

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES ET DES ENCADRÉS	xiii
LISTE DES ACRONYMES	xv
REMERCIEMENTS	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE	5
1.1. L'influence de la mondialisation sur les sphères économique, culturelle et politique	6
1.2. L'influence des organisations internationales sur les politiques éducatives	10
1.3. L'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale : des organismes de choix	13
1.4. L'implication des trois organismes en éducation : vers des préoccupations plus qualitatives	16
1.5. L'amélioration de la qualité des enseignants : priorité éducative des agendas politiques nationaux et internationaux	25
1.6. Problème et questions de recherche	29
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	35
2.1. La pédagogie. Pratiques, recherches, théories et discours	36
2.1.1. Les sens de la pédagogie	37
2.1.2. Pratiques et théories pédagogiques	39
2.1.3. Recherches et théories pédagogiques	43
2.1.4. Théories et discours pédagogiques	46
2.1.5. Conclusion	50
2.2. Professionnalisation de l'enseignement et pédagogie	51
2.2.1. Une guerre de paradigmes sur la question de la professionnalisation des enseignants	53
2.2.2. Les origines de l'opposition paradigmatique et son influence sur la conception de la pédagogie	58
2.2.3. Les limites du paradigme réflexif	62
2.2.4. Alimenter la pratique des enseignants par des savoirs d'action pédagogiques	68

2.2.5.	Les types de recherche qui permettent de transformer les savoirs d'expérience en savoirs d'action pédagogiques	71
2.3.	L'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs	75
2.3.1.	Le mouvement de l' <i>evidence-based policy</i> en éducation.....	76
2.3.2.	Perspective interactive de l'utilisation des données probantes de recherches	80
2.3.3.	Le rôle des données probantes dans le processus de décision	83
2.3.4.	Les facteurs qui influencent l'utilisation des données probantes de recherches .	85
2.3.5.	Des pistes pour améliorer le processus d'utilisation des données probantes ..	87
2.4.	Conclusion du chapitre.....	90
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....		91
3.1.	L'analyse documentaire	92
3.1.1.	Des problèmes liés à l'élaboration et à l'analyse d'un corpus international...	93
3.1.2.	La constitution du corpus.....	98
3.1.3.	Grille d'analyse et niveaux de lecture.....	106
3.2.	Les entretiens	109
3.2.1.	Le schéma d'entrevue	110
3.2.2.	Les différentes modalités de nos entretiens	114
3.2.3.	La population ciblée et son mode de recrutement.....	117
3.2.4.	Analyse des données et interprétation des résultats.....	120
3.3.	Conclusion du chapitre.....	122
CHAPITRE 4 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE L'UNESCO.....		125
4.1.	L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation	126
4.2.	L'implication de l'UNESCO dans le secteur de l'éducation	130
4.3.	Les orientations pédagogiques de l'UNESCO en matière de formation à l'enseignement	141
4.3.1.	L'engagement de l'UNESCO pour la cause enseignante : le projet TTISSA	141
4.3.2.	Les orientations pédagogiques de l'UNESCO dans le rapport EPT 2005	145
4.3.2.1.	Un amalgame : passivité, centration sur l'enseignant, comportementisme et enseignement structuré.....	152
4.3.2.2.	Des contradictions : la promotion de l'enseignement structuré et le dénigrement des approches centrées sur l'enseignant	153
4.3.2.3.	Une position stratégique : le principe du pluralisme pédagogique et son corollaire le pragmatisme.....	156
4.3.3.	L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de l'UNESCO	158

4.4.	Présentation et analyse des données des entretiens	165
4.5.	Conclusion du chapitre	169
CHAPITRE 5 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE L'OCDE		171
5.1.	L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation.....	172
5.2.	L'implication de l'OCDE dans le secteur de l'éducation.....	176
5.3.	Les orientations pédagogiques de l'OCDE en matière de formation à l'enseignement.....	184
5.3.1.	L'engagement de l'OCDE pour la cause enseignante : l'initiative TALIS... 184	184
5.3.2.	Le discours pédagogique de l'OCDE dans le cadre de l'initiative TALIS ... 188	188
5.3.2.1.	Définition des concepts clés du cadre conceptuel	188
5.3.2.2.	Articulation des concepts clés du cadre : 1 ^{er} niveau de lecture	190
5.3.2.3.	Articulation des concepts clés du cadre : 2 nd niveau de lecture	194
5.3.2.4.	L'analyse des énoncés du questionnaire.....	196
5.3.2.5.	L'analyse des résultats.....	199
5.3.2.6.	L'analyse des recommandations.....	202
5.3.3.	L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de l'OCDE	205
5.3.3.1.	Les raisons de changer les pratiques des enseignants	206
5.3.3.2.	La fonction pédagogique de la formation et l'image de l'enseignant à former	211
5.4.	Présentation et analyse des données des entretiens	221
5.5.	Conclusion du chapitre	229
CHAPITRE 6 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE LA BANQUE MONDIALE.....		231
6.1.	L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation.....	232
6.2.	L'implication de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation	236
6.2.1.	L'investissement dans l'éducation : la ligne de conduite de la Banque mondiale	236
6.2.2.	L'intervention de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation	240
6.3.	Les orientations pédagogiques de la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement.....	246
6.3.1.	L'engagement de la Banque mondiale pour la cause enseignante : le projet SABER-Teachers.....	247
6.3.2.	Le discours pédagogique de la Banque mondiale dans le cadre du projet SABER-Teachers.....	250
6.3.2.1.	Établir un dialogue politique : la phase du <i>policy mapping</i>	251
6.3.2.2.	Le cadre d'analyse de SABER-Teachers : la phase du <i>policy guidance</i>	257
6.3.2.3.	Les premiers résultats de SABER-Teachers : les rapports nationaux et régionaux	263
6.3.3.	L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de la Banque mondiale ... 267	267

6.3.3.1.	Les voies d'accès aux considérations pédagogiques les plus fréquentes dans les discours de la Banque mondiale.....	267
6.3.3.2.	La promotion des pratiques centrées sur l'apprenant dans certains rapports	274
6.3.3.3.	La promotion des pratiques d'enseignement structurées dans d'autres rapports	276
6.4.	Présentation et analyse des données des entretiens.....	281
6.5.	Conclusion du chapitre.....	289
CHAPITRE 7 : BILAN DES RÉSULTATS ET DISCUSSION CRITIQUE.....		291
7.1.	Bilan des principaux résultats de l'analyse	292
7.2.	Discussion critique des résultats	299
7.2.1.	L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique dominante	300
7.2.2.	L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique paradoxale.....	305
7.2.3.	L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique contestée	307
7.2.4.	L'éducation centrée sur l'apprenant : les alternatives et leurs limites	312
7.2.4.1.	Solutions pour un transfert de pratiques exemplaires réussi : choix d'une approche efficace et implantation adéquate	312
7.2.4.2.	« Contextualised learner-centred nexus » ou « indigenous pedagogies »	315
7.3.	Conclusion : vers un continuum de pratiques scientifique.....	321
CONCLUSION GÉNÉRALE		323
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		329
BIBLIOGRAPHIE (CHRONOLOGIQUE) – CORPUS DOCUMENTAIRE		353

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structure et évolution du discours pédagogique contemporain en trois temps..	49
Tableau 2 : Les savoirs enseignants.....	69
Tableau 3 : Les trois niveaux de recherche d'Ellis (2001)	73
Tableau 4 : Procédure de recherche pour l'UNESDOC.....	99
Tableau 5 : Procédure de recherche pour l'OCDE iLibrary.....	100
Tableau 6 : Procédure de recherche pour la World Bank eLibrary	101
Tableau 7 : Organisation des données documentaires par organisme	105
Tableau 8 : La grille de lecture (exemple document UNESCO, 1998)	108
Tableau 9 : Questions de la section 1 du schéma d'entretien.....	110
Tableau 10 : Questions de la section 2 du schéma d'entretien.....	111
Tableau 11 : Questions de la section 3 du schéma d'entretien.....	111
Tableau 12 : Questions de la section 4 du schéma d'entretien.....	112
Tableau 13 : Règles à suivre et erreurs à éviter pour formuler adéquatement les questions d'un schéma d'entretien.....	113
Tableau 14 : Désignation des participants par organisme	118
Tableau 15 : Les approches humanistes selon les auteurs du rapport EPT 2005	147
Tableau 16 : Les approches béhavioristes selon les auteurs du rapport EPT 2005	148
Tableau 17 : Les liens provisoires entre les concepts du cadre conceptuel de TALIS.....	192
Tableau 18 : Les liens entre les concepts du cadre conceptuel de TALIS.....	193

LISTE DES FIGURES ET DES ENCADRÉS

Figure 1 : Démocratisation et amélioration de la qualité de l'éducation dans les programmes de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale	16
Figure 2 : Les savoirs d'action pédagogiques comme fondements de la pratique professionnelle de l'enseignant	70
Figure 3 : La voie à suivre pour utiliser des données probantes de recherches	87
Figure 4 : Voies d'accès indirectes aux orientations pédagogiques	107
Figure 5 : Les objectifs éducatifs de l'UNESCO	139
Figure 6 : Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation	149
Figure 7 : Cadre de la politique pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.....	154
Figure 8 : Des voies d'accès aux considérations pédagogiques qui convergent vers les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant	159
Figure 9 : La voie à suivre pour transférer des pratiques exemplaires d'un contexte à un autre.....	313
Encadré 1 : Les croyances des enseignants au regard de l'enseignement.....	197
Encadré 2 : Les stratégies d'enseignement des enseignants.....	198

LISTE DES ACRONYMES

ACDI : Agence canadienne de développement international
AMGI : Agence multilatérale de garantie des investissements
AHELO : Étude de faisabilité destinée à l'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur
AID : Association internationale de développement
ALENA : Accord de libre-échange nord-américain
APC : Approches par compétences
APPEAL : Programme d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique
ARABUPEAL : Programme régional de généralisation et de rénovation de l'enseignement primaire et d'élimination de l'analphabétisme dans la région des États arabes
BAD : Banque africaine de développement
BIAC : Banque internationale pour l'Afrique au Congo
BIE : Bureau international de l'éducation
BIEF : Bureau d'ingénierie de l'éducation et de la formation
BPST : Bureau du personnel scientifique et technique
BS : Banque du sud
CAME : Conférence des ministres alliés pour l'éducation
CEDEF : Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CEE : Communauté économique européenne
CELE : Centre pour des environnements pédagogiques efficaces
CEPES : Centre européen pour l'enseignement supérieur
CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CIDE : Convention internationale relative aux droits de l'enfant
CIRDI : Centre international pour le règlement des différends relatifs aux investissements
CITE : Classification internationale type de l'éducation
CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CSLP : Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
CSE : Commonwealth Secretariat of Education
DSRP : Document de stratégie de réduction de la pauvreté
EAJE : Réseau sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants
EESC : Établissements d'enseignement supérieur court
EFP : Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle
ELV : Éducation tout au long de la vie
EPT : Éducation pour tous
EURYDICE : Réseau d'information sur l'éducation dans la communauté européenne
FMI : Fonds monétaire international
FPST : Formation du personnel scientifique et technique
GATT : General Agreement on Tariff and Trade
GDLN : Global Distance Learning Network
GMR : Global Monitoring Report
HDNED : Education Team of the Human Development Department
IA : Division des indicateurs et des analyses
ICT : Information and Communication Technologies

IESALC : Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes
IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFI : Institutions financières internationales
IPE : Institut international de planification de l'éducation
IIRCA : Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
IMHE : Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur
IO : International Organizations
IPE : Programme sur l'investissement et la planification en matière d'enseignement
ISU : Institut de statistique de l'UNESCO
ITIE : Institut pour l'application des technologies de l'information à l'éducation
IUT : Institut universitaire de technologie
KEI : Knowledge Economy Index
LCE : Learner-centred education
LEPPM : Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation
LIFE : Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir
NCEE : National Commission on Excellence in Education
NOMIC : Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication
NME : Programme pour la coopération avec les économies non membres
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development
OECE : Organisation européenne de coopération économique
OIF : Organisation internationale de la francophonie
OIT : Organisation internationale du travail
OLF : Office de la langue française
OLIS : OECD's Committee Information Service
OMC : Organisation mondiale du commerce
OMD : Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS : Organisation mondiale de la Santé
ONG : Organisations non-gouvernementales
ONU : Organisation des Nations Unies
ONUSIDA : Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OTAN : Organisation du traité de l'Atlantique Nord
PAS : Plan d'ajustement structurel
PASCO : Plan d'ajustement structurel de compétitivité
PASFI : Plan d'ajustement structurel financier
PASRH : Plan d'ajustement structurel lié aux ressources humaines
PED : Pays en développement
PEMA : Projet expérimental mondial pour l'alphabétisation
PIAAC : Programme pour l'évaluation des compétences des adultes
PIRLS : Progress in International Reading Literacy
PISA : Programme for International Student Achievement
PMR : Projet régional méditerranéen
PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement
PSTE : Pays pauvres très endettés
PST : Personnel scientifique et technique
R-D : Recherche-développement

RFA : République Fédérale d'Allemagne
SABER : System Assessment and Benchmarking for Education Results
SABER-Teachers :
SDN : Société des Nations
SFI : Société financière internationale
SIDA : Syndrome d'immunodéficience acquise
SISS : Second International Science Study
TALIS : Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage
TED : Teacher Education for Diversity
TIC : Technologies de l'information et de la communication
TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study
TTISSA : Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa
TUAC : Travailleurs et travailleuses unis de l'alimentation et du commerce Canada
UEMAO : Union économique et monétaire d'Afrique de l'Ouest
UIL : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNEVOC : Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance
URSS : Union des républiques socialistes soviétiques
UVA : Université virtuelle africaine
VIH : Virus de l'immunodéficience humaine

REMERCIEMENTS

Je destine mes premiers commentaires à celle qui, durant un peu plus de quatre années, a occupé continuellement mon esprit : ma thèse. Sache que tu as suscité en moi des émotions très variées. Certaines d'entre elles m'ont procuré de profondes satisfactions, d'autres me laissent encore un goût amer. Mais qu'importe, je suis finalement parvenu à surmonter le projet d'écriture que tu incarnes et en me retournant, je ne peux qu'apprécier le chemin parcouru et les progrès réalisés. Je tiens donc à te remercier, car grâce à toi, j'éprouve au moment où j'écris ces lignes un sentiment très inhabituel, de la fierté.

Je tiens à adresser mes premiers remerciements au professeur Clermont Gauthier. Votre rôle dans ma vie dépasse celui d'un directeur de recherche. À mes yeux, vous incarnez un modèle d'érudition, d'ingéniosité et de rigueur, cheminer à vos côtés fut un réel privilège. Merci pour tout Grand Chef!

Je souhaite également faire part de ma reconnaissance à messieurs Louis Levasseur, Martial Dembélé et Jack Schwille, tous membres de mon comité de thèse, dont les commentaires ont grandement contribué à améliorer la qualité du présent document.

Je dois aussi souligner le soutien précieux de ma famille, de mes amis et de mes collègues du CRIFPE (étudiants et professeurs). Parmi eux, j'ai une pensée particulière pour ma mère et pour mon frère auprès desquels je trouve toujours une oreille attentive et du réconfort.

Je remercie pour leur contribution et pour leur temps les quinze participants de cette étude.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude au *Fonds de recherche du Québec - Société et Culture* (FRQSC) pour la stabilité financière et la tranquillité d'esprit que sa bourse m'a procurées.

INTRODUCTION

[...] la principale inquiétude qui fait suite à l'implantation du renouveau pédagogique concerne les résultats scolaires des élèves québécois. [...] Ainsi, au lieu de perdre l'esprit dans une réforme aussi utopique que radicale, on se serait contenté, plus modestement, de chercher à identifier des méthodes d'enseignement qui fonctionnent non pas seulement dans l'esprit de ceux qui y adhèrent, mais aussi et surtout dans les salles de classe! Sur ce plan, la recherche en enseignement propose depuis plus de trente ans des pistes de solution qui donnent des résultats concrets et positifs (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 112).

Nous ouvrons cette thèse avec les toutes dernières lignes de l'ouvrage qui a fait suite à notre mémoire de maîtrise. Nous y retracons l'évolution de l'esprit du renouveau pédagogique entrepris au Québec au début des années 2000 en nous appuyant sur les textes universitaires et ministériels qui en fondaient le discours. À l'issue de ce travail, nous concluons que l'esprit de cette réforme n'était pas clair et que les orientations pédagogiques qu'il abritait faisaient complètement abstraction des données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Préoccupés par ce constat, nous avons développé un intérêt particulier pour le phénomène de transfert des résultats de recherches de leur lieu de production vers les lieux de décision. Au fil des lectures, nous nous sommes rendu compte qu'il existait entre ces deux mondes une multitude d'intermédiaires et que peu de recherches s'étaient interrogées sur les fondements scientifiques de leurs propositions. C'est donc l'angle que nous avons choisi pour examiner le discours de trois organisations internationales influentes en éducation : l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale. Plus précisément, le présent travail a pour objectif d'analyser les fondements des orientations pédagogiques formulées par ces trois organisations en matière de formation à l'enseignement.

Pour saisir pleinement la pertinence de ce thème de recherche, il convient de mettre en relation quelques éléments contextuels importants. Tout d'abord, précisons que sous l'effet de la mondialisation, la conception classique du politique a été remplacée par un mode de

gouvernance impliquant l'articulation de trois niveaux de décision : le niveau global, le niveau étatique et le niveau local (Charlot, 2003). Produits et relais de cette nouvelle configuration politique, les organisations internationales se sont nichées dans les rouages du processus décisionnel des États. Elles exercent une influence marquée et reconnue sur l'orientation des politiques nationales d'éducation et c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'examiner leur discours.

Il importe ensuite de mettre en évidence un glissement progressif dans les priorités des agendas politiques nationaux et internationaux, de préoccupations quantitatives – qui ont trait à la démocratisation des systèmes éducatifs – vers des préoccupations plus qualitatives – lesquelles visent l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. Les organisations internationales ne sont pas étrangères à ce changement d'orientation, puisque c'est le cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000) qui a élevé l'amélioration de la qualité de l'éducation au rang des priorités politiques pour le nouveau millénaire. Or, parmi les nombreux leviers qu'il est possible d'actionner pour atteindre cet objectif ambitieux, la professionnalisation des enseignants et de leur formation apparaît aux yeux du plus grand nombre comme le plus fondamental. Notre intérêt pour la formation des maîtres trouve ici sa raison d'être.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'une des conséquences de cette focalisation sur l'amélioration de la qualité des enseignants est une reconnaissance de l'importance de s'engager plus directement avec ce qui se trouve au cœur de leur action, c'est-à-dire la pédagogie (Alexander, 2008). Les organisations internationales sont conscientes de cet enjeu. Elles encouragent les dirigeants à faire de la pédagogie la pièce maîtresse des réformes éducatives à venir : « Ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. La manière dont les enseignants enseignent doit être au centre de toute réforme destinée à améliorer la qualité de l'éducation » (UNESCO, 2005, p. 172). Si les pratiques enseignantes deviennent une priorité politique nationale, alors les organisations internationales seront contraintes de développer une expertise pédagogique pour répondre aux demandes de leurs pays membres. Prêter attention à leurs orientations pédagogiques n'est donc pas dénué de sens.

Enfin, rappelons que depuis la fin des années 1990 une emphase croissante sur l'*evidence-based education*¹ progresse rapidement (Newcombe, 2013). Cette perspective a pénétré la recherche pédagogique et a nourri plusieurs critiques dénonçant l'absence de fondements de certaines approches pédagogiques en vogue; le maître-mot étant que « [l]a recherche constitue le seul rempart permettant de se prémunir contre les idées reçues, les effets de mode ou les vendeurs de recettes pédagogiques miracles » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 66). Sur le plan politique, les incidences de cette posture pédagogique sont claires : « [...] au-delà de toute autre considération, avant d'être introduites à large échelle dans les salles de classe, les propositions pédagogiques mises de l'avant dans le cadre de quelque réforme que ce soit devraient toujours avoir fait l'objet d'expérimentations et de validations scientifiques » (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 85). Cette démarche est-elle appliquée par les organisations internationales, elles qui agitent fièrement les principes de l'*evidence-based policy* pour faire valoir la rigueur de leurs recommandations?

Montrer, comme d'autres l'ont fait, l'influence qu'exercent les organisations internationales sur le processus d'élaboration des politiques éducatives nationales est une tâche nécessaire. En raison de l'intérêt grandissant que ces organisations portent à l'amélioration de la qualité des enseignantes, il paraît essentiel de cerner de manière plus précise les particularités de cette influence sur le plan pédagogique. Ainsi, dans cette thèse, deux questions sont discutées : 1) L'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale véhiculent-elles dans leur discours sur la formation des maîtres des orientations pédagogiques particulières? 2) Dans quelle mesure lesdites orientations sont-elles fondées sur des données probantes de recherches? Pour y répondre, nous avons procédé à une analyse de rapports publiés par ces trois organismes au sujet de l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation (N = 115) ainsi qu'à des entretiens individuels directifs auprès d'acteurs impliqués dans des travaux également consacrés aux enseignants et à leur formation (N = 15).

¹ L'expression *evidence-based education* peut être traduite en français de la manière suivante : éducation fondée sur des données probantes de recherches. Nous reviendrons sur les enjeux et le sens précis de cette perspective plus tard dans la thèse.

La thèse est divisée en sept chapitres. Les trois premiers portent respectivement sur la mise en contexte de l'étude et la problématique (chapitre 1), le cadre conceptuel (chapitre 2) et la méthodologie de la recherche (chapitre 3). Les trois chapitres suivants présentent les données de l'analyse documentaire et des entretiens pour l'UNESCO (chapitre 4), l'OCDE (chapitre 5) puis la Banque mondiale (chapitre 6). Dans le dernier chapitre, nous discutons les résultats obtenus à la lumière de nos propres analyses et de celles d'auteurs qui se sont eux aussi penchés sur la question de la pédagogie au niveau global (chapitre 7).

CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la mise en contexte et la problématique de l'étude. Il comporte six sections. En partant de considérations assez larges, la première section décrit succinctement l'évolution du phénomène de mondialisation ainsi que ses effets sur les sphères économique, socioculturelle et politique de nos sociétés. Ces quelques éléments de contextualisation mettent en lumière l'influence croissante des organisations internationales sur le processus décisionnel des États et la nécessité, par conséquent, de prêter attention à leurs discours. La seconde section indique que les politiques éducatives nationales n'échappent pas au phénomène de gouvernance mondiale et qu'elles subissent également l'influence de ces nouveaux acteurs politiques internationaux. La troisième section explique pourquoi l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la Banque mondiale ont été choisies comme sujets d'étude. À partir de l'analyse de documents publiés par ces trois organismes, la quatrième section expose comment l'amélioration de la qualité de l'éducation est devenue progressivement l'une des priorités des programmes politiques nationaux et internationaux. La cinquième section montre que cette nouvelle préoccupation pour la qualité de l'éducation suscite chez les décideurs un intérêt particulier pour l'amélioration de la qualité des enseignants. On y esquisse également une définition et quelques enjeux liés au projet de professionnalisation des enseignants et de leur formation. Enfin, la sixième section présente le problème et les questions générales de recherche.

1.1. L'influence de la mondialisation sur les sphères économique, culturelle et politique

La mondialisation apparaît comme une donnée sociologique du temps présent (Hutmacher, 2005). Elle représente un phénomène complexe qui possède de nombreuses retombées sociales, professionnelles, culturelles, institutionnelles, politiques, économiques. Elle fait aussi l'objet de débats multiples au sein desquels nationalistes, altermondialistes et « néolibéralistes » échangent des points de vue opposés sur le sens et les orientations à lui donner. Aussi, la mondialisation touche tellement de domaines et donne lieu à tellement d'interprétations qu'il est difficile d'en fournir une définition simple et univoque. Pour les besoins du propos, on se contentera d'en isoler quelques caractéristiques, de repérer

certaines étapes importantes de son évolution et de décrire ses principaux effets sur les sphères économique, socioculturelle et politique.

C'est dans l'effort de reconstruction qui a suivi la Seconde Guerre mondiale qu'est né un nouvel élan de collaboration internationale qui, après plusieurs transformations majeures, a donné lieu au mouvement de mondialisation tel qu'on le connaît aujourd'hui² (Green, 2006). Sur le plan économique, une de ces transformations marquantes réside dans l'abandon des politiques économiques keynésiennes³. Ces dernières ont pendant longtemps soutenu les résolutions d'après-guerre, trouvant dans l'économie florissante des Trente Glorieuses un terrain fertile pour se développer. Cette doctrine s'est toutefois rapidement révélée inopérante face aux crises multiples et sans précédent qui ont frappé l'économie mondiale au cours des années 1970. Ainsi, les idées keynésiennes se sont vues supplantées par un discours libéral⁴ promu avec force par les gouvernements néoconservateurs américain (l'administration Reagan), anglais (le gouvernement Thatcher) et allemand (le chancelier Kohl) (Tabulawa, 2003). Sous l'influence conjuguée de ce changement de paradigme et du progrès fulgurant réalisé en matière de nouvelles technologies, le visage de la mondialisation se transforme.

Selon Laval et Weber (2002), le virage radical en faveur des idées libérales trouve sa meilleure expression dans le Consensus de Washington, lui-même largement inspiré par les propositions d'un économiste américain formé à l'école de Chicago, John Williamson. Plus précisément, le Consensus de Washington correspond à un train de mesures communes soutenues par le département du Trésor américain et appliquées par des institutions financières internationales (IFI) telles que la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international (FMI) aux économies en difficulté relativement au remboursement de leur

² Les premières actions internationales ont des origines plus lointaines que la Seconde Guerre mondiale. Pensons notamment à la Société des Nations, organisme introduit par le traité de Versailles en 1919.

³ John Maynard Keynes est le père d'une doctrine économique qui plaide en faveur d'une politique interventionniste de l'État. Ce modèle économique, très influent sous les administrations Kennedy (1961-1963) et Johnson (1963-1969), insiste sur l'importance décisive de l'investissement dans la croissance et légitime une politique ambitieuse d'aide publique (Loiret, 2007).

⁴ Le libéralisme est une théorie développée par Adam Smith au XVIII^e siècle. Dans sa version contemporaine, on y défend l'idée que l'État doit respecter l'équilibre budgétaire et contrôler l'inflation. Pour cela, il doit se désengager de la vie économique et sociale. Le libéralisme consiste donc à mener une politique d'austérité et de rigueur en commençant par diminuer les dépenses sociales.

dette. L'économiste et politologue italien Riccardo Petrella retire des fondements du Consensus trois grands principes qui régissent, selon lui, les principes économiques et le fonctionnement actuel du phénomène de mondialisation (Petrella, 1996). Le premier principe, la libéralisation, conçoit le monde comme un marché libre, intégré, unique où circulent librement les biens, les services, les capitaux et, dans une moindre mesure, les personnes. Le deuxième, la déréglementation, pose que : « [d]ans un marché mondial libéralisé, l'État ne doit plus intervenir pour fixer les règles de fonctionnement de l'économie. Il faut laisser au marché autorégulateur le soin de déterminer les règles de fonctionnement de l'économie » (Petrella, 1996, p. 22). Enfin, sur la base du troisième principe, la privatisation, on considère que :

Il ne peut y avoir de véritable libéralisation des marchés, de véritable déréglementation du fonctionnement de l'économie, si on ne privatise pas tout ce qui est privatisable. Il faut privatiser les rails, les avions, les transports publics. Il faut privatiser la distribution de l'eau, du gaz et de l'électricité. Privatiser les banques, l'assurance, la santé, l'éducation, les services sociaux, les communes (Petrella, 1996, p. 22).

Outre le fait qu'ils bouleversent la dynamique de l'économie mondiale, ces nouveaux principes influencent également de manière considérable le fonctionnement des sphères socioculturelles et politiques. Sur le plan socioculturel, la diminution des contraintes spatiotemporelles, l'ouverture des frontières et le flot incessant des échanges internationaux entraînent l'effritement du contrat social et le renversement des références identitaires personnelles et nationales (Lessard, 1998). À ce propos, Hutmacher (2005) fait référence à une recomposition des consciences, des identités, des citoyennetés et des sentiments d'appartenance. Il n'y a même pas cinquante ans, dit-il, « l'espace national constituait le champ de référence prioritaire, celui où, et par rapport auquel, se construisaient les subjectivités, les "selfs" » (p. 47). Même si ces références subsistent (Hutmacher, 2005), qu'elles ne sont pas mortes (Lessard, 1998), elles sont néanmoins fermement contrariées par le développement d'une conscience supranationale, produit de la mondialisation des médias et des marchés. De ce contexte résulte un double mouvement dont les directions paraissent opposées : d'un côté, l'émergence d'une culture de masse pour l'essentiel occidentale; de l'autre, la résurgence des identités particulières, la volonté de préserver les us et les coutumes afin d'éviter que les cultures se diluent dans le flux englobant de la

mondialisation. Cette deuxième tendance a été encouragée par l'adoption de la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (UNESCO, 2005).

Sur le plan politique, on assiste à l'assimilation progressive des paradigmes structuralistes de « l'économie du développement » par les opposants les plus extrémistes du socialisme (Laval et Weber, 2002). Le rôle de l'État et du crédit public se voient alors remis en cause et la priorité est donnée au commerce plutôt qu'à l'aide, pour reprendre la célèbre maxime de l'administration reaganienne (« Trade, not aid »). La plupart des auteurs cités jusqu'ici s'accordent sur ce point. Ils observent un affaiblissement des États-Nations et un démantèlement de l'État-Providence dont les piliers fondateurs (solidarité politique, sociale et économique, protection et assistance sociale) ont été sapés par les principes économiques de la mondialisation (Charlot, 2003). Une grande majorité de ces auteurs conviennent également que dans ce contexte de gouvernance mondiale en pleine ébullition, d'autres acteurs, comme les instances internationales, profitent de la diminution des pouvoirs des États pour récupérer une partie de leur autorité (Morin, 2007)⁵. En effet, explique Lessard (1998), le phénomène de mondialisation donne à voir de grands acteurs, dont l'autonomie et la puissance d'action semblent en croissance exponentielle. Pour Hutmacher (2005), la mondialisation entraîne le développement d'une conscience internationale qui se propage par l'intermédiaire d'une multitude de plateformes (Organisation des Nations Unies (ONU), Organisation internationale du travail (OIT), Organisation mondiale de la santé) OMS, Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), UNESCO, Banque mondiale, OCDE, etc.). « On comprend donc, poursuit l'auteur, que la préfiguration de cette "société civile mondiale", de cet "État mondial" repose en partie sur, et s'exprime à travers le développement d'une multitude d'organisations non gouvernementales » (Hutmacher, 2005, p. 48).

⁵ En 2005, le laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation (LEPPM) lance une série de rapports évolutifs sur l'impact de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Le dernier rapport en date, paru en février 2011 sous la plume de Jacinthe Gagnon, porte sur la *Coopération Québec – États-Unis en enseignement supérieur*. En tout, dix rapports ont été publiés; parmi eux, deux ont particulièrement retenu notre attention : *L'éducation, un bien en pleine mutation* (rapport n° 1, par Sophie Morin) et *Les impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec : vers une normalisation internationale de l'éducation?* (rapport n° 4, par Sophie Morin) : <http://www.leppm.enap.ca/leppm/1090/education.enap>

En somme, on retiendra que la mondialisation décrit l'élargissement et le renforcement des liens mondiaux par la voie de la libre circulation des capitaux, du savoir, des travailleurs et la mise en place de contraintes internationales qui limitent de plus en plus l'action des États. Produits et relais de cette nouvelle configuration politique, les organisations internationales se présentent désormais comme des acteurs politiques à part entière. Elles se sont introduites dans les rouages du processus décisionnel des États et influencent les orientations politiques nationales, notamment celles élaborées dans le domaine de l'éducation.

1.2. L'influence des organisations internationales sur les politiques éducatives

L'éducation a toujours été perçue comme une valeur fondamentale de nos sociétés (Arendt, 1993). Elle a aussi longtemps été considérée comme relevant exclusivement de l'autorité de l'État et comme garante de la préservation de l'identité nationale. Mais en s'ouvrant sur le monde, l'école s'est également ouverte aux effets de la mondialisation. Cette dernière a effectivement influé sur l'ensemble des secteurs éducatifs et les a incités à se transformer. Quelles sont les répercussions de la nouvelle donne économique, socioculturelle et politique sur l'éducation?

Selon Charlier (2005), « [l']intrusion d'une dimension internationale dans les politiques éducatives ne s'est pas opérée que par la bande [...] Tous les niveaux d'enseignement sont travaillés par des processus internationaux qui remettent en question leur mode d'organisation et leurs principes de fonctionnement » (p. 18). L'internationalisation et la commercialisation de l'éducation font partie de ces processus (Morin, 2005). Du point de vue purement scolaire, on envisage l'internationalisation de l'éducation comme la mise en place de programmes qui permettent aux étudiants de s'ouvrir sur le monde, d'acquérir des connaissances et des compétences internationales et interculturelles. Selon un autre point de vue, on peut voir l'internationalisation de l'éducation comme l'occasion de se positionner sur l'échiquier international, notamment grâce à l'ouverture d'universités dans des pays étrangers. Dans ce cas, les activités d'internationalisation empruntent à la dimension commerciale de la mondialisation. Celle-ci tend à mettre en concurrence les diverses

composantes du secteur éducatif : « La mondialisation, en tant que processus d'intégration des marchés et des échanges commerciaux, tel qu'il se présente actuellement, active une tendance vers la commercialisation des services dispensés dans le monde de l'éducation, ce qui donne une plus solide emprise à la considération de l'éducation en tant que bien marchand » (Morin, 2005, p. 1). Or, l'aspect commercial des services éducatifs s'accompagne souvent d'un esprit de concurrence interinstitutionnelle et d'une dynamique de privatisation (Morin, 2007). Charlot (2003) confirme ces deux tendances. Pour lui, les conséquences de la mondialisation en ce qui concerne l'éducation sont « l'apparition et le développement d'un marché des biens éducatifs, la mise en concurrence accrue des établissements d'enseignement, y compris dans le réseau public, et, en de nombreux endroits, la progression des écoles privées, et encore plus des universités privées » (p. 338).

La progression du secteur privé marque le recul de l'école publique et, dans une certaine mesure, la perte de contrôle par l'État d'une partie de la gestion son système éducatif. À cet effet, Amaral (2010) souligne des signes importants d'érosion dans « la souveraineté nationale » en matière de gestion éducative. Ces signes d'érosion se traduisent par de profonds changements dans le processus d'élaboration des politiques éducatives. L'État n'est plus, pour ainsi dire, le seul pilote à bord; il accueille dans son processus décisionnel de nouveaux acteurs qui impulsent des réformes éducatives et interviennent ensuite dans leur implantation. Les organismes internationaux font partie de ces nouveaux acteurs. Ils occupent une place non négligeable dans le paysage politique éducatif national : « IOs [International Organizations] advanced to prominent positions during the past decades and today play an important part in the "re-construction" of the education policy arenas » (Amaral, 2010, p. 60). Ces dernières années, les comparaisons internationales (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, *Programme for International Student Achievement (PISA)*, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, *Progress in International Reading Literacy (PIRLS)*, etc.) ont renforcé encore davantage l'influence de ces organismes sur les décisions locales (Charlier, 2005, Mons, 2007). Ainsi, « [I]es organisations internationales participent, selon leurs priorités et rythmes propres, d'une rationalisation de l'éducation par la production de cadres et d'instruments normatifs; elles pèsent fortement sur l'orientation

des politiques nationales d'éducation, en fixant des critères et des objectifs en matière de performance des systèmes éducatifs » (Malet, 2011, p. 100). Lessard (1998) abonde lui aussi dans ce sens et explique :

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, de grands organismes internationaux, comme l'UNESCO et la Banque mondiale, produisent des cadres d'analyse, élaborent des politiques éducationnelles, voient à leur implantation et évaluent des systèmes d'éducation, contribuant par là à développer et à répandre une vision de l'éducation et de la formation qui transcende les continents, les pays, les cultures, les religions et les langues (p. 6).

Que l'on songe notamment à la théorie du capital humain⁶, au concept d'apprentissage tout au long de la vie, à l'importance des TIC, à l'approche par compétences, aux politiques de décentralisation ou encore à la standardisation des diplômes; autant de pistes valorisées par les organisations internationales et aujourd'hui suivies par la plupart des gouvernements.

L'étude de Charlier et Pierrard (2000) constitue un premier exemple convaincant de ce phénomène d'uniformisation des orientations des réformes éducatives en Afrique. Les deux chercheurs ont montré notamment qu'au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal, des textes en faveur de la décentralisation de l'éducation ont été adoptés presque simultanément. Ces textes de loi comportaient de nombreuses dispositions identiques ou similaires et pourtant, leurs rédacteurs ont affirmé la singularité de chacun d'eux, allant même jusqu'à souligner le caractère culturellement ancré de ses orientations. En Europe, les réformes d'envergure engagées à la suite du processus de Bologne (1999) illustrent également cette volonté d'uniformiser les systèmes d'enseignement supérieur des pays signataires, et ce, afin de faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et, de ce fait, la circulation des travailleurs qualifiés. Charlier (2005) insiste sur le fait que ces réformes ont des équivalents sur les cinq continents, qu'elles maillent la terre entière d'accords qui rendent la mobilité

⁶ Le capital humain désigne l'ensemble des aptitudes, expériences, qualifications, talents accumulés par un individu et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres (Généreux, 1992; Autier, 2006). Ce concept représente un des traits communs des doctrines élaborées par les organismes économiques internationaux, même s'il y est employé tantôt de façon métaphorique par l'UNESCO, tantôt dans une acception plus fidèle à l'économie néoclassique par la Banque mondiale et l'OCDE (Laval et Weber, 2002).

théoriquement possible d'un bout à l'autre de la planète⁷. Au Québec, les témoignages recueillis par Gosselin et Lessard (2008) montrent que le rapport Delors (Delors, 1996) est considéré par douze des treize personnes interrogées comme une ressource qui a marqué leur réflexion durant les derniers États généraux sur l'éducation (1995-1996). C'est par le biais de ce rapport que l'éducation tout au long de la vie va s'élever au rang de principe éducatif fondamental et s'imposer progressivement aux réformes éducatives du monde entier.

En dépit de ces quelques exemples, l'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation semble, selon Charlier (2003), plus évidente qu'analysée. Même si cette lacune a partiellement été comblée par des études qui ont à la fois confirmé et éclairé ces mécanismes d'influence (Lange, 2003; Maurel, 2010; Surel, 2010; Mazières, 2012; Collins et Wiseman, 2012; Schweisfurth, 2013; Wiseman et Anderson, 2014), il convient, au regard de l'influence croissante exercée par ces organisations sur les politiques éducatives nationales, d'examiner de plus près leurs orientations

1.3. L'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale : des organismes de choix

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les organisations internationales se sont multipliées, elles sont aujourd'hui très nombreuses et interviennent dans des champs d'activités très variés (Côté, 2001). Le nombre d'organisations intergouvernementales ou non gouvernementales qui s'intéressent de près ou de loin aux problématiques de l'éducation est certes plus réduit, mais la liste reste longue. On peut citer, par exemple, l'OCDE, la Banque mondiale, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), la Communauté économique européenne (CEE), le *Commonwealth Secretariat of Education* (CSE), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'OIT, ou encore l'ONU au sein de laquelle on trouve le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) ainsi que l'UNICEF et l'UNESCO. Au niveau canadien, l'Agence canadienne de développement

⁷ Pour l'Amérique, pensons à l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA). L'ALÉNA ne vise pas les services publics. Cependant, alors que certains pays signataires refusent d'appliquer les termes de cet accord aux services éducatifs, d'autres poussent dans le sens d'une libération complète de ces mêmes services dans le but d'implanter massivement leurs universités partout dans le monde (Charlier, 2005).

international (ACDI) cherche à assurer l'avenir des enfants et des jeunes en privilégiant notamment l'accroissement de l'accès à une éducation de qualité.

Dans cette thèse, les discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale servent de référence, et ce, d'abord, parce que ces trois organisations sont les plus influentes dans le domaine de l'éducation. En effet, Schriewer (2004) mentionne que dans l'*International Encyclopedia of Education*, les institutions les plus citées sont respectivement l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale. Morin (2007) réfère dans son rapport aux trois mêmes organismes :

Mis à part le rôle de l'UNESCO et éventuellement de l'OMC, l'OCDE occupe une place de premier choix en ce qui concerne l'avenir des systèmes éducatifs des pays membres. Cet organisme est très influent et ses recommandations sont, en général, suivies par les États membres. Il suffit que l'OCDE publie un rapport qui démontre des résultats mitigés sur l'état de l'éducation d'un pays membre pour voir apparaître une remise en question du système en place. De plus, les indicateurs de l'OCDE en éducation jouent un rôle influent dans l'élaboration des politiques nationales. Quant à la Banque Mondiale (BM) et au Fonds monétaire international (FMI), ces deux instances influencent à des degrés divers les systèmes éducatifs des pays en voie de développement, et des pays industrialisés (p. 3).

Amaral (2010) va lui aussi dans le même sens : « The activities of the European Commission in the so-called Bologna process are one visible example as is the indicators program of the OECD; one could also name the World Bank and not least the UNESCO as the major players in the education policy field » (p. 60).

Par ailleurs, il faut savoir que ces trois organismes n'adoptent pas la même perspective pour traiter de la question éducative ni n'entretiennent les mêmes relations avec leurs membres. Alors que l'UNESCO fonctionne selon une philosophie humaniste, la Banque mondiale et l'OCDE privilégient plutôt un raisonnement économique individualiste (Laval et Weber, 2002). En outre, l'UNESCO ne dispose pas de moyens de pression réels pour imposer ses orientations. Elle jouit plutôt d'une aura particulière en raison de son appartenance à l'ONU et c'est pourquoi son discours continue d'être influent et son soutien technique réclamé (Maurel, 2010). À l'inverse, les institutions financières internationales (la Banque mondiale entre autres) disposent, en leur qualité de bailleurs de fonds de moyens de pression concrets

(la conditionnalité d'un prêt ou l'allègement de la dette) pour imposer leurs orientations (Laval et Weber, 2002). Le mode de fonctionnement de l'OCDE est encore bien différent. En effet, cette organisation s'apparente à une sorte de forum qui regroupe les gouvernements de trente-quatre pays. Elle offre un cadre permettant aux gouvernements de comparer leurs expériences en matière d'action publique, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de coordonner leurs politiques nationales et internationales. Laval et Weber (2002) comparent le rôle actuel de l'OCDE à celui d'un *think tank*, c'est-à-dire une sorte de « laboratoire d'idées » regroupant des experts qui produisent des études et des propositions dans le domaine des politiques publiques et de l'économie. Sur le plan comparatif, la diversité des modes de fonctionnement des trois organisations offre donc des perspectives très stimulantes.

Aussi, il est intéressant de signaler que la réunion des champs d'action de ces trois organisations permet de couvrir un espace géopolitique plus large. Comme l'explique Malet (2011), l'OCDE se concentre avant tout sur les pays développés; elle se focalise sur l'évaluation comparée des acquis des élèves et de l'efficacité des systèmes nationaux, à travers la mise en place d'indicateurs. Quant à elles, l'UNESCO et la Banque mondiale produisent des données statistiques concernant les pays du Sud et mesurent l'expansion de l'éducation par les taux de scolarisation et d'alphabétisme. Le fait que les trois organismes retenus privilégient des modes de fonctionnement distincts, et qu'ils couvrent par leur action la quasi-totalité de la planète, offre des perspectives comparatives intéressantes lors de la discussion. Nous devrions notamment être en mesure de confronter les orientations pédagogiques de l'hémisphère nord à celles de l'hémisphère sud.

Enfin, notre attention s'est portée sur ces trois organismes, car ils ont chacun entrepris ces dix dernières années un projet d'envergure en lien direct avec l'objet qui nous préoccupe, c'est-à-dire avec l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation. Il s'agit de l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne⁸ (TTISSA) pour

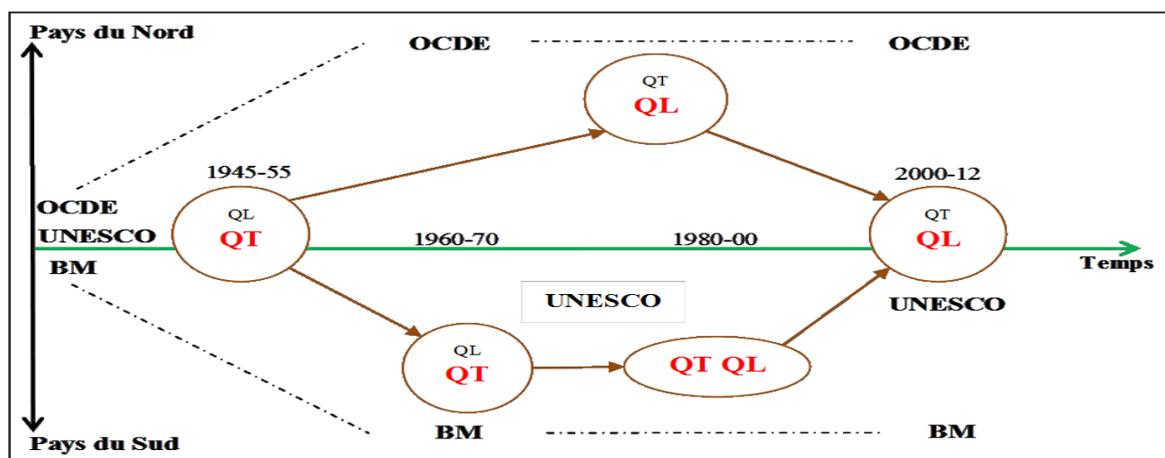
⁸ Cette dernière constitue l'une des trois initiatives de haut niveau de l'UNESCO en faveur de l'EPT. Les deux autres étant l'*Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir* (LIFE) et l'*Initiative mondiale sur le VIH/SIDA et l'éducation* (ONUSIDA). À elles trois, ces initiatives de haut niveau représentent la dimension programmatique du mandat de l'UNESCO dans le domaine de l'EPT (UNESCO, 2008).

l'UNESCO, de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) pour l'OCDE et du projet SABER-Teachers (System Assessment and Benchmarking for Education Results) pour la Banque mondiale. Nous décrirons plus en détail la nature de ces projets au début de chaque chapitre d'analyse. Pour l'instant, voyons comment le discours et les initiatives de ces trois organisations se sont graduellement orientés vers des préoccupations qualitatives.

1.4. L'implication des trois organismes en éducation : vers des préoccupations plus qualitatives

On peut classer les interventions de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale en deux grandes catégories. La première a trait à la démocratisation du système éducatif, la seconde à l'accroissement de son efficacité. Continuellement en tension, ces deux dimensions se sont succédé au rang de priorité dans les lignes d'action des trois organismes. Notre lecture de l'évolution des orientations éducatives de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'OCDE est représentée par la figure 1. Nous la décrivons en détail dans les paragraphes suivants.

Figure 1
Démocratisation et amélioration de la qualité de l'éducation dans les programmes de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale



Source : auteur.

QT pour préoccupations quantitatives; QL pour préoccupations qualitatives

Naturellement, c'est le souci de démocratisation qui, dans un premier temps, a été le plus vif. Il fallait reconstruire et peupler les écoles afin de remettre sur pied au plus vite des générations complètes d'enfants meurtris par la guerre. Dès lors, les vertus d'une scolarisation de masse ne vont plus cesser d'être vantées, l'accès à l'éducation devenant un objectif primordial aux yeux de la communauté éducative mondiale. Au début des années 1960, plusieurs économistes vont mettre en lumière une propriété bien spécifique de l'éducation. Par l'étude du concept d'investissement en capital humain⁹, ils vont montrer que le rapport entre la croissance économique et l'investissement dans l'enseignement est tangible (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). En dehors du fait d'assurer à l'enseignement une place permanente dans les programmes de la Banque mondiale et de l'OCDE, ce nouveau rapport a également alimenté une demande croissante d'éducation. Celle-ci explosa de manière particulièrement spectaculaire dans les pays en développement, entraînant la création au sein de la Banque mondiale de l'Association internationale de développement (AID) en 1960.

L'expansion massive et sans précédent de l'éducation des années 1960 et 1970 a certes permis d'ouvrir à des dizaines de millions de personnes ainsi qu'à de nouveaux secteurs de population l'accès au savoir, mais elle a aussi engendré et laissé non résolus de nombreux problèmes. Les pays d'Afrique, d'Asie et, dans une moindre mesure d'Amérique latine, ont été les plus touchés par ces difficultés. L'insuffisance des moyens matériels, financiers et humains y a rendu l'universalisation de l'enseignement très difficile et, pis encore, a créé de sérieuses inégalités. Ces problèmes étant en grande partie résolus dans les pays du Nord, l'OCDE et ses États membres ont commencé à s'interroger plus tôt sur la façon d'améliorer l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. La conférence de Washington (1974) marque à ce sujet une étape importante de l'histoire de l'action de l'OCDE. En effet, cette conférence « a marqué un tournant dans l'attitude de certains pays membres européens qui, comme l'Allemagne, hésitaient auparavant à laisser l'OCDE s'engager dans ce qu'ils considéraient comme un domaine étranger aux objectifs de l'Organisation. Mais avant tout, en conférant

⁹ Dans les années 1980, la théorie du capital humain deviendra centrale dans l'argumentation visant à défendre le poids considérable de l'éducation dans la croissance économique d'une nation : « the availability of human resources, which is a critical element in determining the rate of development generally, is even more important in the context of the global economy » (Stewart, 1996, p. 331).

une légitimité professionnelle à l'expansion de l'enseignement, la conférence a grandement contribué à convaincre les ministres des Finances et d'autres hommes politiques de l'intérêt qu'ils avaient à affecter le financement supplémentaire nécessaire à cette expansion » (Papadopoulos, 1994, p. 42). Le rapport de Svernilson, Edding et Elvin sur *Les objectifs de l'éducation en Europe pour 1970* fut sans doute le plus remarqué de cette rencontre. Dans ce texte, les auteurs défendent l'idée que la croissance économique ne dépend pas seulement de l'investissement en éducation, mais qu'elle se fonde également sur une éducation de meilleure qualité. À la même époque, dans les pays du Sud, et conséquemment au sein de la Banque mondiale et de l'UNESCO, la priorité n'est pas d'améliorer la qualité de l'éducation, mais de produire les moyens matériels et humains permettant de gérer l'expansion incontrôlée de la population scolaire. Cette dernière a créé un état d'urgence dans lequel les objectifs de démocratisation entrent en conflit avec les objectifs d'amélioration. L'OCDE (2005) décrit très bien cette problématique dans l'extrait suivant :

Pour pallier l'expansion de l'éducation et réagir aux pénuries d'enseignants, les systèmes éducatifs ont souvent recours à une combinaison de mesures à court terme : ils peuvent abaisser le seuil des qualifications requises pour l'accès à la profession, affecter des enseignants à l'enseignement de matières pour lesquelles ils ne sont pas pleinement qualifiés, augmenter le nombre d'heures de cours allouées aux enseignants ou encore augmenter la taille des classes. De telles mesures, si elles permettent de veiller à ce qu'il n'y ait pas de classes laissées sans enseignant, de sorte que la pénurie n'est pas nécessairement manifeste, soulèvent cependant des questions quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (p. 5).

À la fin des années 1970, le vent de changement et d'innovation qui avait parcouru jusque-là le secteur éducatif cesse de souffler en raison du fléchissement progressif de l'économie amorcé après la crise de 1973. Les organismes internationaux sont profondément affaiblis par cette crise. Papadopoulos (1994) soutient que l'essoufflement de la croissance exerce un effet important, pour ne pas dire déterminant, sur à peu près tous les champs d'activité de l'OCDE : la fixation des objectifs et des priorités, le financement, l'exploitation des ressources, les nouvelles conceptions de la politique et de la planification de l'éducation. Sous l'impulsion de l'administration Reagan, la Banque mondiale effectue un virage paradigmatique qui l'amène à remanier ses politiques de développement selon les idées de

l'école de Chicago. Elle procède également à la diminution des investissements globaux pour l'éducation africaine, déclin qui se poursuivra tout au long des années 1980. De son côté, l'UNESCO traverse sa première véritable crise institutionnelle et économique en raison notamment du départ de deux de ses États membres, les États-Unis (1984) et l'Angleterre (1985), dont les contributions représentaient plus de 30 % de son budget total. Amputée d'une partie importante de ses ressources, l'UNESCO resserre son programme éducatif autour de trois grands axes de travail : 1) l'universalisation de l'éducation, 2) l'identité, la modernité et le développement des systèmes éducatifs et 3) la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives (UNESCO, 1985). Les pays du Nord comme du Sud sont également durement touchés par l'effondrement de l'économie mondiale. Les premiers connaissent une réduction draconienne des dépenses publiques, les seconds vivent le fardeau grandissant de la dette, la menace de stagnation et de déclin économique, une croissance démographique rapide, l'accentuation des disparités économiques entre les nations et au sein des nations, les guerres, l'occupation, les conflits civils, la criminalité violente et la mortalité infantile.

La démocratisation sauvage de l'accès à l'enseignement couplé aux problèmes socioéconomiques qui viennent d'être évoqués a causé le recul et la dégradation de l'éducation dans bon nombre de pays, particulièrement dans les moins avancés. Jusqu'alors effleurée, partiellement traitée ou relayée au second plan par l'impératif d'égalité, l'amélioration de la qualité de l'éducation va devenir le nouveau cheval de bataille des gouvernements et des organismes internationaux. Laval et Weber (2002) le constatent chez la Banque mondiale. Ils affirment que malgré les importantes restrictions budgétaires « [l']éducation devient à cette époque un thème spécialement prégnant dans la littérature de la Banque avec une insistance toute particulière pour l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du service éducatif » (p. 48). L'OCDE emboîte également le pas comme en témoignent la publication du rapport *Les écoles et la qualité : un rapport international* (OCDE, 1989) et la série de conférences internationales auxquelles il a donné lieu la même année : *La qualité de l'enseignement : compétences essentielles et programmes scolaires; La direction des établissements scolaires et la qualité de l'enseignement; La qualité de*

l'enseignement : le rôle essentiel du maître; La qualité de l'enseignement : évaluation et contrôle du système scolaire.

Cette réorientation collective vers des préoccupations « qualitatives » découle en premier lieu du fait qu'un peu partout sur la planète, on constate de graves insuffisances dans l'éducation offerte (UNESCO, 1990). En effet, la plupart des nations n'ont pas su faire face au gonflement rapide et disproportionné de leur population d'élèves. Les structures scolaires sont inadaptées, le matériel pédagogique et le nombre d'enseignants insuffisants. Bref, l'école accueille certes plus d'élèves, mais beaucoup d'entre eux en ressortent sans être adéquatement formés : « plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétence indispensable » (UNESCO, 1990, p. 1). Ce constat est problématique, il questionne la montée en puissance de la théorie du capital humain, théorie selon laquelle, rappelons-le, l'élévation du niveau d'instruction et de qualification de la population serait bénéfique pour le développement social et économique des nations. Or, cette élévation dépasse de loin la seule démocratisation de l'accès au système éducatif, elle réclame surtout son amélioration.

L'épisode américain du *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform*, rapport publié en 1983 par la *National Commission on Excellence in Education* (NCEE), constitue également un facteur décisif dans la nouvelle course à l'excellence éducative. Dans les pages de ce rapport, on défend l'idée que le retard scolaire accumulé par la relève américaine menace dangereusement le leadership mondial du pays : « les assises éducatives de notre société sont présentement érodées par une vague croissante de médiocrité qui menace notre propre futur en tant que nation et peuple » (NCEE, 1983, p. 9). Sans réelle ambition théorique, *A Nation at Risk* « énonce un programme dont nous continuons aujourd'hui à voir la réalisation progressive » (Charlier, 2005, p. 17) et qui lie la puissance politique et économique d'un pays à la qualité de son système éducatif. Remarquons au passage que le diagnostic alarmiste suggéré par le titre du rapport de la NCEE se fonde sur des comparaisons internationales. *A Nation at Risk* a effectivement été publié à la suite des résultats décevants obtenus par les élèves américains à l'enquête *Second International*

Science Study (SISS) de l'IEA¹⁰. Ravivant le souvenir amer de leur défaite face à l'Union soviétique dans la lutte pour la conquête de l'espace (péril rouge), l'excellence académique japonaise fait immédiatement réagir les Américains (péril jaune) qui, comme ils l'avaient fait durant la guerre froide, réaffirment l'importance de doter leur nation de systèmes de formation efficaces. Les années 1980 réamorcent donc un climat compétitif au cœur duquel le benchmarking se présente comme une nouvelle technique prometteuse pour soutenir une gestion efficace et efficiente de l'appareil éducatif (Charlier, 2005).

Convoquée conjointement par les chefs des secrétariats du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de la Banque mondiale et de l'UNESCO, la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien (1990) marque un tournant dans le dialogue mondial sur l'éducation. L'impératif d'égalité demeure dans la ligne de mire de la communauté éducative internationale, il s'affirme même comme l'un des grands objectifs des années 1990, puisque pour des raisons aussi bien sociales qu'économiques, les sociétés ne peuvent plus guère marginaliser les jeunes de milieux défavorisés ou ceux atteints de handicaps (Papadopoulos, 1994). Toutefois, à la volonté d'universaliser l'enseignement s'ajoute officiellement cette fois-ci celle d'assurer la réussite des apprentissages :

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne (UNESCO, 1990, p. 5).

Plus largement, le cadre d'action qui accompagne la déclaration de l'EPT vise à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des enfants et des adultes du monde entier. Les besoins éducatifs en question concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problème) que les contenus

¹⁰ La déferlante de comparaisons internationales qui a suivi l'épisode américain n'est d'ailleurs pas le fruit du hasard, ses causes sont connues : « c'est bien parce que les décideurs étatsuniens avaient besoin de données sur les performances de tous les autres pays qu'ils ont doté les dispositifs de récolte de données internationales de moyens ajustés à leurs ambitions » (Charlier, 2005, p. 18).

éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes); en somme, ils se rapportent au développement de toutes les facultés de l'individu, et ce, afin de lui permettre d'apprendre tout au long de sa vie (UNESCO, 1990).

À la suite de la conférence de Jomtien (1990), l'attention de la communauté éducative (nationale et internationale) se tourne donc vers ces deux pôles : l'éducation globale et l'éducation tout au long de la vie¹¹. Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est le rapport Delors (Delors, 1996) qui va véritablement élever l'éducation tout au long de la vie au rang de principe éducatif fondamental. Les membres de cette commission chercheront à remplacer le rapport promu par les institutions financières internationales entre éducation et développement économique par un rapport plus proche des valeurs de l'UNESCO et qui unit l'éducation au développement humain de chaque individu. Ils encourageront également le passage de la notion de qualification à celle de compétence, plaçant ainsi l'approche par compétences dans le coffre des « innovations éducatives prometteuses » pour les réformes éducatives à venir. Pendant ce temps, la Banque mondiale accumule les critiques formulées à l'encontre des effets néfastes de ses programmes d'ajustement structurel sur les pays en développement¹². Malgré ces accusations et son adhésion à la Déclaration de Jomtien, la Banque mondiale maintient son cap et conserve sa logique d'action (Burnett, 1996). La ligne directrice des activités de l'OCDE se révèle quant à elle clairement dans le titre de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays membres de l'OCDE : *Une éducation et une formation de qualité pour tous* (1992)¹³. Lors de cette conférence, les ministres ont repris à leur compte l'idée que les pays membres de l'organisation tendaient à se métamorphoser en « sociétés d'apprentissage », ce qui devait impliquer une révision de

¹¹ Laderrière (1997) signale la publication presque simultanée de trois rapports d'organismes internationaux différents qui recommandent chacun l'application du concept d'apprentissage tout au long de la vie au fonctionnement de l'ensemble des systèmes d'enseignement et de formation de leurs pays. Voir pour l'UNESCO le rapport Delors (1996), pour l'OCDE, le document *Apprendre à tout âge* (OCDE, 1996) et, pour la Commission européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* (Commission européenne, 1996).

¹² Beaucoup d'observateurs considèrent que les nouvelles orientations de la Banque mondiale couplées aux PAS ont eu des conséquences catastrophiques sur le fonctionnement des systèmes éducatifs africains (Laval et Weber, 2002; Samoff et Caroll, 2004).

¹³ Maurel (2010) rappelle que l'OCDE ne figure pas sur la liste des organisations qui œuvrent à la réalisation des objectifs de développement du millénaire. L'UNESCO (2004) souligne que la plupart des pays de l'OCDE appartiennent à la catégorie qui considère que les objectifs de l'EPT ne concernent que les PED et n'appelle de leur part ni une planification ni un renforcement de leurs plans selon l'esprit de Dakar (UNESCO, 2000).

fond du fonctionnement, des contenus et des méthodes de l'éducation à tous les niveaux. Pourtant, les priorités retenues dans le communiqué ministériel ne diffèrent pas tellement de celles exprimées dans le passé, à l'exception peut-être d'une attention plus soutenue pour les nouvelles perspectives internationales et pour l'amélioration du système – cette dernière s'exprime notamment à travers les objectifs suivants : établir des programmes d'études larges et cohérents, former des maîtres de bon niveau, assurer l'efficacité de la pédagogie et des méthodes de travail, améliorer les capacités de gestion du système éducatif dans son ensemble (Papadopoulos, 1994).

Les visées de l'EPT vont être reprises dans le Cadre d'action de Dakar (2000), qui invite la communauté internationale à tenir ses engagements collectifs. La puissance du cadre de Dakar est qu'il « se base sur la plus large évaluation de l'éducation jamais entreprise, le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 » (UNESCO, 2000)¹⁴. Sa plus grande nouveauté réside dans la formulation de six objectifs qui resserrent l'action éducative mondiale sur des cibles plus concrètes et plus précises. La même année, les leaders mondiaux s'engagent lors du Sommet du Millénaire de l'ONU (2000) à respecter le droit des enfants à la survie, à la santé, à l'éducation et à la protection. Le sommet aboutit à la Déclaration du Millénaire (ONU, 2000) et à l'adoption des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), parmi lesquels l'éducation primaire pour tous. Les OMD et les visées de l'EPT soutiennent encore aujourd'hui toutes les stratégies et les activités des organismes onusiens¹⁵ dont celles, bien sûr, de l'UNESCO, puisque cette dernière en orchestre la mise en œuvre. La démocratisation, l'équité et la qualité se retrouvent pour la première fois exactement sur le même plan. Elles correspondent à des objectifs certes interdépendants, mais dont l'atteinte requiert des interventions spécifiques. Jusque-là maintenue dans l'ombre des problèmes d'accès et d'équité, l'amélioration de la qualité de l'éducation s'affirme alors comme un champ d'investigation à part entière dont le but est d'« améliorer sous tous ses aspects la

¹⁴ Réalisée dans plus de 180 pays, cette évaluation fait le point sur l'état actuel de l'éducation de base dans chaque pays et évalue les progrès qui ont été accomplis durant la décennie qui a suivi la Conférence de Jomtien. Y ont été produits des rapports nationaux et régionaux ainsi que des études thématiques et statistiques.

¹⁵ La Banque mondiale et le FMI appartiennent à la grande famille de l'ONU. Les deux sœurs de Bretton Woods constituent toutefois, selon Côté (2001), les deux « moutons noirs » de l'organisation : « En effet, le FMI et la Banque sont reliés à l'ONU par le biais d'accords de coopération; toutefois, ce sont des organisations autonomes dans la détermination des objectifs poursuivis et dans les politiques et les méthodes de travail retenues » (p. 10).

qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 8).

Nous ne pouvons ici énumérer la totalité des documents publiés par les trois organismes sur cette problématique. Retenons tout de même, pour l'UNESCO, les réflexions et contributions de sa 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation intitulée Une éducation de qualité pour tous les jeunes. Un an plus tard, le rapport de suivi des progrès de l'EPT a été exclusivement consacré à l'exigence de qualité des systèmes éducatifs (UNESCO, 2004). La lecture de ce volumineux rapport est très instructive, l'UNESCO y déploie sa vision de la qualité de l'éducation ainsi que la façon dont elle compte procéder pour l'améliorer et en évaluer la progression. Plus récemment, la Banque mondiale et l'OCDE semblent avoir emprunté une voie commune, celle de l'apprentissage pour tous. En effet, le plan d'action de la Banque mondiale en matière d'éducation pour les dix prochaines années s'intitule *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development* (World Bank, 2011). Le titre reflète le déplacement symbolique, mais non moins significatif, de l'éducation pour tous à l'apprentissage pour tous, autrement dit, des questions quantitatives aux questions qualitatives. L'OCDE (2010) justifie l'intérêt qu'elle porte à l'apprentissage en insistant sur le fait que dans une société de savoirs comme la nôtre, la quantité et la qualité des apprentissages acquièrent une fonction primordiale.

Plus que jamais auparavant, le mouvement de mondialisation a lié de façon critique le développement socioéconomique des nations à la qualité de leur système éducatif (Stewart, 1996). L'exigence de qualité, d'efficacité et de transparence des systèmes de formation a de ce fait beaucoup augmenté ces quinze dernières années (Hutmacher, 2005). Ainsi, pour des raisons d'efficacité autant que de justice sociale, l'amélioration du niveau scolaire de tous les élèves constitue aujourd'hui l'objectif premier de toute politique éducative (Cusset, 2011; UNESCO, 2014). Parmi les nombreux leviers à actionner pour atteindre cet objectif,

nous allons voir que l'amélioration de la qualité des enseignants en constitue un des plus importants.

1.5. L'amélioration de la qualité des enseignants : priorité éducative des agendas politiques nationaux et internationaux

L'impact décisif des enseignants sur l'apprentissage des élèves ne fait plus vraiment l'objet de débats. Il a été maintes fois confirmé par la recherche qui atteste cette relation entre la qualité de l'enseignant et les résultats des élèves (Bressoux, 1994; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006; Hattie, 2012). À bien des égards valorisant, le lien unissant la qualité de l'éducation à celle des enseignants a toutefois mérité à ces derniers de sérieuses critiques. Au début des années 1980, nous l'avons vu, une première vague de rapports américains diagnostiquait une véritable crise de l'éducation à l'échelle nationale. Plusieurs d'entre eux en imputaient alors la responsabilité aux enseignants et à leurs formateurs (Weis, 1989). L'argumentaire s'articulait de la manière suivante : les sociétés sont mal en point et l'éducation en est en partie responsable; on ne peut améliorer l'éducation sans hausser la qualité des enseignants qui y travaillent; dès lors, il faut mettre l'accent sur la formation des enseignants :

After decades of school reform, a consensus is building that the quality of our nation's schools depends on the quality of our nation's teachers. Policy makers and educators are coming to see that what student learn is directly related to what and how teachers teach; and what and how teachers teach depends on the knowledge, skills, and commitments they bring to their teaching and the opportunities they have to continue learning in and from their practice (Feiman-Nemser, 2001, p. 1013).

Le consensus dont parle Feiman-Nemser va très rapidement devenir mondial, et ce, notamment, en raison de la diffusion, par les organisations internationales, d'un discours du même ordre. On peut vérifier l'intérêt pour l'amélioration de la qualité des enseignants dans le discours des trois organismes étudiés dès la fin des années 1980. À cette époque, la Banque mondiale faisait déjà des enseignants et de leur formation l'un des facteurs déterminants de sa politique de revalorisation et d'expansion des systèmes éducatifs subsahariens (World Bank, 1988). En 1990, l'UNESCO liait à son tour la qualité de l'éducation à celle des enseignants : « La qualité de l'éducation fondamentale repose avant tout sur les enseignants et les autres personnels de l'éducation : il importe de reconnaître

leur rôle primordial et de le développer, en cherchant à optimiser leurs apports » (UNESCO, 1990, p. 29). La même année, l'OCDE (1990) en faisait tout autant : « Les enseignants sont au cœur du processus éducatif [...] Plus on attache d'importance à l'enseignement dans son ensemble [...], plus il faut accorder la priorité aux enseignants qui en sont responsables » (p. 9-10). Au tournant des années 1990, l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation se présente déjà comme un enjeu central des réformes des systèmes éducatifs un peu partout dans le monde.

Cette orientation va se confirmer et même s'accroître avec le temps. En effet, à l'affirmation progressive de la course à l'excellence éducative va correspondre un intérêt croissant pour la cause enseignante. En 1998, l'UNESCO consacre son Rapport mondial sur l'éducation aux enseignants et à l'enseignement. Elle y souligne le caractère prioritaire de la cause enseignante : « Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage sont un facteur important mais la qualité et la pertinence de l'éducation dépend avant tout des enseignants. La façon dont ceux-ci sont formés et préparés à leur tâche est un indicateur clé du niveau de qualité et de pertinence que l'on recherche dans l'éducation » (UNESCO, 1998, p. 63). En 2005, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation intitulé *l'Exigence de qualité* (UNESCO, 2004) place à son tour l'enseignement au cœur de la démarche d'amélioration de l'éducation. Dans la foulée de ce rapport, nous l'avons mentionné plus haut, l'UNESCO lance l'initiative TTISSA qui garantit elle aussi l'engagement de l'organisation vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants (UNESCO, 2005a). À la même époque, l'OCDE publie probablement l'analyse la plus exhaustive jamais consacrée aux questions relatives à la politique à l'égard des enseignants à l'échelle internationale (OCDE, 2005) et met sur pied TALIS (OCDE, 2008). Quelques années plus tard, la Banque mondiale lance le projet SABER-Teachers (World Bank, 2011) qui reflète l'importance que l'organisation accorde aux enseignants et à leur formation dans son nouveau plan stratégique en matière d'éducation. Le point d'orgue de cet intérêt croissant pour la cause enseignante est sans conteste la publication récente du Rapport mondial de suivi sur l'EPT intitulé *Enseigner et apprendre pour le développement* qui centre son attention sur l'amélioration de la qualité de l'éducation par la réforme de la formation et du déploiement des enseignants ainsi que par l'accroissement de leur motivation (UNESCO, 2014). Si bien

qu'aujourd'hui, former des enseignants compétents, efficaces et motivés est devenu une « véritable obsession internationale » (Tardif, 2013).

L'orientation qui a été privilégiée pour parvenir à améliorer la qualité des enseignants et de leur formation est celle de la professionnalisation¹⁶. Si celle-ci teintait depuis déjà longtemps le contenu de nombreuses réformes éducatives¹⁷, « ce n'est qu'à la fin des années 1980 [...] qu'à peu près partout dans le monde, la professionnalisation de l'enseignement a été considérée comme la solution aux demandes accrues de la société à l'égard de la qualité de l'éducation, tant en ce qui concerne les contenus enseignés que le travail même des enseignants » (Jutras, Legault, et Desaulniers, 2007, p. 96). L'impulsion est une fois de plus venue des États-Unis. En réaction à la première vague de critiques adressées à l'école et aux enseignants américains, deux rapports importants ont été publiés dans le but de réformer l'éducation et l'enseignement : *A Nation prepared: Teachers for the 21st Century* proposé par la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986) et *Tomorrow's Teachers* produit par le Holmes Group (1986). Ces deux rapports partageaient un ensemble d'opinions quant au diagnostic de cette crise éducative et aux solutions possibles pour y remédier. Ils reprochaient entre autres aux facultés d'éducation de ne pas avoir su former des maîtres compétents. Si l'éducation va mal, disait-on, c'est, dans une certaine mesure, dû au fait que les enseignants manquent de savoirs professionnels fondamentaux; il faut donc améliorer leur formation et professionnaliser davantage le métier. La convergence de vues des deux rapports exprimait également l'interdépendance des deux projets : « Les plans pour améliorer la formation des maîtres doivent être inextricablement liés aux plans d'amélioration de l'enseignement en tant que profession » (Holmes Group, 1986, p. 23).

Beaucoup de réformes ont été entreprises sur la base des propositions de ces deux rapports, des réformes suffisamment nombreuses pour considérer la professionnalisation de l'enseignement comme une tendance lourde, comme un mouvement international qui

¹⁶ L'amélioration de la qualité des enseignants est conjointe au processus de professionnalisation de l'enseignement. Dans cette thèse, nous attribuons aux deux expressions la même signification.

¹⁷ Au Québec, par exemple, le rapport Parent (1965) avait déjà fait sien le langage de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement (Lenoir, 2005).

traverse les frontières nationales (Lessard, Tardif et Gauthier, 1998). D'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, le mouvement en faveur de la professionnalisation des enseignants et de leur formation s'est effectivement imposé aux yeux des formateurs et des décideurs comme un élément essentiel dans la solution de la « crise » de l'éducation (Perron, Lessard, et Bélanger, 1993). Sans plus élaborer pour le moment, on peut dire que l'idée de professionnalisation amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée au contexte de la pratique professionnelle nourrie et enrichie grâce à l'apport des praticiens et des chercheurs qui collaborent avec eux. La pratique professionnelle n'est alors pas vue comme un simple domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elles, en laboratoire, elle est plutôt conçue comme un espace spécifique de formalisation des bonnes pratiques qui peuvent par la suite être intégrées dans les formations. Cette conception recentre la formation professionnelle sur la pratique. Elle est également à l'origine de nombreuses recherches basées sur l'idée que les enseignants expérimentés sont détenteurs de savoirs d'expérience efficaces que la recherche doit s'efforcer de formaliser et d'intégrer dans les programmes de formation à l'enseignement (Holmes Group, 1986). Sur l'importance de ce dernier point, Bourdoncle (1993) est on ne peut plus clair, il fait de la spécialisation des savoirs l'un des deux attributs de base des professions – l'autre étant l'idéal de service – et affirme qu'« il ne peut y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique » (p. 105). Les propos du sociologue français s'inscrivent donc dans le prolongement de ceux du Groupe Holmes (1986) qui suggérait d'alimenter les deux volets de la réforme éducative qu'il proposait par le développement d'un noyau de savoirs professionnels basés sur des données probantes de recherches en enseignement. Selon cette perspective, l'élaboration d'une base de connaissances pour enseigner et son intégration dans les systèmes de formation à l'enseignement représentent des enjeux fondamentaux pour le développement professionnel des enseignants et, par extension, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

1.6. Problème et questions de recherche

Le chemin parcouru jusqu'ici place le lecteur au cœur de notre problématique. En revenant sur les effets de la mondialisation, nous avons d'abord vu que la nouvelle gouvernance mondiale a fait éclater la sphère politique, remettant entre les mains d'instances internationales une partie du pouvoir décisionnel des États. Nous avons ensuite montré que le domaine de l'éducation n'échappait pas à cette tendance, que les orientations retenues dans le cadre des réformes éducatives étaient de plus en plus influencées par le discours de divers organismes internationaux et qu'elles convergeaient toutes vers une préoccupation commune : l'amélioration de la qualité de l'éducation. Parmi les nombreux leviers qu'il est possible d'actionner pour atteindre cet objectif de qualité, nous avons constaté que la professionnalisation des enseignants constituait l'un des plus importants. Toutefois, nous venons de le voir, le processus de professionnalisation d'une activité comporte son lot d'exigences, et notamment, en ce qui concerne l'enseignement, celle reliée à la formalisation et à la diffusion de pratiques exemplaires dans les programmes de formation des maîtres.

La démarche de formalisation et de diffusion de pratiques d'enseignement dont l'efficacité a été attestée par des données probantes de recherches rejoint, sur le plan politique, l'actuel mouvement en faveur de l'*evidence-based policy*, mouvement auquel les organismes internationaux adhèrent pleinement et qui consiste à mettre à la disposition des décideurs la meilleure recherche disponible afin qu'ils puissent effectuer des choix informés (Davies, 2004). Mus par le désir d'améliorer la qualité des enseignants de leurs pays membres, les organismes internationaux devraient donc se référer aux données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement pour fonder leurs recommandations en matière de pédagogie. Cependant, la détermination des politiques n'est pas un processus simple ni linéaire. Divers types d'arguments - économiques, sociaux, organisationnels, politiques, culturels, idéologiques - et pas seulement scientifiques, peuvent également orienter les politiques éducatives, et ce, dans le cadre d'une dynamique complexe impliquant décideurs, politiciens, administrateurs, groupes d'intérêts, médias, etc. (Sabatier, 1999).

Plusieurs exemples illustrent le manque de considération pour les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignant dans l'élaboration des politiques éducatives nationales. Aux États-Unis, Watkins (1995) décrit l'histoire du projet *Follow Through* qui visait à comparer l'efficacité de différentes approches pédagogiques sur une dizaine d'années. En dépit des conclusions pourtant claires de ce projet (les données recueillies ont été vérifiées et analysées par trois organismes indépendants), plusieurs États et commanditaires américains n'ont pas accordé plus de financement à la mise en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces qu'à d'autres approches ayant démontré peu ou pas d'impact sur l'amélioration des performances des élèves. Cette décision, conclut Watkins (1995), a visiblement été prise sur la base de considérations autres que l'efficacité démontrée des approches testées scientifiquement par les travaux de recherche. Dans le même ordre d'idées, Chall (2000) après avoir analysé en profondeur des décennies de recherche et constaté une convergence des résultats en faveur d'une approche phonémique en lecture aux dépens d'un enseignement global, se pose la question suivante : « Why, one might reasonably ask, do we not accept the research findings and base our instruction on it? » (p. 65). La réponse de l'auteure est que, en matière d'éducation, les idéologies à la mode ont souvent plus de poids auprès du public, des enseignants et des décideurs politiques que les résultats de la recherche. Plus au nord, un groupe de chercheurs québécois a fait le procès des fondements pédagogiques de la réforme éducative entreprise au début des années 2000 dans la Belle Province (Bissonnette et coll., 2005 et 2006; Gauthier, 2008; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009). Plus exactement, ces auteurs contestaient l'injonction d'un changement radical en faveur du paradigme de l'apprentissage – dit « centré sur l'apprenant » – et réfutaient la validité scientifique des orientations pédagogiques constructivistes et socioconstructivistes qui lui étaient associées :

On ne sait pas trop pourquoi, mais rien n'obligeait à un changement de perspective aussi radical, si peu discuté et, pis encore, si peu fondé. La réforme en cours remet fondamentalement en cause le paradigme de l'enseignement et fait des propositions qui vont beaucoup trop loin sur le plan pédagogique [...] Nous anticipons que ce changement, s'il est réalisé dans toute son ampleur, aura un impact fort négatif sur l'ensemble du système [...] (Bissonnette et coll., 2005, p. 86).

Cette mise en garde ne semble pas avoir constitué un frein à la propagation rapide et à l'implantation du paradigme de l'apprentissage dans tout le système éducatif québécois.

D'autres recherches montrent également ce manque de considération pour les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, mais dans les programmes de formation des maîtres. Par exemple, Walsh, Glaser et Wilcox (2006), dans leur étude qui porte également sur l'enseignement de la lecture, ont montré qu'en dépit des conclusions de l'étude du National Reading Panel en 2000 sur les effets très positifs de l'approche phonémique en lecture, celle-ci était encore peu enseignée dans les institutions américaines de formation à l'enseignement. Des critiques analogues ont été formulées par Izumi (2001), Levine (2006) et Cunningham (2008) sur la faible prise en compte des résultats des recherches crédibles sur l'efficacité de l'enseignement dans les programmes de formation à l'enseignement américains. Castonguay et Gauthier (2012) ont fait état d'un constat analogue. Ils ont montré que les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement n'étaient pas prises en compte dans les programmes de formation des maîtres québécois.

C'est donc dire que la qualité des recherches n'est pas nécessairement garante des décisions prises et que d'autres variables entrent possiblement en jeu. Cependant, si, dans l'établissement des politiques en matière de formation à l'enseignement, certaines considérations peuvent exercer un poids plus grand que celles relevant de la science, il n'en demeure pas moins important de s'interroger sur la nature spécifique et la valeur des arguments scientifiques portant sur la recherche en enseignement qui ont été utilisés. Ainsi, au regard de l'influence croissante que les organisations internationales exercent sur les politiques éducatives nationales et de la tendance actuelle en faveur de l'amélioration de la qualité du personnel enseignant, il nous est apparu pertinent d'examiner la nature et les fondements des orientations pédagogiques privilégiées par trois des organisations les plus influentes dans le domaine de l'éducation : l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale. De manière plus spécifique, cette thèse vise à répondre aux deux questions suivantes :

- Question n° 1 : Quelle est la posture de l'UNESCO, de la Banque mondiale et de l'OCDE en matière de professionnalisation de l'enseignement, plus particulièrement en ce qui concerne les orientations pédagogiques qu'elles privilégient pour améliorer la qualité du personnel enseignant?
- Question n° 2 : Dans quelle mesure les orientations pédagogiques promues par ces trois organismes sont-elles fondées sur des données probantes de recherches?

Ces questions inscrivent notre réflexion dans la lignée des travaux qui étudient l'utilisation des résultats de la recherche par les décideurs (Stanovich et Stanovich, 2003; Hemsley-Brown et Sharp, 2003; Davies, 2004; Shaxson, 2005; Coburn, Honig et Stein, 2010). Vis-à-vis de ces travaux, notre recherche présente cependant trois particularités. Tout d'abord, la majeure partie des études réalisées sur ce thème ont été conduites au niveau national. La nôtre a ceci d'original qu'elle place cette problématique à un niveau encore inexploré, le niveau international. Ensuite, la question du transfert des données de recherches vers les lieux de décision est habituellement documentée à partir des propos récoltés auprès des décideurs eux-mêmes. Parmi ces recherches, plusieurs ont mis de l'avant le rôle primordial d'« intermédiaires » dans le processus d'utilisation des données de recherches (Hoong Sin, 2008; Nelson, Leffler, Hansen, 2009; Tseng, 2012). Nelson et coll. (2009) précisent à leur sujet :

While not originally intended to be a focus of the study, one factor that emerged as a central feature to the research utilization process was the role of intermediaries. Throughout our focus group discussions and interviews, participants repeatedly referred to their reliance on intermediaries, who were described as unbiased organizations and individuals that can help locate, sort, and prioritize the available research. Intermediaries include research institutions, professional organizations, partners, coalitions, networks, peers, and constituents (Nelson et coll., 2009, p. v).

Les organisations internationales peuvent être considérées comme des intermédiaires, c'est en partie de cette manière qu'elles se définissent. Ainsi, en décrivant et en analysant la nature et les fondements des orientations pédagogiques privilégiées par ce type d'organisations, notre recherche constitue une contribution originale sur l'utilisation des données probantes de recherches non par les décideurs, mais par leurs intermédiaires, ceux-là mêmes dont la tâche consiste justement à mettre à la portée des premiers les meilleures données de recherche disponibles. Cet angle d'analyse permet aussi de porter un regard

critique sur les fondements scientifiques des travaux produits par les organisations internationales ce qui, à notre connaissance, est peu commun. Enfin, notre étude présente également la particularité de rapprocher la pédagogie et les données probantes de recherches, deux thématiques généralement tenues éloignées l'une de l'autre; nous verrons pourquoi dans le prochain chapitre.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Notre travail repose sur une conception particulière de la pédagogie qui conditionne aussi notre façon de concevoir le processus de professionnalisation des enseignants. En réalité, cette posture présume notre adhésion à un ensemble de prémisses qui justifie et détermine l'économie de notre démarche. Elle doit donc impérativement être exposée au lecteur afin de clarifier le sens et l'objet de notre étude. La tâche se révèle d'autant plus importante que le contenu du présent cadre conceptuel éclaire toutes les autres parties de la thèse. Tout d'abord, il permet d'étayer et de justifier la problématique de recherche (chapitre 1) en clarifiant les enjeux et les exigences liés à la constitution et à la diffusion d'une base de connaissances en enseignement. De lui émergent également les éléments théoriques nécessaires à l'élaboration de la grille de lecture (chapitre 3) utilisée pour l'analyse documentaire (chapitres 4, 5 et 6). Enfin, les propos qui suivent alimentent la discussion des résultats (chapitre 7) en plaçant les orientations pédagogiques des trois organismes internationaux à l'étude dans un ensemble de significations plus vaste.

Plus spécifiquement, la première section du chapitre expose notre conception de la pédagogie. La deuxième section traite ensuite de la question de la professionnalisation de l'enseignement, plus particulièrement de l'élaboration d'une base de connaissances pour enseigner¹⁸. Enfin, la troisième section du chapitre propose une recension des principaux résultats de recherches sur la thématique de l'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs.

2.1. La pédagogie. Pratiques, recherches, théories et discours

La présente section n'a pas pour objectif de fournir au lecteur une définition consensuelle de la pédagogie. Elle vise plutôt à la situer dans un univers théorique qui lui attribue des sens multiples et variés. Or, le problème se situe justement dans ce caractère polysémique qui se transforme très vite en obstacle pour quiconque désire circonscrire consciencieusement son objet d'étude. En effet, il faut bien comprendre que ce dernier peut varier considérablement en fonction de la signification que l'on attribue à la pédagogie.

¹⁸ Dans cette section du chapitre, le lecteur remarquera l'abondance des références qui datent des années 1990. C'est durant cette période que les débats sur la professionnalisation des enseignants étaient les plus virulents. Ils se sont par la suite atténués sous l'effet fédérateur du paradigme du praticien réflexif.

Ainsi, le travail de clarification qui suit semblait inévitable dans la mesure où il permet d'asseoir notre posture en statuant notamment sur la nature et les caractéristiques d'une orientation pédagogique fondée sur des données probantes de recherches. Plus largement, la tâche paraît aussi plus que jamais utile puisque d'elle découlent les agendas politiques et scientifiques qui déterminent la marche à suivre dans l'optique d'améliorer les pratiques enseignantes.

Partant de définitions usuelles et de celles de théoriciens de l'éducation, nous montrons d'abord brièvement le caractère polysémique du concept de pédagogie. Nous orientons ensuite le regard du lecteur vers une définition qui ramène la pédagogie à l'état de pratique et qui en assume la dimension technique. Cette tâche exige de démêler les liens qui unissent pratique, recherche, théorie et discours pédagogiques, ce que nous tentons de réaliser dans les prochaines sous-sections.

2.1.1. Les sens de la pédagogie

Il y a plus de quarante ans, Lepape (1972), qui désirait de son propre aveu décontenancer et irriter les pédagogues, posait les questions suivantes : « la pédagogie, qu'est-ce que c'est? Et les beaux discours qu'elle engendre, à quoi servent-ils? À quoi "riment"-ils? » (p. 14). Volontairement naïves, ces questions visaient à interpeler les pédagogues qui, selon l'auteure, n'étaient alors pas parvenus à fournir une définition satisfaisante de leur « discipline ». Il faut avouer que la tâche est reconnue ardue par tous ceux qui s'y sont attelés. Elle demande de démêler un certain nombre de concepts utilisés depuis des années et dont les significations parfois s'opposent, souvent se chevauchent, occasionnellement valent même l'une pour l'autre (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). En concédant lui aussi qu'il n'est pas aisé de la définir, Mialaret (1991) concède que les définitions de la pédagogie se sont multipliées dans une certaine incohérence depuis l'apparition officielle du concept dans la langue française.

Pour le sens commun, cette prolifération de définitions du concept de « pédagogie » aboutit aux trois acceptions suivantes¹⁹ : 1) « ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents », 2) « pratique éducative dans un domaine déterminé; méthode d'enseignement », et 3) « aptitude à bien enseigner, sens pédagogique ». Il est difficile de se construire une représentation claire de ce à quoi correspond la pédagogie à l'aide de ces trois premières approximations. *Le Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) permet alors d'amorcer une transition vers des définitions plus élaborées. Quatre acceptions du terme « pédagogie » figurent dans ce dictionnaire de l'éducation. Tout d'abord, on trouve celle relative au sens général : la pédagogie doit être envisagée comme une « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles » (Legendre, 2005, p. 1007). Apparaît ensuite la définition relative au sens restreint : « Art et science de l'éducation des enfants » (*ibid.*, p. 1007). Puis viennent celles relatives au sens spécifique :

Art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement ou à une philosophie de l'éducation (OLF, 1998) _ Discipline éducationnelle qui élabore des théories, des modèles et des principes concernant la dynamique et l'harmonisation de la situation pédagogique (Sauvé, 1992) _ Discours d'ordre qui organise la façon de faire la classe sous tous ses aspects; discours qui codifie les savoirs propres à l'enseignant dans l'exercice de son métier et qui en structure la pratique quotidienne (Gauthier et Tardif, 1996) (*ibid.*, p. 1007-1008).

Enfin, Legendre (2005) attribue le sens de la dernière définition qu'il propose aux sciences de l'éducation : « Codification de certains savoirs propres à l'enseignant, c'est-à-dire un ensemble de règles, de conseils méthodiques à ne pas confondre avec le contenu à enseigner, et qui sont formulés à l'intention du maître afin de l'aider à enseigner à l'élève pour que ce dernier apprenne plus, plus vite et mieux (Gauthier, 1996) » (p. 1008).

On constate par le biais de ce premier jet de définitions qu'un flou entoure la nature de la pédagogie : méthode pour éduquer, pratique éducative, aptitude à enseigner, discipline éducationnelle, art, science, discours d'ordre, activité de codification. La pédagogie

¹⁹ Relevées dans le dictionnaire Larousse en ligne le 28 mars 2014 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogie/58918?q=p%C3%A9dagogie#58558>

correspond vraisemblablement à l'une ou l'autre de ces différentes options, mais peut-elle vraiment toutes les représenter sans risquer, ce faisant, de se vider de son sens? Bref, nous ne sommes guère plus avancés dans notre essai de définition de la pédagogie. Pour y voir plus clair, procédons maintenant à quelques distinctions.

2.1.2. Pratiques et théories pédagogiques

Puisqu'elle est l'objet de points de vue divergents chez plusieurs auteurs, arrêtons-nous tout d'abord sur la nature théorique et/ou pratique de la pédagogie. Pour certains auteurs, la pédagogie est avant tout une théorie. Par exemple, Mialaret (1991) définit la pédagogie comme « [...] une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle » (p. 7). La nature théorique de la pédagogie constitue à l'évidence un héritage durkheimien. En effet, dans la conception du célèbre sociologue, la pédagogie « consiste non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer » (Durkheim, 1922, p. 19). Plus précisément, et pour reprendre l'illustre formule de l'auteur, la pédagogie doit être envisagée comme une « théorie pratique ». Il faut rappeler pourquoi Durkheim avait choisi de la désigner ainsi. Pour ce faire, prenons le temps de relire attentivement l'explication initiale :

Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par-là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par-là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent (p. 24).

Parce qu'elle ne se contente pas de décrire et d'expliquer, mais qu'elle prescrit, la pédagogie n'est pas une science au sens propre, en tout cas, elle est, selon Durkheim (1922), toute autre chose que la science de l'éducation²⁰. La pédagogie n'est pas non plus un art, car celui-ci renvoie à tout ce qui est pratique pure sans théorie. C'est en raison de ce caractère mixte, à mi-chemin entre l'art et la science, entre la pratique et la théorie pures, que Durkheim qualifie les réflexions ou les théories pédagogiques de « théorie pratique ». Le concept de Durkheim inspire encore de nombreux théoriciens, comme Vellas (2011), disciple de Philippe Meirieu, pour qui la pédagogie recouvre trois sens : 1) elle est une théorie pratique, c'est-à-dire une réflexion singulière sur l'action éducative en vue de l'améliorer; 2) à la suite d'un travail de systématisation, cette réflexion pédagogique peut se formaliser en doctrines; 3) par extension, la pédagogie signifie aussi, dans le langage courant, l'art d'éduquer ou d'enseigner. Selon l'auteure, le plus intéressant des trois sens serait le premier, puisque de lui découleraient les deux autres. Dans les mots de Vellas, la pédagogie est donc avant tout une théorie, sa dimension pratique étant rattachée à une conception populaire du concept.

Certains auteurs ont résolu le dilemme théorie-pratique en attribuant à la pédagogie les deux attributs. C'est par exemple le cas de De Landsheere (1982) qui précise dès les premières pages de son *Introduction à la recherche en éducation* : « Dans une mesure qu'il est impossible de préciser, la pédagogie est encore un mélange de science [théorie descriptive et explicative], d'art [pratique pure] et... de folklore » (p. 11). C'est également la voie empruntée par Gauthier qui, dans ses plus récents écrits, définit la pédagogie comme une pratique et un discours d'ordre qui visent, d'une part, à instruire et éduquer un collectif d'élèves (fonction reliée à la gestion de la matière) et, d'autre part, à contrer toute forme de désordre dans la classe (fonction reliée à la gestion de la classe). Contrairement à celle de Vellas, cette posture a le mérite de ne pas dévaloriser la dimension pratique de la pédagogie. Toutefois, comme l'objet de réflexion de la pédagogie varie selon les auteurs, ce double statut devient problématique dans le sens où il rend obscures les limites du champ de la recherche pédagogique, nous y reviendrons.

²⁰ Les textes qui débattent de la distinction entre la pédagogie, la science de l'éducation et les sciences de l'éducation sont nombreux. Ce débat est clos depuis longtemps, nous n'y revenons pas.

D'autres auteurs considèrent que la pédagogie est avant tout une pratique. Plus tôt dans sa carrière, Gauthier adhérerait visiblement à cette posture. Dans un de ses premiers ouvrages, il se lance, le temps d'un chapitre, et par le jeu de comparaison entre la science, l'art et la pédagogie, dans une tentative de clarification du sens de cette dernière. L'auteur québécois achève alors son raisonnement de la manière suivante : « Enseigner n'est donc ni une science ni un art, mais une pratique de séduction ayant pour but de courtiser le consentement de l'autre en vue de gagner la joute de l'apprentissage » (p. 112). Ici, la pédagogie est donc pratique. Altet (1998) attribue aussi à la pédagogie un sens avant tout pratique : « La pédagogie concourt à la transformation de l'information en Savoir par des échanges cognitifs et socio-affectifs mis en place par le professeur au travers d'interaction, de rétroactions, de modes d'ajustement, d'adaptations interpersonnelles, et de mises en situation en classe, durant le temps réel de l'intervention » (p. 32). La définition d'Altet est sans équivoque, la pédagogie se déroule dans le « temps synchronique » de l'enseignement²¹, elle représente l'ensemble des actions posées par l'enseignant dans sa classe pour accompagner ses élèves sur le chemin du savoir. Forquin (2006) fait également partie de ceux qui réservent un usage pratique à la pédagogie. Voici comment il la définit :

La pédagogie peut être définie comme une certaine sorte d'action, une action intentionnellement et méthodiquement exercée en vue de provoquer ou de faciliter le développement de capacités ou de processus d'apprentissage. Il y a ainsi « de la pédagogie » partout où s'exerce une activité délibérée de communication à visée formatrice, partout où l'art de communiquer se déploie comme art d'instruire ou art d'enseigner. Mais on peut aussi entendre aussi par « pédagogie » le type de compétence nécessaire à l'exercice de ce type d'action. Le « bon pédagogue » est, dit-on, celui qui « sait enseigner », c'est-à-dire qui non seulement maîtrise suffisamment ce qu'il est censé enseigner mais sait « s'y prendre » pour « faire apprendre » (p. 2).

La pertinence de la distinction entre l'action et le type de compétences nécessaire à l'exercice de ce type d'action dépend du sens que l'on attribue au concept de compétence.

²¹ Ici réside la première différence possible entre la pédagogie et la didactique. On observe un consensus assez large sur le fait que la pédagogie se déroule dans le « temps synchronique » de l'enseignement. Certains pensent que la didactique également (Altet, 1998; Gauthier et coll., 1997) alors que d'autres jugent que la didactique se déroule dans un « temps diachronique », c'est-à-dire avant et après l'acte d'enseignement (Tochon dans Altet, 1998; Astolfi dans Gauthier et coll., 1997). Nous partageons le point de vue d'Altet et de Gauthier.

Si, comme nous le pensons, la compétence s'exprime impérativement par l'action, alors la distinction de Forquin devient superflue et la pédagogie préserve dans les deux cas son statut de pratique.

Pour notre part, nous préférons également envisager la pédagogie comme une pratique. Comme Boillot et Le Du (1993), nous pensons qu'il importe de distinguer la pédagogie au sens des pratiques d'enseignement effectives des théories et des discours qui prétendent définir ce qu'est l'acte d'enseigner légitime. Certes, les trois sont étroitement liés, mais ils ne partagent pas du tout la même réalité épistémologique. Ainsi, dans notre esprit, la pédagogie n'est ni une science ni une théorie, elle est une pratique professionnelle. Plus précisément, nous la considérerons désormais comme l'ensemble des procédés²² grâce auxquels l'enseignant instruit, socialise et qualifie de la manière la plus efficace possible le groupe d'élèves²³ dont il est responsable. Les procédés utilisés par l'enseignant couvrent les deux fonctions majeures de sa pratique soit la gestion de la matière et la gestion de la classe (Doyle, 1986). Précisons également qu'on réfère ici à une responsabilité de moyens et non de résultats, la seconde reposant sur un ensemble de facteurs qui débordent largement l'enceinte de la classe. Ainsi définie, la pédagogie devient synonyme d'« enseignement », de « pratiques pédagogiques », de « pratiques enseignantes » ou encore de « procédés d'enseignement », expressions qui réfèrent toutes à l'acte d'enseigner lui-même. En vertu de cette propriété exclusivement pratique et en accord avec Gauthier et coll. (1997), la question pédagogique devient alors : comment enseigner à des groupes d'enfants en faisant en sorte qu'ils apprennent plus, plus vite et mieux?

Dissocier conceptuellement la pratique des théories et des discours qui sont censés en rendre compte ne remet pas en question l'existence et l'importance des seconds. Car il faut comprendre aussi que la pédagogie n'est pas une pratique pure sans théorie, autrement dit,

²² On entend par procédé une méthode d'action pour atteindre un objectif. Nous préférons ce terme à celui de « stratégie » puisque dans son sens commun cette dernière est assimilée à l'art de combiner et de coordonner diverses actions pour atteindre un but. Le renvoi à l'art peut entretenir une filiation avec une vision de l'enseignement que nous considérons moins pertinente dans l'optique de faire de celle-ci une profession.

²³ Ici réside la deuxième différence majeure entre la didactique et la pédagogie. En accord avec Gauthier et coll. (1997), on dira que chacune d'elles considère l'élève différemment : « l'élève du didacticien c'est l'apprenant, alors que celui du pédagogue c'est le groupe, le collectif d'élèves qu'il doit instruire et éduquer » (p. 96).

dans le langage de Durkheim, elle n'est pas non plus un art. Les théories et les discours pédagogiques renforcent notre compréhension de l'acte d'enseigner. Pour le meilleur et pour le pire, ils le nourrissent aussi parfois. C'est pourquoi il importe aussi de les définir.

2.1.3. Recherches et théories pédagogiques

D'une certaine manière, notre conception de la pédagogie s'oppose à celle de Durkheim puisque pour lui elle est une théorie sur la pratique alors que pour nous elle est une pratique nourrie par des théories pédagogiques. Ces dernières pourraient-elles, cependant, correspondre à la théorie pratique de Durkheim, autrement dit, à sa pédagogie? Il faudrait pour cela s'entendre avec le sociologue français sur la nature de ces théories et sur l'objet qu'elles sont censées étudier. Nous allons voir qu'à ce propos aussi, nos opinions divergent.

Pour mieux comprendre les sources de ces divergences, revenons sur la distinction entre éducation et pédagogie. L'éducation est souvent définie à partir des réflexions proposées par Durkheim qui réserve le terme « éducation » à l'action exercée par les générations adultes sur les générations futures, afin de susciter chez ces dernières des transformations physiques, intellectuelles et morales estimées souhaitables par la société. Ainsi conçue, l'éducation est générale, constante, elle est l'affaire de tous les adultes et se partage donc entre la famille, l'école, l'église et d'autres types d'institutions socialisatrices. En d'autres termes, l'éducation réfère à toutes les conditions d'existence de l'action éducative qui conduisent l'enfant à l'âge adulte. Par opposition, on dira de la pédagogie qu'elle est délimitée dans le temps et dans l'espace, qu'elle débute et se termine avec l'activité d'enseignement²⁴ et qu'elle concerne donc uniquement l'éducation scolaire. A priori très claire, cette distinction est pourtant compromise par Durkheim (1922) lui-même lorsqu'il affirme que l'éducation correspond à la matière de la pédagogie. « Celle-ci consiste, précise-t-il, dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation » (p. 19). Avec cette remarque, le père de la sociologie moderne ouvre trop grand le champ

²⁴ De notre point de vue, l'activité d'enseignement comprend la planification, l'acte d'enseignement lui-même et le retour sur l'action.

d'investigation des théoriciens de la pédagogie²⁵. Redéfinir la pédagogie en tant que pratique, permet selon nous de réduire ce champ à l'analyse des pratiques enseignantes en classe et à leurs effets.

Dans le prolongement de cette première réflexion, il convient de clarifier un autre malentendu important à propos du couple fin-moyen en éducation. Dans sa thèse de doctorat, Gauthier (1988) proposait à ce sujet une piste de réflexion intéressante :

Parler de théorie et de pratique en éducation, c'est à la fois parler du problème de la science qui cherche à représenter le réel, c'est parler aussi du problème de l'éthique qui vise à transformer le réel dans un sens estimé souhaitable, c'est parler finalement de la technique qui s'efforce de trouver les moyens les plus efficaces pour atteindre ce souhaitable et combler ainsi le manque. De plus, parler d'éducation c'est sans doute et surtout réunir ces trois dimensions : science, éthique et technique (p. 3).

On retrouve les trois dimensions discutées par Gauthier dans des propos de Meirieu mais au sujet de la pédagogie : « la pédagogie articule, en des configurations qui sont toujours quelque peu précaires, trois dimensions hétérogènes : la dimension axiologique, celle des fins, la dimension scientifique, qui fournit un étayage théorique, et la dimension praxéologique, qui permet de passer à l'acte » (Meirieu, 2003, p. 3). Alors que les considérations de Gauthier au sujet de ces trois dimensions participent d'une réflexion globale sur l'éducation, Meirieu les inscrit au programme de la pédagogie. Éducation et pédagogie ne sont pourtant pas synonymes et, nous venons de le voir, la première ne peut pas servir d'objet d'étude à la seconde sans risquer d'empiéter sur le « terrain de jeu » d'autres institutions éducatives. En ouvrant ainsi sa définition de la pédagogie, Meirieu (2003) convertit la dimension axiologique en objet de recherche pédagogique alors qu'elle ne constitue en réalité qu'un point de mire.

Il existe entre cette conception de la recherche pédagogique et la nôtre un point de rupture important. La dimension axiologique oriente le travail des enseignants et des chercheurs,

²⁵ Comme nous avons dissocié pratique et discours, le terme « pédagogue » ne peut plus s'appliquer indifféremment au praticien et au chercheur. Ainsi, le pédagogue désigne exclusivement celui qui produit et qui pense sa pratique, ceux qui pensent ou qui étudient la pratique des autres deviennent alors des théoriciens de la pédagogie ou des chercheurs en pédagogie.

mais elle ne saurait constituer un objet d'étude en soi. C'est pourtant ce que sous-entend Meirieu (2003) en affirmant que la pédagogie correspond à une praxéologie qui est aussi nécessairement une axiologie. C'est aussi ce qu'affirme Mialaret (1991) en définissant la pédagogie comme une réflexion sur les finalités de l'éducation. On constate la même caractéristique dans le programme de recherche édifié par Durkheim (1922) pour soutenir la réflexion pédagogique. Ce programme comprendrait l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie dont l'étude permettrait de déterminer les fins à poursuivre en éducation à chaque moment du temps. De notre point de vue, la question des fins à poursuivre et des valeurs à transmettre à l'école ne se tranche pas par la recherche. Ces décisions relèvent du débat public. Elles ne doivent en aucun cas dépendre d'une discipline académique ou d'une poignée d'intellectuels bien informés de l'histoire de l'éducation scolaire. De plus, pourquoi l'édification de cette théorie des valeurs devrait-elle revenir aux théoriciens de la pédagogie? Le didacticien ou le sociologue de l'éducation ne sont-ils pas, au même titre que leur collègue « pédagogue », cadrés dans leurs recherches par cette même dimension axiologique? Ainsi, reprenant la piste tracée par Gauthier (1988), nous préférons réserver la recherche pédagogique et les théories qui en découlent à la part technique de l'enseignement en leur assignant, de fait, le lourd mandat de trouver et de diffuser les moyens les plus efficaces d'atteindre ce qu'une société aura jugé souhaitable que l'école transmette à ses générations futures. Nous verrons plus loin dans le cadre conceptuel que toutes les recherches ne contribuent pas au même titre à l'atteinte de cet objectif.

Envisagées de cette façon, les théories pédagogiques s'éloignent du giron de la philosophie et, du même coup, de leur vocation initiale de discours sur les principes pour se consacrer exclusivement aux questions de méthodes, de techniques ou d'outils (Monjo, 2006). On est alors en droit de s'interroger sur la nature de ces théories pédagogiques? La classification des théories proposée par Van der Maren (1995) peut servir de cadre pour répondre à cette question. « Il convient de distinguer les types de théorie parce que les exigences de validité sont associées aux prétentions des théories » (p. 70). L'auteur belge en distingue cinq : 1) les théories descriptives (empiriques), 2) les théories interprétatives (herméneutiques), 3) les théories prescriptives, 4) les théories stratégiques et 5) les métathéories. Les théories descriptives ne peuvent pas être pédagogiques puisqu'elles ont pour fonction de décrire ce

qui est et non ce qui devrait être. Sur ce critère, les théories interprétatives, prescriptives et stratégiques pourraient appartenir au registre pédagogique puisqu'elles postulent toutes à leur manière ce qui devrait être. Toutefois, les deux premières ne concernent pas l'action : « Si l'éducation reste encore essentiellement un art, il faut admettre que les fonctions attendues des théories sont surtout de dire aux artistes ce qui est bien (prescriptions : une morale de l'éducation) et ce qui est beau et agréable (interprétations : une esthétique de l'éducation) » (Van der Maren, 1995, p. 77). Ainsi, seules les théories stratégiques sont réellement pédagogiques, car elles seules ont pour critère de validité l'efficacité, ce qui est indispensable quand on désire guider l'action²⁶. Certes, l'utilité des théories descriptives, interprétatives et prescriptives n'est pas contestable, mais, précise l'auteur, elles ne peuvent en aucun cas se substituer aux théories stratégiques (pédagogiques) sur le plan de la prescription des moyens.

2.1.4. Théories et discours pédagogiques

Il reste maintenant à établir la distinction entre théorie et discours pédagogiques. Afin de mieux comprendre l'intérêt de cette dernière distinction, référons-nous de nouveau aux propos de Boillot et Le Du (1993) :

Si nous parlons parfois du « discours pédagogique », c'est que, comme l'ont déjà indiqué certains analystes, « l'ensemble des travaux légitimés par leur regroupement sous l'accolade "sciences de l'éducation", se trouve repris dans une sorte de vulgate qui les rend socialement assimilables et leur permet de circuler dans les allées du pouvoir, les lieux de débats, les stages de formation des enseignants, etc. C'est cette vulgate qui finit par s'ériger en discours légitime et dominant sur la pédagogie de l'éducation (Coq, 1991, p. 166) ». Aujourd'hui, la production d'un savoir pédagogique par les sciences de l'éducation est quasi indissociable de cette « vulgate » et de son infiltration dans les lieux de décision (p. 7-8).

Le « discours pédagogique » auquel font référence Boillot et Le Du est plus large que le discours pédagogique dont nous parlons dans cette thèse. En effet, les deux auteurs y regroupent l'ensemble des travaux réalisés en sciences de l'éducation alors qu'en fait, seule une infime partie de ceux-ci peuvent être qualifiés de théories pédagogiques au sens

²⁶ « On ne demande pas aux théories prescriptives d'être efficaces, on leur demande d'être comme des énoncés performatifs en regard des valeurs et des normes » (p. 76). « On attend des théories interprétatives un effet de sens et non pas une action efficace » (p. 76). « Les théories descriptives fournissent trop de « si » pour servir de base aux choix stratégiques de l'action » (p. 77).

entendu plus haut. Comme le disait Mialaret (1991), les « sciences pédagogiques » constituent un sous-ensemble des sciences de l'éducation, sous-ensemble de disciplines qui s'intéressent à la pratique des enseignants telle qu'elle est pratiquée à tous les niveaux et dans tous les domaines²⁷. Bref, ce qu'il importe de retenir ici c'est le mécanisme de vulgarisation par lequel une théorie intègre un discours qui lui préexiste et qui, finalement, lui permet de prendre vie dans le monde des idées pédagogiques. On comprend ainsi que c'est à l'état de vulgate que les théories pédagogiques circulent dans les milieux de pratique et dans les lieux de décision. Le fait que les rapports rédigés par les organisations internationales soient destinés aux décideurs nous autorise donc à en qualifier le contenu de discours pédagogique. À l'intérieur de ce dernier, les « orientations pédagogiques » seront dorénavant considérées comme des énoncés qui fournissent des indications sur le type de pratiques à mettre en œuvre dans la classe pour accroître la réussite des élèves.

Avant de conclure cette section, il nous semble pertinent de retracer brièvement l'évolution du discours pédagogique contemporain. La démarche vise à donner au lecteur une idée générale de la façon dont le discours pédagogique s'est structuré ces quinze dernières années. Elle permet également d'avancer quelques informations utiles à l'élaboration de notre grille de lecture. Le discours pédagogique contemporain s'est structuré autour d'une opposition paradigmatique pas vraiment nouvelle en soi. Kessler (1964) avait bien illustré les germes de cette opposition dans son analyse du débat entre la pédagogie nouvelle et la pédagogie traditionnelle. Gauthier et coll. (2009) en résumant bien la nature et les conséquences : « Dans leur volonté de promouvoir la pédagogie nouvelle, les promoteurs de l'époque firent une véritable caricature de la pédagogie traditionnelle, attribuant d'un côté à celle-ci tous les défauts qui étaient heureusement compensés, selon eux, de l'autre côté par les vertus de celle-là. Une des conséquences possibles de cette rhétorique manichéenne est de réduire jusqu'à la caricature ce qui se faisait auparavant et partant, d'engendrer de vives polémiques » (p. 1-2). Dans une version plus moderne, on retrouve cette même opposition paradigmatique dans l'ouvrage de Reoul (1984) qui oppose le

²⁷ Ici réside la troisième différence majeure entre la didactique et la pédagogie. La première est disciplinaire, la seconde ne l'est pas.

discours pédagogique fonctionnel aux discours humaniste et novateur²⁸. Au tournant des années 2000, le même schéma se met en place, seuls les noms des « protagonistes » changent. Dans leur dernier ouvrage, Gauthier et coll. (2013) brossent de manière succincte un tableau de cette nouvelle opposition. Ils le font dans une section au titre évocateur : « La guerre des paradigmes ». Reprenons une partie de leurs propos :

Il existe dans le milieu des sciences de l'éducation une guerre des paradigmes. Nous en avons vécu un exemple patent au Québec durant la réforme de l'éducation des années 2000, où le paradigme de l'apprentissage était supposé remplacer le paradigme de l'enseignement. Grosso modo, le paradigme de l'apprentissage renvoie à une tradition de pratiques pédagogiques qui a pris naissance au début du XXe siècle et qui a connu, au fil des années, diverses appellations : apprentissage par découverte, apprentissage expérimental, apprentissage par résolution de problèmes, apprentissage par enquêtes, pédagogie de projet, apprentissage constructiviste [...] Le paradigme de l'enseignement, dénoncé par les promoteurs des réformes actuelles, est réduit à la caricature d'un enseignement magistral basé sur la mémorisation à outrance et une avalanche d'exercices sans signification (p. 36-37).

Nous ne reviendrons pas sur toutes les subtilités de ces débats pédagogiques. Nous les avons étudiés en profondeur dans notre mémoire de maîtrise et dans un ouvrage réservé à cet effet (Cerqua et Gauthier, 2010). Ce qu'il faut retenir dans le cas présent, c'est la structure globale du discours dans lequel s'inséreront fort probablement les orientations pédagogiques relevées dans les documents de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale. Ainsi, sur l'échelle temporelle de notre corpus, nous identifions trois phases d'évolution du discours pédagogique (voir tableau 1).

²⁸ En fait, Reboul (1984) identifie cinq types de discours pédagogiques : humaniste, novateur, fonctionnel, contestataire et officiel. Le discours officiel est consensuel, il plie dans le sens du vent. Comme depuis vingt ans le vent souffle en faveur des approches progressistes, on peut placer le discours officiel du même côté que les discours novateurs et humanistes. Le discours contestataire sort de l'équation puisqu'une fois rendu dans la classe on ne questionne plus l'utilité de l'école. De plus, selon Reboul, le discours contestataire est celui de l'immobilisme, alors que la pédagogie carbure à l'innovation.

2011; Rosenshine, 2012; Gauthier et coll., 2013). La deuxième phase débute et un bras de fer s'engage entre les tenants de stratégies d'enseignement structurées et les partisans du paradigme de l'apprentissage. Le débat, bien réel cette fois-ci, porte principalement sur l'efficacité des approches pédagogiques recommandées et sur leur caractère plus ou moins fondé (Bissonnette et coll., 2005 et 2006). Dans cette phase, l'opposition est dite « scientifique », car elle repose sur des arguments fondés sur la recherche et non sur la critique d'un ennemi imaginaire. Considérablement affaibli par les critiques et par les résultats mitigés de leurs approches, notamment dans les pays en développement, les partisans du paradigme de l'apprentissage font preuve de plus d'ouverture, ils abandonnent leur stratégie d'opposition radicale pour se rallier à l'idée d'un continuum de pratique (Carnine, 1994), idée utilisée en premier lieu par leurs détracteurs pour signaler que les méthodes actives pouvaient certes être efficaces, mais pour une frange minime de la population scolaire. Nous baignons présentement dans cette troisième phase. Nous la qualifions également de rhétorique, car sous couvert d'un prétendu accord, l'opposition est encore bien réelle, le continuum de pratique étant évoqué et aussitôt révoqué par des prises de position qui font de nouveau la part belle aux pratiques « (socio)-constructivistes ».

2.1.5. Conclusion

On dit souvent d'un mot polysémique qu'à vouloir tout dire, il ne signifie finalement plus rien du tout. Ce n'est pas le cas de la pédagogie qui n'est pas un mot creux, mais un mot trop plein auquel chacun peut faire dire ce qu'il veut. Notre objectif initial était de définir la pédagogie de la manière la plus claire et la plus fonctionnelle possible. Nous avons pour la cause dissocié « pratique », « recherche », « théorie » et « discours » afin, d'une part, de clarifier le sens revêtu par chacun d'eux et, d'autre part, de mieux saisir les liens qui les unissent. L'exercice semblait indispensable puisque de la manière de définir la pédagogie dépend la manière de concevoir la recherche pédagogique, les théories qui en découlent et l'utilisation qui devrait en être faite.

Malgré les nuances et les discordances, toutes ces définitions s'accordent au moins sur un point : le caractère normatif des théories et du discours pédagogiques, le fait qu'ils ne se contentent pas de dire ce qu'est la pratique, mais qu'ils se prononcent sur ce qu'elle devrait

être (Durkheim, 1922). C'est ce que sous-entendaient également Boillot et Le Du (1993) en affirmant que les théories et les discours pédagogiques prétendent définir ce qu'est l'acte d'enseigner légitime. Hameline (2001) traduit dans ses mots la même idée : « La vérité, c'est qu'il y a – et légitimement – à prescrire et à juger ce qu'il est mieux de faire quand on éduque » (p. 238). « L'acte d'enseigner légitime », « ce qu'il y a de mieux à faire quand on éduque » correspondent à ce qui, en classe, fonctionne le mieux pour faire apprendre les élèves. Efficacité et pédagogie sont donc indissociables. Van der Maren (1995) l'exprime clairement dans sa définition des théories pédagogiques qui, selon lui, ont pour critère de validité l'efficacité des moyens d'action utilisés par l'enseignant. La question pédagogique de Gauthier et coll. (1997), que nous avons faite nôtre, porte aussi en elle ce souci d'efficacité. Ainsi, si l'objectif ultime de la recherche pédagogique est de repérer, de formaliser et de diffuser les pratiques exemplaires qui contribuent à une plus grande réussite des élèves, alors celle-ci devient centrale dans le projet d'amélioration de la qualité des enseignants. Il devient donc légitime de s'interroger sur la manière dont la question pédagogique a été traitée dans le processus de professionnalisation des enseignants.

2.2. Professionnalisation de l'enseignement et pédagogie

Le processus de professionnalisation des enseignants comporte un « volet pédagogique ». Pour le comprendre, il faut revenir aux travaux de Bourdoncle (1991, 1993) dans lesquels on apprend que pour devenir une profession, une occupation doit cheminer à travers trois processus. Le premier, le « professionnisme », renvoie à « l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherche à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice » (Bourdoncle, 1991, P. 76). Le deuxième, le professionnalisme, Bourdoncle (1991) le réserve à l'état de ceux qui font leurs et appliquent les normes résultant de la transformation d'une activité en profession. On comprend avec ces deux premiers processus que la professionnalisation d'une activité repose tant sur sa reconnaissance sociale (professionnisme) que sur l'adhésion et le respect par ses membres des valeurs et des normes établies par la profession (professionnalisme). Le dernier processus fait référence à la « professionnalité » et désigne « le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice

de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle et collective » (p. 75). Le processus de professionnalité représente le volet pédagogique du projet de professionnalisation des enseignants, c'est le volet qui conduit le plus directement à l'amélioration de la qualité des pratiques enseignantes. Sans nier l'importance des deux autres processus³⁰, c'est donc sur lui que nous porterons principalement notre attention.

En 2006, Gauthier et Mellouki recensent cinq idées-forces dont les décideurs éducatifs d'un peu partout dans le monde s'inspirent pour dispenser aux futurs enseignants une formation professionnelle. Dans ce type de formation : 1) la pratique professionnelle devient l'objectif et le fondement de la formation; 2) la formation est conçue comme un système dont les éléments sont intégrés; 3) le développement des compétences professionnelles s'effectue sur un continuum; 4) on cherche à former des praticiens réflexifs et 5) la formation prend appui sur la recherche. En dépit de ces orientations générales communes, la professionnalisation de l'enseignement ne doit pas être envisagée comme un phénomène linéaire qui se déroule uniformément et sans heurt (Jobin, 2010), elle doit plutôt être perçue comme un processus de changement occupationnel qui se déploie dans plusieurs directions à la fois (Tardif, Lessard, et Gauthier, 1998).

Dans cette partie, nous verrons qu'au cœur du processus de professionnalisation des enseignants se niche une opposition paradigmatique qui, par le jeu du discours, met en tension deux des cinq idées-forces identifiées par Gauthier et Mellouki (2006) : la formation d'un praticien réflexif et l'utilisation de la recherche pédagogique comme nous l'avons définie plus tôt. Pour ce faire, nous partons de l'analyse d'un texte de Lessard (2006a) dans lequel l'auteur québécois présente deux manières de concevoir le processus de professionnalisation des enseignants presque en tout point opposées³¹. Nous revenons

³⁰ Enseigner plus, plus vite et mieux, mais pas à n'importe quel prix, dans le respect constant du bien-être physique, psychologique et affectif de chaque apprenant. Pas de profession possible sans cette dimension éthique.

³¹ Le texte en question forme une sorte d'idéal type du discours dominant sur la professionnalisation des enseignants. Il rassemble et maille entre eux tous les éléments que nous souhaitons traiter. Ainsi, à un patchwork de points de vue difficile à arrimer, nous avons préféré l'analyse d'un discours unifié émanant d'un auteur qui fait autorité dans le domaine. Le risque est de donner l'impression que nous avons des comptes à

ensuite sur les origines de cette opposition, puis mettons en lumière les limites de l'approche qui semble y avoir survécu, l'approche réflexive. Nous serons alors en mesure d'apprécier les voies que cette approche nous a proposées d'emprunter comme celles desquelles elle nous a détournés et que nous proposons de réhabiliter dans les dernières sous-sections.

2.2.1. Une guerre de paradigmes sur la question de la professionnalisation des enseignants

Nombre d'auteurs situent avec raison la genèse des débats actuels sur la professionnalisation de l'enseignement dans le contexte de concurrence idéologique qui agitait les américains au début des années 1980. À cette époque, à la suite de la publication du rapport *A Nation at Risk* (1983), le thème de la qualité de l'éducation s'imposait dans les programmes politiques des décideurs étasuniens, avant de s'étendre au reste de la planète en pénétrant les programmes d'organismes internationaux (Normand, 2006). L'épisode du *A Nation at Risk* constitue donc un tournant dans les politiques éducatives américaines et notamment dans celles qui ont trait à la formation des maîtres puisque plusieurs rapports imputaient la responsabilité de la crise de l'éducation aux enseignants et à leurs formateurs. Deux rapports importants ont alors été publiés dans le but de réformer l'éducation et la formation à l'enseignement : *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986) et *Tomorrow's Teachers* du Holmes Group (1986).

Selon Lessard (2006a)³², deux agendas contradictoires émergent de ce contexte : celui des professionnels et celui des dérégulationnistes. Le premier poursuivrait les orientations du rapport *A Nation Prepared* (1986) alors que le second, plus proche des positions du rapport *A Nation at Risk* (1983), se présenterait comme une alternative aux orientations privilégiées dans l'agenda des professionnels. Sur le plan politique, les deux agendas proposent globalement deux types de réformes scolaires : « l'une, celle des professionnels, commande une « restructuration », voire une « reculturation » de l'école, l'autre, celle des

régler avec Lessard alors qu'au fond, c'est le discours des professionnels tel que défini par lui qui fait l'objet d'une critique.

³² Dans cette partie, toutes les références à Lessard sont extraites du même texte (2006a). Nous nous dispenserons donc de répéter à chaque fois le nom de l'auteur et l'année de publication.

dérégulationnistes, appelle un redressement de la situation, la mise en place de mesures administratives et pédagogiques plus efficaces » (p. 40). Ainsi, « pour les dérégulationnistes, seule l'efficacité des formations doit être considérée » (p. 45). Pour les professionnalistes, il importe de combattre cette option politique au nom de l'équité sociale; il faut se battre pour détourner le vent de réforme qui souffle en faveur d'une plus grande performance des écoles, vers une plus grande reconnaissance statutaire des enseignants et un plus grand pouvoir de l'establishment éducatif sur l'école et sur l'organisation de la formation des maîtres. Lessard en profite pour poser l'idéologie de la professionnalisation comme concurrente de celle sur l'efficacité et sur la performance. Comme nous nous apprêtons à le voir, chacune d'elles renvoie à un modèle de formation, à une conception de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage très distincts.

Sur le plan politique, deux modèles de formation à l'enseignement s'affrontent également : un modèle professionnel universitaire axé sur une formation disciplinaire et une formation pédagogique, organisée et vécue en alternance, auquel s'oppose un modèle décentralisé de quasi-marché éducatif, de reddition de comptes et d'imputabilité des enseignants et des établissements. Le premier, celui des professionnalistes, cherche à améliorer substantiellement les programmes de formation des maîtres « [...] en rehaussant les exigences et les seuils de réussite, en allongeant la formation (4 ou 5 ans) et, dans un nombre croissant de cas, en créant des maîtrises en enseignement, et aussi en mettant sur pied des écoles de formation clinique [...] » (p. 37). Pour les dérégulationnistes, cette option ne peut être efficace, elle est coûteuse et elle impose une orthodoxie professionnelle plus proche des idéologies et des modes que de résultats de recherche solides. En outre, « cette réponse n'est pas justifiée, car la soi-disant base de connaissances qui fonde la prétention des sciences de l'éducation à assumer la responsabilité pédagogique et pratique de la formation des enseignants n'est pas très solide [...] Et lorsqu'elle existe dans un secteur donné, les écoles de formation des maîtres ont tendance à ne pas en tirer les nécessaires conséquences, puisque cela leur apparaît contraire à leur idéologie » (p. 35). Les dérégulationnistes proposent plutôt des programmes alternatifs de formation, des voies multiples de certification et d'accès au métier. Ils désirent déplacer une partie du pouvoir de

l'université vers les établissements et les directions d'école en laissant par exemple la possibilité au chef d'établissement d'embaucher et d'évaluer qui leur semble compétent.

D'après Lessard (2006a), une fois les deux modèles de formation avancés, le débat devient « scientifique », en ce sens qu'il convient de mesurer l'effet des propositions – c'est-à-dire, dans ce cas précis, évaluer l'impact des formations pédagogique et disciplinaire des enseignants sur la réussite des élèves – afin de pouvoir trancher en faveur de l'un des deux agendas. Sur ce plan, le débat devient très spécialisé et très polarisé, masquant ainsi au moins deux points d'accord importants qui structurent considérablement la discussion scientifique :

Malgré des divergences d'orientations et de valeurs, l'accord entre les parties au débat existe sur quelques points [...] Le premier porte sur l'importance de l'« evidence-based-policy », c'est-à-dire sur l'idée que la politique éducative doit s'appuyer le plus possible, voire découler directement de la « recherche de qualité », et non pas de l'« idéologie ». Le second porte sur le lien nécessaire entre les caractéristiques des enseignants (dont la formation) et l'apprentissage des élèves : un bon enseignant fait progresser ses élèves sur le plan des connaissances et des capacités, et cela se mesure (p. 41).

Le problème provient visiblement du fait que dérégulationnistes et professionnalistes n'entretiennent pas le même rapport à la recherche et ne conçoivent pas non plus de la même manière le rôle que celle-ci joue dans l'élaboration de politiques éducatives. D'après Lessard, les dérégulationnistes affichent un point de vue simpliste de la relation entre la recherche et l'élaboration des politiques : « celles-ci ne doivent pas aller au-delà de ce que la recherche démontre. Ce qui n'est pas prouvé empiriquement, ou de façon incertaine ou ambiguë, ne doit pas être objet de législation » (p. 42). Plus encore, dans leur lutte pour défaire le monopole des facultés des sciences de l'éducation sur la formation des enseignants, les dérégulationnistes essayent de montrer que la recherche « sérieuse » ne justifie pas le maintien de ce monopole. On est alors tout de suite tenté de poser la question suivante : qu'est-ce qu'une recherche sérieuse ou de qualité? Pour y répondre, Lessard met en scène l'affrontement qui a eu lieu au début des années 2000 entre Walsh et Darling-Hammond qui reflète respectivement la posture des dérégulationnistes et celle des professionnalistes :

En fait, s'opposent ici deux conceptions de la qualité de la recherche en éducation, l'une qui se présente comme restrictive et rigoureuse, éliminant une bonne partie de la production scientifique parce que les données qu'elle utilise apparaissent « molles », subjectives, en nombre insuffisant pour généraliser quoi que ce soit, et l'autre, refusant d'appliquer de manière « automatique » les critères retenus par la première conception, et insistant sur les vertus scientifiques de la diversité des méthodes et des niveaux d'analyse (p. 44).

Lessard précise alors qu'en imposant une manière quelque peu réductrice de poser la question de l'évaluation des programmes de formation et une seule et unique méthodologie pour y répondre, les dérégulationnistes, « dévoués à la science de la mesure empirique rigoureuse » (p. 47), épousent néanmoins une conception de l'expertise enseignante et de l'apprentissage qui n'est pas neutre. Ceci signifie, poursuit l'auteur, « [...] qu'en considérant toute référence idéologique illégitime dans une volonté de ne soumettre l'élaboration des politiques éducatives qu'à des résultats scientifiques "incontestables", les dérégulationnistes lient la science à une idéologie particulière qui refuse de se nommer comme telle » (p. 47-48).

Quelles visions de l'enseignement et de l'apprentissage véhiculent les deux agendas? Lessard apporte un premier élément de réponse à cette question en citant Finn :

L'élément le plus notable de *A Nation Prepared* fut un changement d'orientation subtil, mais profond : de l'enseignant comme instrument à l'enseignant qui façonne l'amélioration de l'école, de l'enseignant employé dans un système éducatif géré par d'autres, à l'enseignant comme décideur clé des orientations et opérations du système lui-même. On pourrait aussi dire d'enseignants travailleurs vers des enseignants patrons (p. 39).

Étant donné que pour Finn le rapport de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (*A Nation Prepared*) est contraire à celui de la National Commission on Excellence in Education (*A Nation at Risk*) on déduit aisément que ce dernier projette l'image d'un enseignant instrument ou employé. On découvre donc deux discours en bonne partie contradictoires sur la place et le pouvoir des enseignants dans l'école. Lessard y raccroche deux conceptions divergentes d'un enseignant de qualité, soit, d'un côté, l'enseignant compétent, de l'autre, l'enseignant efficace. Les partisans de la première conception résistent à une responsabilisation excessive des enseignants et à une mission réductrice de l'enseignement, ceux de la seconde jugent de la plus grande importance tout

ce qui contribue à une valorisation inconditionnelle des résultats mesurés. En découlent deux visions de l'enseignement elles aussi radicalement différentes : l'une, celle de dérégulationnistes, dite plus traditionnelle, axée sur la transmission des connaissances et bien vue des parents, et l'autre, celle des professionnalistes, dite plus moderne, socioconstructiviste, axée sur l'apprentissage et sur l'enseignant comme facilitateur, entraîneur et mentor. Pour ce qui est de l'apprentissage, l'extrait suivant se révèle très instructif :

La première épouse une conception plus large de la réussite de l'élève et de l'efficacité de l'établissement et elle estime que la mission de l'enseignant dépasse sa capacité à faire augmenter les résultats d'un groupe d'élèves sur des tests standardisés. Les professionnalistes estiment eux-mêmes que l'école de l'avenir, celle qui pourra insérer ses diplômés dans la société du savoir, devra développer chez ceux-ci des compétences et des connaissances de haut niveau, qui ne sont pas facilement mesurables, en tout cas pas par des tests standardisés centrés sur des acquisitions et non sur des capacités. Les professionnalistes ont donc une conception plus large et ouverte de l'apprentissage, alors que les dérégulationnistes le ramènent à ce qui peut être quantitativement mesuré à l'échelle d'un système (p. 41).

En conclusion, Lessard montre qu'ayant embrassé la tendance en faveur de l'*evidence-based policy* et le lien nécessaire entre la formation des enseignants et la réussite scolaire des élèves, les facultés des sciences de l'éducation et par conséquent les professionnalistes se retrouvent vulnérables. Pour l'auteur, dans les voies proposées pour sortir du débat polarisé, le paradigme de l'enseignant et du formateur efficace triomphe³³. Dans les voies en question, Lessard place la proposition de la *Coalition for Evidence-Based Policy* (2002) qui, fidèle à sa vision restrictive de la recherche de qualité, « [...] presse instamment le gouvernement fédéral américain de ne soutenir financièrement que les efforts de recherche utilisant la méthode de l'expérimentation contrôlée et aléatoire sur grande échelle ("randomized trials"), dans le but de construire une base de connaissances scientifique. Cette base de connaissances ne pourra devenir prescriptive que si elle est soutenue par ce

³³ Soutenu par l'administration américaine, leur agenda serait « bien branché sur l'air du temps politico idéologique et sur de puissants réseaux » (p. 32) et participerait « [...] au nouveau paradigme des politiques publiques en éducation, soit celui qui met l'accent sur la responsabilisation des établissements et des acteurs locaux dans l'apprentissage des élèves, l'obligation de résultat et l'imputabilité des acteurs locaux » (p. 36). De leur côté, les professionnalistes tentent de résister à cette « [...] responsabilisation qui leur semble excessive des enseignants et à une conception qui leur apparaît réductrice de la mission de l'enseignement » (p. 32).

type de recherche » (p. 46-47). Au nom de la pluralité méthodologique, Lessard met alors en garde le lecteur contre l'idéologie de la toute-puissance scientifique qui risque de réduire « [...] l'apprentissage à ce qui est mesurable, l'expertise enseignante à son efficacité, conçue comme valeur ajoutée, et la valeur de l'éducation à son instrumentalité » (p. 48).

2.2.2. Les origines de l'opposition paradigmatique et son influence sur la conception de la pédagogie

Dans son texte, Lessard (2006a) annonçait une analyse du débat américain sur la professionnalisation : « Dans ce texte, nous voulons donc analyser le vif débat, présentement en cours aux États-Unis, à propos de la certification des enseignants du primaire et du secondaire » (p. 32); il produit en fait un plaidoyer en faveur de l'agenda professionnaliste. Il livrera son point de vue sans artifice dans un article rédigé la même année (Lessard, 2006). Lessard y exprime son inquiétude face à la « (re)montée » de la science dure, de sa prétention à normaliser les pratiques professionnelles et à évaluer les enseignants en fonction de leur capacité à reproduire ces pratiques. En référence aux travaux de Kennedy, il affirme ensuite qu'il est possible d'attribuer à la science deux fonctions : une fonction conceptuelle qui « [...] influence les façons de penser plus qu'elle ne fournit des directions politiques ou pratiques précises, en se combinant avec d'autres types de savoirs qui circulent » (p. 41), et une fonction instrumentale qu'on doit rattacher à une conception positiviste de la science, plus normative et considérée comme responsable des grandes avancées thérapeutiques. Pour Lessard, la recherche sur l'enseignement efficace participe de cette dernière conception, il la considère comme prétentieuse dans sa traduction normative. Contrairement à ce que les tenants de cette approche prétendent, on ne peut pas parler de « best practices » en enseignement : « Il n'y a pas de "one best way" ou de "best practices", sinon celle que développe un enseignant professionnel capable de comprendre et d'analyser la situation de sa classe et apte à tirer parti des possibilités d'apprentissage que la situation offre » (p. 40). S'en suit un court exposé sur les dérives applicationnistes liées à une telle conception de la science. D'après Lessard, soutenir qu'il existe des « best practices » revient à « [...] dégager les méthodes et les dispositifs des personnes, les chosifier et les "essentialiser", c'est une opération qui évacue de la situation la variable la plus importante, l'enseignant lui-même et son rapport à la situation, aux dispositifs et à autrui. Cela fait de la "science dure", mais, à mon sens, cela ne peut fonder

une pratique professionnelle » (p. 40). Pour Lessard, ce qui fonde une pratique professionnelle c'est le recours au raisonnement et à la créativité du praticien. Dans cette optique, les enseignants devraient concevoir la recherche comme un réservoir de lectures possibles pour nourrir leur pratique davantage que comme une méthode aux règles strictes ou un bassin de réponses, de solutions ou de techniques à appliquer. Deux raisons justifient ce type de rapport à la recherche : d'une part, la complexité et la singularité des situations professionnelles dans les métiers de l'humain et, d'autre part, le fait que la base de connaissances en enseignement soit incomplète et qu'elle ne fasse pas objet de consensus forts et relativement stabilisés.

La critique de Lessard (2006 et 2006a), analogue à celle de bien d'autres auteurs, s'inscrit dans le prolongement des travaux de Schön (1983, 1987, 1991). Au beau milieu de ce qu'il nomme lui-même la crise des professions, Schön (1983) publie un ouvrage, *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*, qui marquera profondément la manière d'envisager le travail et la formation des professionnels. Si le cœur de cet ouvrage brille par sa neutralité, l'introduction et la conclusion logent un texte « militant » contre la définition des professions par la technologie rationnelle, contre l'application mécanique de cette technologie que Schön détecte dans toute une série de professions libérales, dont la médecine (Schneuwly, 2012). Dans ces deux sections du livre, l'auteur déconstruit la vision communément admise de ce à quoi correspond une situation professionnelle : « Par définition, le milieu de la pratique est changeant [...] En pratique professionnelle, les cas ne sont pas des problèmes à résoudre, mais des situations caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination » (Schön, 1983, p. 35). Une page plus loin, Schön ajoute que « les problèmes sont reliés entre eux, les environnements sont turbulents et l'avenir est indéterminé au moment même où l'action des gestionnaires doit imprimer une direction à cet avenir » (p. 36). Ainsi, l'irréductibilité de la pratique professionnelle à une situation prévisible, contrôlable au préalable et de l'extérieur grâce à un répertoire de savoirs techniques est primordiale dans la théorie de Schön. Il le confirme encore dans le passage suivant :

En pratique professionnelle, les situations se caractérisent par des événements uniques. Le psychiatre Erick Erickson a décrit le patient comme un « univers à

lui tout seul » et un médecin bien connu a soutenu que « 85 % des cas rencontrés par le médecin ne sont pas dans les livres ». Les ingénieurs rencontrent des problèmes de conception particuliers et ils sont appelés à analyser des défauts de structures et de matériaux dans des conditions où il est impossible d'appliquer les données et les mesures standards. Le « cas unique exige un art de la pratique qui “pourrait être enseigné s'il était constant et connu, mais il ne l'est pas” » (*ibid.*, p. 36-37).

Bien que sa posture soit très faiblement soutenue – deux des trois références contenues dans la précédente citation proviennent d'entretiens privés avec deux médecins, – Schön met de l'avant la singularité des situations professionnelles, comme si la plupart des cas quotidiennement traités par les professionnels étaient uniques. Ce faisant, Schön cherche à faire de l'exception la règle d'action des professionnels. Sa théorie apporte ainsi une réponse satisfaisante à *La crise de confiance du savoir professionnel*; ce dernier ne trouvant pas de problèmes stables auxquels s'appliquer, il faut revoir notre conception des facteurs déterminant l'efficacité de l'agir professionnel. Schön propose alors le concept de praticien réflexif, concept emprunté à John Dewey dans la ligne de pensée duquel il se situe, comme nouveau modèle de professionnalité, le seul à pouvoir, selon lui, faire face à aux contraintes réelles des situations professionnelles.

Les idées de Schön, notamment sa réactualisation du concept de praticien réflexif, ont généré une véritable vague de fond dans le domaine de l'éducation. Elles sont rapidement reprises par des milliers de formateurs à travers le monde. Le modèle du praticien réflexif gagne l'Europe dès le début des années 1990, mais aussi les pays latino-américains et, progressivement, la plupart des systèmes de formation des enseignants qui prétendent former des enseignants réflexifs (Tardif, Borges et Malo, 2012; Tardif, 2013). Schneuwly (2012) arrive au même constat, il qualifie l'expression du « praticien réflexif » – ainsi que toutes ces déclinaisons – de surface langagière de projection d'une rare étendue dans la réorganisation de la formation enseignante. En peu de temps, le praticien réflexif devient donc une sorte d'idéal de l'enseignant à former (Tardif, 2013). Le modèle ne conditionne pas seulement les modalités et les objectifs des systèmes de formation à l'enseignement, il détermine également les programmes de recherche dans les facultés d'éducation. Bref, tant sur le plan scientifique que professionnel, la conception de Schön devient une référence

obligée au sein de la recherche internationale sur l'enseignement et la profession enseignante (Tardif et coll., 2012).

On imagine assez aisément qu'un tel renversement de conception en matière de formation à l'enseignement s'accompagne d'une évolution tout aussi considérable de la façon de concevoir l'enseignement lui-même. Et en effet, la théorie de Schön a servi de point d'appui à plusieurs théoriciens pour asseoir leur définition de la pédagogie, et ce, sans que la référence au praticien réflexif soit nécessairement évoquée. Prenons pour exemple les travaux de Philippe Meirieu. Selon l'auteur français, la pédagogie ne peut pas être « une science de l'éducation » et cela pour plusieurs raisons : « d'une part, parce que ce qui caractérise, à mon sens, la démarche pédagogique – en tant que “pratique réfléchie de l'activité éducative” – c'est que la connaissance n'y précède pas l'action [...] » (Meirieu, 2011, p. 4). L'inverse serait impossible étant donné la multitude d'informations qu'il faudrait maîtriser avant de passer à l'acte et, surtout, non souhaitable au risque de voir basculer l'enseignant dans une pratique de « dressage, dessaisissant le sujet de toute initiative et circonvenant sa liberté au lieu de lui permettre de s'exprimer » (*ibid.*, p. 4). De la même manière, le pédagogue ne peut pas réduire son activité à un traitement a priori des contenus d'enseignement qu'il suffirait de planifier pour garantir leur appropriation. S'il le faisait, l'enseignant se livrerait à un « formalisme abstrait » qui l'empêcherait de différencier son enseignement afin de faire accéder tous ses élèves aux savoirs. C'est pourquoi, conclut Meirieu, « je suis convaincu qu'en pédagogie c'est l'inventivité dans les méthodes qui permet de découvrir et d'explorer les possibilités des sujets [...] En un certain sens, il me semble que l'activité pédagogique se construit autour d'une ignorance, d'une sorte de creux, de vide, qui nourrit en permanence notre inventivité » (*ibid.*, p. 4).

La situation pédagogique décrite par Meirieu s'insère parfaitement dans le cadre établi par Schön. Élevée au rang de situation professionnelle, elle se caractérise dorénavant, officiellement, et avant tout, par sa complexité et son incertitude. Beaucoup d'auteurs avaient déjà souligné la précarité du travail quotidien des enseignants. En référence à un ouvrage de Kundera³⁴, Gauthier (1993) titrait un de ses premiers livres *L'insoutenable*

³⁴ Kundera, M. (1984). *L'insoutenable légèreté de l'être*. Paris : Gallimard.

légèreté de la pédagogie. Bien avant lui, Durkheim (1922) plaçait l'imperfectibilité de la pédagogie entre le sophisme de l'ignorance et le sophisme de la science, aussi dangereux l'un que l'autre. Plus récemment, Vellas (2011) reprend l'idée d'une pédagogie imparfaite : « Parce que toute "théorie pratique" est reconnue aujourd'hui par les pédagogues eux-mêmes comme étant toujours imparfaite. Provisoire. La manière d'écrire et de dire la pédagogie en est changée » (p. 5). Devant la complexité et la singularité de la situation pédagogique, deux attitudes sont possibles. Soit tenter de la réduire en formalisant des pratiques dites exemplaires (*best practices*) auxquelles les futurs enseignants et les enseignants en fonction seront formés. Soit, c'est l'option qui a été choisie, former un praticien réflexif, le seul à pouvoir dominer, grâce à sa capacité d'adaptation, l'incertitude inhérente aux situations professionnelles. Longtemps considéré comme une évidence, nous verrons que ce choix n'est pourtant pas exempt de critiques.

2.2.3. Les limites du paradigme réflexif

Nous ne nous lancerons pas dans une critique exhaustive des postulats et des effets du paradigme réflexif sur les systèmes de formation à l'enseignement, d'abord parce que ce n'est pas l'objet de ce travail, ensuite parce que ce paradigme comporte des éléments pertinents qui ont contribué à mieux comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel. Nous désirons plutôt mettre l'accent sur les effets de la radicalisation des critiques formulées par Schön à l'endroit de la rationalité technique, sur ce qu'elle a permis de mettre de l'avant, mais aussi sur ce qu'elle a empêché d'émerger.

La radicalisation dont il est question s'opère par l'entremise d'un discours manichéen très fréquent en éducation. Nous en avons présenté un cas de figure particulièrement éloquent grâce à l'analyse du texte de Lessard (2006a). Sans plus de développements pour le moment, puisque nous y reviendrons dans le chapitre suivant, admettons que dans sa tentative d'analyse du débat sur les voies possibles de professionnalisation des enseignants, Lessard caricature l'agenda des dérégulationnistes alors qu'il tourne à son avantage l'agenda des professionnalistes. Illustrons ce mécanisme en reprenant l'affirmation suivante : la recherche sur l'enseignement efficace est problématique, elle est prétentieuse dans sa traduction prescriptive, elle participe d'une conception positiviste de la science (Lessard,

2006). Ceux qui estiment que la recherche sur l'efficacité de l'enseignement peut fonder la professionnalité des enseignants se sentent injustement attaqués. Les procédés rhétoriques utilisés par Lessard et ceux qui adhèrent à son discours exacerbent ce sentiment, ils placent fatalement ceux qui s'opposent à leur point de vue du côté des dérégulationnistes, des capitalistes, des positivistes, de ceux qui entretiennent un rapport étroit avec la science et qui souhaitent réduire la mission de l'école à sa plus simple expression. Or, certains ne se reconnaissent ni dans ce triste tableau ni dans l'agenda des professionnels tels que décrits par Lessard. Ce problème d'identité vient du fait que l'auteur québécois transforme la posture des dérégulationnistes en une sorte de chimère que les dérégulationnistes eux-mêmes ne sauraient admettre. On reconnaît alors dans cette forme d'argumentaire la méthode de description d'un monde essentiellement imaginaire, mais qui sert l'argumentation; un monde créé par une « négation abstraite » (Hofstetter et Schneuwly, 2009) en réaction à des dérives potentielles qu'au fond personne ne souhaite.

Une telle rhétorique nuit à la pleine réalisation de la professionnalisation de l'enseignement, car elle occulte de manière délibérée un volet pourtant essentiel du processus, la formalisation et la diffusion des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession. Par exemple, dans son analyse du débat américain, Lessard (2006a) omet de mentionner l'existence d'un document important dont nous avons déjà fait mention, le rapport *Tomorrow's Teachers* publié par le Holmes groupe en 1986. On trouvait clairement exprimée dans les lignes de ce rapport l'idée que l'enseignement ne pouvait se professionnaliser et, de là, améliorer les performances des élèves, s'il n'était pas basé sur des savoirs spécialisés comme dans d'autres professions. Selon cette perspective, l'un des projets indispensables à la réussite du processus de professionnalisation des enseignants résidait donc dans la constitution d'un noyau de savoirs professionnels ou dans ce que Gauthier et coll. (1997) nommeront plus tard une base de connaissances pour enseigner. Pourquoi avoir ainsi négligé cette partie du processus? Parce qu'elle entre en contradiction avec deux principes fondamentaux du paradigme réflexif: 1) la sacralisation du singulier au détriment du régulier et son corollaire 2) la sacralisation du savoir d'expérience au détriment du savoir-faire technique. Examinons-les tour à tour.

Gautier et coll. (2013) rapportent une montée en flèche, puis la domination actuelle du discours faisant l'apologie du contexte et de la situation en éducation. L'affirmation du paradigme réflexif n'est pas étrangère à cette sacralisation du singulier, elle en est même le moteur principal, avec elle le côté changeant de la situation pédagogique a été exacerbé. Le problème, quand on se situe dans une perspective manichéenne, c'est que l'éloge d'une chose se fait toujours au détriment d'une autre; on ne se contente pas de rappeler la singularité de la situation pédagogique, on la sacralise et on y récuse toute forme de stabilité. Ce qui fait dire par exemple à Vellas (2011) que « l'imperfection de la réponse du pédagogue en est sa richesse » (p. 4). Ce qui fait dire à Meirieu (2011) que l'activité pédagogique se construit autour d'une ignorance, d'une sorte de creux, de vide. Cette vision avalise l'idée d'un enseignement « hypercontextualisé » où rien ne semble pouvoir être stabilisé. Poussée à l'extrême, cette posture se révèle insoutenable. Comme si chaque geste d'enseignement devenait obsolète immédiatement après avoir été posé, comme si la singularité du moment était à ce point prégnante qu'elle ne pouvait donner lieu à une réutilisation ultérieure du geste en question. Or, faire de l'incertitude la spécificité de l'acte d'enseigner ne rend pas service aux enseignants, bien au contraire cette manœuvre les condamne à « réinventer la roue » à chaque cours. Certes, les enseignants n'échapperont jamais totalement aux faux pas dans leur classe; en matière d'enseignement, il faut bien l'avouer, rien n'est jamais parfait. Mais de là à faire de l'imperfection de la réponse du pédagogue une richesse, la limite du raisonnable n'est-elle pas franchie?

Bien que cohérente avec le postulat de l'irréductibilité de la pratique professionnelle à une situation prévisible, la sacralisation du savoir d'expérience au détriment du savoir technique apparaît comme une autre limite sérieuse du paradigme réflexif. De toutes celles que nous avons lues, la critique de Schneuwly (2012) est la plus actuelle et la proche de celle que nous souhaitons formuler sur le sujet. L'auteur genevois engage son analyse de la manière suivante : « Tout se passe comme si la fascination pour la réflexion sur la situation, sa restructuration et les implications de cette restructuration, explorées par le praticien, cachaient ce qui rend possible à la base la saisie même de la situation : les outils professionnels, qui sont certes mentionnés, mais qui ne sont pas thématiques comme ce qui permet in fine la réflexion » (p. 77). Schneuwly parle alors de l'abstraction des outils et des

objets des professions ou de l'occultation des contenus concrets. Pour lui, Schön, et Dewey avant lui, livre une définition du concept de réflexion qui ne contient ni son objet ni ses moyens, comme si cette dernière était une sorte de « matrice générale » qui fonctionne certes à chaque fois de manière spécifique, mais qui apparaît comme étant toujours la même. Autrement dit, la théorie de Schön ne prévoit aucune place théorique pour l'objet et les moyens de la réflexion ce qui, toujours selon Schneuwly, renvoie à la philosophie idéaliste de la réflexion de Husserl. Or, « l'absence de prise en compte de la technicité et l'instrumentalité du travail a également pour effet de le rendre plus difficilement "didactisable" : il est d'emblée abordé comme un tout, de manière holistique » (Schneuwly, 2012, p. 85). En résumant, on pourrait dire « qu'en attaquant de front la technologie rationnelle, Schön jette l'enfant avec l'eau du bain. Puisque la réflexion est conçue comme abstraite et générale, sans en analyser ni l'objet, ni les outils – qui font précisément partie de la "technologie rationnelle" – cette technologie apparaît comme un frein à l'exécution du travail que dépasse le praticien réfléchi » (p. 79).

De nouveau, Schneuwly l'a bien montré, le manichéisme est à l'ouvrage. Cette fois-ci, il jette le discrédit sur les savoirs techniques. Sous couvert d'une contextualité sans cesse renouvelée, la réflexion en cours d'action s'impose comme la nouvelle norme de professionnalité des enseignants. En effet, la situation pédagogique est d'une telle complexité qu'elle ne peut être contrôlée au préalable et de l'extérieur grâce à un répertoire de savoirs techniques. Privés de cette possibilité, les enseignants n'ont d'autre choix que de se fier uniquement à leur expérience pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur classe. C'est ce que Meirieu prétendait en affirmant que dans la démarche pédagogique la connaissance ne précède pas l'action. Mais en se fondant exclusivement sur le savoir d'expérience des enseignants, la pédagogie est-elle pleinement elle-même? À l'instar de Mialaret, nous ne le pensons pas. Comme lui, nous estimons « que pour être pleinement elle-même, elle [la pédagogie] continuera de s'alimenter aux diverses sources [suivantes] : l'empirisme des praticiens, l'inspiration des novateurs, la vision synthétique des philosophes, le contrôle précis des savants. Cette conception éclectique lui permettra d'utiliser, selon ses besoins, les réussites heureuses de la chance, les intuitions géniales de l'imagination créatrice, les systématisations de la raison raisonnante » (p. 8).

Les promoteurs du praticien réflexif ont commis l'erreur de mettre dos à dos les savoirs d'expérience et les savoirs provenant de la recherche pédagogique – alors qu'il était possible, et sans doute plus fécond, d'envisager entre eux une forme de complémentarité, nous y reviendrons. Ce faisant, ils ont amputé la pédagogie d'une partie de ses fondements et barré l'accès aux enseignants aux recherches qui tentaient de formaliser de bonnes pratiques d'enseignement. Ce constat est partagé par Van der Maren (1995) qui explique que les théories stratégiques (pédagogiques) se développent en marge des institutions académiques et que la pédagogie comporte surtout des théories prescriptives et interprétatives. Gauthier (2012) abonde également dans ce sens en affirmant que la recherche sur la formation à l'enseignement a évolué en parallèle de celle sur l'efficacité de l'enseignement.

Par ailleurs, une autre erreur à ne pas commettre serait de mettre sur le même plan « les réussites heureuses » ou « les intuitions géniales » et « les systématisations de la raison raisonnée ». Les premières sont à la portée de tous, elles véhiculent l'image déprofessionnalisante d'un métier sans savoir où le talent, le senti ou le gros bon sens suffisent. Les secondes permettent, par l'étude précise des comportements d'enseignants experts en classe, d'identifier les pratiques les plus à même d'améliorer la réussite des élèves. Les défis de la professionnalisation auxquels est désormais confronté l'enseignement obligent à dépasser les limites d'un métier sans savoirs et à utiliser davantage les avancées de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Cette distinction n'est pas nécessairement apparente chez tous les auteurs. Elle n'apparaît pas chez Durkheim (1922) quand il place l'imperfectibilité de la pédagogie entre le sophisme de l'ignorance et le sophisme de la science. La formulation de l'auteur produit un effet de style qui est trompeur, car il place l'ignorance et la science sur un pied d'égalité. Pourtant, n'est-il pas plus raisonnable d'accorder au discours du scientifique davantage de crédit qu'à celui de l'ignorant? Elle n'apparaît pas non plus chez Altet (1998) quand elle définit l'enseignant-professionnel « comme une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques » (p. 29-30). La relation établie par Altet entre les savoirs issus de la pratique et les savoirs légitimés par

l'Université n'est pas claire. Elle va d'ailleurs s'obscurcir avec le projet de faire de l'enseignant un enseignant-chercheur, prolongement naturel du praticien réflexif (Paquay, 1994). Sur ce point aussi il faut être prudent. Le mot « recherche » possède de nombreux sens et il faut distinguer, comme le fait Mialaret (1991), la recherche elle-même de l'attitude de recherche :

Un enseignant dans sa classe peut avoir une attitude objective, se poser des questions en ce qui concerne sa pratique, essayer de résoudre les problèmes qu'il rencontre autrement qu'avec des discours, en un mot, il peut avoir une attitude de recherche même s'il n'utilise pas les techniques plus ou moins sophistiquées des laboratoires de recherche en éducation [...] Bien qu'aucune technique sophistiquée ne soit utilisée, on peut déjà parler de « recherche » au sens où peut l'entendre un scientifique. Il est évident que les exigences et les démarches de la recherche scientifique sont plus complexes : énoncé des hypothèses de travail, préparation d'un plan expérimental ou d'un plan de recherche, choix des échantillons de travail, mise au point des instruments d'évaluation, plan d'analyse et d'interprétation des résultats, publication. Mais il y a continuité entre ces différents niveaux et le lien est constitué par l'attitude de recherche dont nous avons parlé plus haut (p. 26).

De manière assez spontanée, parce qu'ils ont à cœur la réussite de leurs élèves, les enseignants réfléchissent activement avant, pendant et après leur enseignement. Ils discutent entre eux également et s'échangent des « trucs » et des astuces pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent une fois qu'ils sont seuls face à leur groupe. Cette dynamique d'échange et de réflexion fait partie intégrante du travail des enseignants, elle en est, en fait, le lot quotidien. Si l'enseignant adopte presque naturellement cette attitude de recherche, peut-il endosser aussi aisément le rôle de chercheur? Nous ne le pensons pas, car l'enseignant n'est justement pas un chercheur, il n'a ni les compétences ni le temps de l'être – et peut-être pas non plus l'envie³⁵. Cette distinction est essentielle, elle relativise la tendance marquée à limiter le progrès et l'efficacité pédagogique à la seule capacité de réflexion de l'enseignant dans sa classe, posture qui possède le défaut de rendre suspicieux tout regard extérieur sur les pratiques enseignantes et qui, par conséquent, en décourage la formalisation.

³⁵ Pour ces questions de rôles, on renvoie le lecteur à la figure 2 de la page 51 qui illustre aussi la place de chacun dans le processus de professionnalisation.

Les réflexions développées dans cette section montrent les limites du praticien réflexif comme modèle unique de professionnalité. Ainsi, si l'on peut avec raison défendre l'activité d'adaptation inhérente à l'exercice d'une activité aussi complexe et incertaine que l'enseignement, on ne doit par contre en aucun cas négliger les processus de validation et de diffusion de savoirs d'action efficaces qui fondent ladite activité d'adaptation. Le cas échéant, le savoir caché dans l'agir professionnel le resterait et ne serait donc d'aucune utilité pour l'amélioration collective d'un corps d'enseignants. C'est pourquoi nous réaffirmons dans les deux sections suivantes la nécessité de déterminer des savoirs d'action pédagogiques³⁶ validés par des recherches qui le permettent.

2.2.4. Alimenter la pratique des enseignants par des savoirs d'action pédagogiques

Le rôle important des savoirs dans la quête ou le maintien du statut d'une profession a largement été mis de l'avant par les différentes approches de la sociologie des professions (Gauthier et coll., 1997). En ce sens, Bourdoncle (1993) affirmait l'impossibilité de constituer une profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique. Ainsi, le défi de la professionnalisation amène à penser l'enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs, sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises de situations concrètes d'enseignement (Gauthier et coll., 1997). Pour Tardif, Lessard et Lahaye (1990), ce savoir enseignant « se constitue par l'amalgame plus ou moins cohérent des savoirs intégrés à l'université sous la forme de discipline officielle; des savoirs de formation professionnels transmis par les facultés des sciences de l'éducation et destinés à la formation des enseignants; des savoirs actualisés ou acquis ou requis dans la pratique du métier et qu'on peut appeler les savoirs d'expérience » (p. 890). On remarque toutefois, poursuivent les trois auteurs, que la professionnalisation concerne un type de savoirs bien particuliers, des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, des savoirs pratiques efficaces, des savoirs grâce auxquels, si on l'interroge, l'enseignant répondrait : « J'enseigne comme ceci parce que cela ».

La professionnalisation de l'enseignement conduit donc à réfléchir sur la nature des savoirs auxquels les enseignants, consciemment ou non, se réfèrent pour agir dans leur classe.

³⁶ Dans notre cadre, savoirs d'action efficaces et savoirs d'action pédagogiques sont synonymes. Employer l'expression savoirs d'action pédagogiques efficaces constituerait donc un pléonasme.

Hormis quelques divergences sur leur nombre ou leur appellation, on note un assez large consensus sur la nature de ces savoirs. Gauthier et coll. (1997) en proposent la nomenclature suivante :

Tableau 2
Les savoirs enseignants

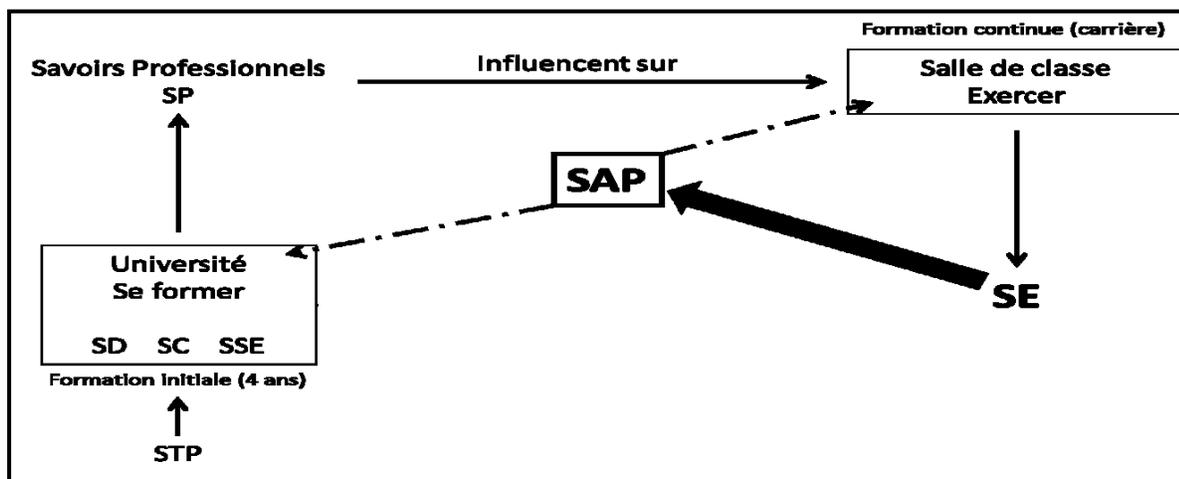
Fondent la culture générale et professionnelle des enseignants			Fondent la pratique des enseignants		Fondent la professionnalisation de l'enseignement
SD	SC	SSE	STP	SE	SAP
Savoirs disciplinaires	Savoirs curriculaires	Savoirs des sciences de l'éducation	Savoirs de la tradition pédagogique	Savoirs d'expérience	Savoirs d'action pédagogiques
La matière	Le programme		La coutume	Jurisprudence privée	Jurisprudence validée et publique

Source : Gauthier et coll., 1997.
Les encadrés et leur légende sont de nous.

Les savoirs disciplinaires (SD) « correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts » (Tardif, Lessard, et Lahaye, 1991, p. 59). Les savoirs curriculaires (SC) constituent le corpus de connaissances et de compétences que l'école, en tant qu'institution, estime nécessaire de transmettre pour remplir le mandat dont elle est responsable. Les savoirs des sciences de l'éducation (SEE), eux, sont une sorte de savoir professionnel spécifique qui ne concerne pas directement l'action pédagogique, mais qui lui sert de toile de fond et tapisse la façon dont l'enseignant existe professionnellement (Gauthier et coll., 1997). Nous devons les savoirs de la tradition pédagogique (STP) aux années passées sur les bancs de l'école et au style d'éducation que nous y avons reçu. Les savoirs d'expérience (SE) représentent « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation » (Tardif et coll. 1990,

p. 892). Ils sont des savoirs pratiques acquis « sur le tas » par essais et erreurs. Enfin, les savoirs d'action pédagogiques (SAP) sont les savoirs d'expérience des enseignants rendus publics après avoir été passés au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe (Gauthier et coll., 1997). L'ensemble de ces savoirs imprègne la pratique quotidienne des enseignants. En revanche, ils ne revêtent pas tous la même importance si on se situe dans une perspective de professionnalisation. La figure 2 illustre le mécanisme sous-jacent au processus de professionnalité.

Figure 2
Les savoirs d'action pédagogiques comme fondements de la pratique professionnelle de l'enseignant



Source : auteur.

Les savoirs professionnels (SP) regroupent tout ce qui a été acquis lors de la formation initiale. Ils nourrissent les réflexions du jeune enseignant, lui permettent de poser un regard informé sur sa nouvelle profession et le guident dans ses interventions. Une fois dans sa classe, l'enseignant produit et accumule des savoirs d'expérience (SE). Sur l'importance de ces derniers, tout le monde s'accorde, car ils sont ceux qui reflètent le mieux l'acte d'enseignement. En effet, les savoirs d'expérience sont produits dans l'action, ils sont contextuels et intègrent toutes les autres formes de savoirs. Tardif et coll. (1998) affirment que c'est sur ce type de savoirs que s'appuient principalement les enseignants pour agir. Pourtant, les savoirs d'expérience présentent plusieurs problèmes majeurs. D'abord, si l'on apprend effectivement par l'expérience, c'est de manière plus intuitive que réfléchie (Bourdoncle, 1993). Il n'est donc pas étonnant que le savoir qui résulte de cet apprentissage

ne puisse explicitement s'enseigner, puisque même celui qui l'a produit n'est pas capable de le formuler. Tacites par nature, les savoirs d'expérience demeurent bien souvent secrets et ne participent pas, par conséquent, au processus de professionnalisation d'une activité, puisque celui-ci vise un gain d'efficacité collectif. De plus, comme ils se composent en majeure partie de présupposés et d'arguments qui ne sont pas vérifiés à l'aide de méthodologies scientifiques (Gauthier et coll., 1997), il est possible qu'ils ne soient pas aussi efficaces qu'on l'aurait cru.

La détermination de moyens d'enseignement efficaces dépasse pour ainsi dire le côté intuitif des savoirs d'expérience. Si, comme nous l'avons déjà mentionné, la détermination d'un statut professionnel se fonde sur la norme du savoir dit scientifique (Lang, 1999; Gauthier et Mellouki, 2006), ce sont alors les savoirs d'action pédagogiques (SAP) qui doivent guider le processus de professionnalisation et être intégrés à la base de connaissances en enseignement. Ce sont ces mêmes savoirs qui doivent fonder les orientations pédagogiques des politiques éducatives et soutenir la formation pédagogique des enseignants. Les savoirs d'action pédagogiques transforment la jurisprudence privée et intuitive vécue par les enseignants dans leur classe en une jurisprudence publique validée par la recherche. Ils permettent « de repérer les comportements efficaces, d'en tirer des principes et d'en déduire des prescriptions aussi bien pour l'enseignant dans sa classe que pour le politique et l'administrateur soucieux de prescrire les programmes les plus adaptés et de fournir les matériaux d'enseignement les plus efficaces » (Bourdoncle, 1993, p. 105-106). Interrogeons-nous maintenant sur les méthodes de recherches qui en rendent possible la détermination.

2.2.5. Les types de recherche qui permettent de transformer les savoirs d'expérience en savoirs d'action pédagogiques

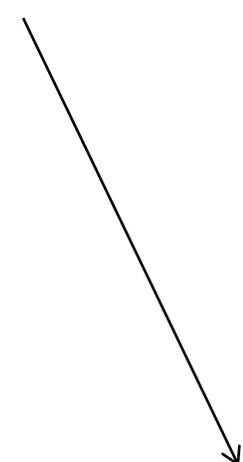
Habituellement, on choisit une méthode d'investigation en fonction de son objectif de recherche. En acceptant les termes de la question pédagogique formulée plus tôt, on admet alors que l'objectif premier en matière de pédagogie est la détermination de pratiques d'enseignement exemplaires. La question méthodologique qui en découle est la suivante : quels types de recherches permettent de vérifier l'impact de procédés pédagogiques sur les apprentissages des élèves? Sous l'impulsion des mouvements en

faveur de l'*evidence-based practice* et de l'*evidence-based policy* en éducation, les textes qui traitent de ce défi méthodologique se sont multipliés. Deux d'entre eux sont apparus particulièrement pertinents pour alimenter nos réflexions. Dans le premier, Ellis (2001) classe les recherches réalisées dans le domaine de l'éducation dans trois niveaux en fonction de leur validité scientifique. Dans le second, un collectif de chercheurs mandaté par le Département américain d'éducation (USDE, 2003) présente un cadre d'analyse qui permet d'estimer la force de la preuve présentée dans les recherches sur l'efficacité d'approches pédagogiques. Décrivons ces deux modèles et tirons-en les enseignements nécessaires pour l'analyse ultérieure de nos données.

Les recherches sur l'enseignement conduites dans les classes peuvent être très diversifiées en genre et variables en qualité. La taxonomie d'Ellis (2001) permet de rendre compte de cette diversité en classant les recherches selon qu'elles appartiennent au niveau 1, 2 ou 3 (voir tableau 3). Les recherches de niveau 1 sont généralement des recherches de type descriptif et prennent la forme d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches conduites en laboratoire. Elles sont utiles pour décrire un phénomène, observer une corrélation entre deux variables ou présenter une théorie, mais elles ne permettent en aucun cas de vérifier des liens de cause à effet entre deux variables. Fait à noter, aucune théorie recommandant des interventions pédagogiques particulières ne peut être mise à l'épreuve scientifiquement à l'aide d'études de niveau 1 (Bissonnette et coll., 2005). Les recherches de niveau 2 sont expérimentales ou quasi-expérimentales. Elles permettent de vérifier en classe, à l'aide de groupes expérimentaux et témoins, les modèles et les théories proposés au niveau 1. « Ainsi, différentes stratégies pédagogiques peuvent être appliquées avec des groupes classes similaires afin de comparer et de mesurer statistiquement leurs effets sur la performance scolaire des élèves. » (*ibid.*, p. 12). Enfin, les recherches de niveau 3 visent à évaluer les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par des études de niveau 2, et ce, lorsqu'on les implante, par exemple, systématiquement et à large échelle dans des projets pilotes. Par rapport aux recherches de niveau 2, les recherches de niveau 3 ont un degré de validité interne moins élevé à cause du plus grand nombre de variables à contrôler. Cependant, leur degré de validité externe ou écologique est largement supérieur, compte tenu de la taille de l'échantillon et des

contextes à l'intérieur desquels de telles études sont réalisées. Selon Bissonnette et coll. (2005), « [l]es recherches des niveaux 2 et 3 offrent plus de rigueur sur le plan méthodologique puisqu'elles s'efforcent de respecter les trois principes de qualité en mesure et évaluation, soit l'objectivité, la validité et la fidélité. Par conséquent, ce sont elles qui offrent le plus haut seuil de qualité scientifique en éducation » (p. 13).

Tableau 3
Les trois niveaux de recherche d'Ellis (2001)

	Objectifs	Méthodes de recherche	Niveau de prédiction et de généralisation
Recherches de niveau 1	Élaborer des hypothèses	Essais Études cliniques Études de cas Entretiens divers Études corrélationnelles	--  ++
Recherches de niveau 2	Vérifier les hypothèses de niveau 1 à petite échelle	Protocoles expérimentaux ou quasi-expérimentaux	
Recherches de niveau 3	Reproduire l'expérimentation de niveau 2 à grande échelle, à long terme ou les deux. Révision par les pairs	Méta-analyses Méga-analyses Protocoles expérimentaux ou quasi-expérimentaux	

Source : Ellis (2001).

L'U.S. Department of Education propose des critères d'évaluation plus spécifiques qui complètent bien la taxonomie d'Ellis (2001). Le *Guide to evaluate whether an educational intervention is supported by rigorous evidence* (USDE, 2003) met à la disposition de ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation un outil permettant d'estimer la force de la preuve établie dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement. En d'autres termes, les critères d'évaluation avancés dans le document visent à distinguer les pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes de recherches de celles qui ne le sont pas ou le sont moins. En bref, les auteurs identifient trois niveaux de qualité de la preuve : forte, possible ou nulle. Par exemple, une pratique pédagogique est appuyée par une preuve d'efficacité forte si elle a été expérimentée dans le cadre d'une recherche qui remplit trois

conditions : 1) échantillon aléatoire; 2) expérimentation dans au moins deux écoles ou deux classes; et 3) dans un milieu similaire aux écoles ou aux classes dans lesquelles on pense appliquer la pratique pédagogique. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, la pratique pédagogique peut être appuyée par une preuve d'efficacité « possible », voire nulle. Une recherche peut présenter une preuve d'efficacité « possible » d'une pratique pédagogique si, par exemple, il s'agit d'une étude dans laquelle on a eu recours à l'assignation aléatoire, mais qui n'a pas eu lieu soit dans au moins deux écoles ou deux classes, soit dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer l'approche. Une recherche ne présente aucune preuve d'efficacité significative lorsqu'elle ne peut être classée dans l'une ou l'autre des deux catégories précédentes. Les critères d'évaluation du cadre de l'USDE (2003) permettent donc de qualifier la force de la preuve démontrée par les recherches de niveaux 1, 2 et 3 (Ellis, 2001).

Que devons-nous retenir de ces deux modèles? Comment allons-nous les utiliser? Les standards de l'USDE (2003) sont très élevés : même un protocole parfaitement expérimental, s'il n'est pas conduit dans deux classes différentes, ne fournit pas une preuve forte. Or, les protocoles parfaitement expérimentaux sont rarissimes en éducation. Les protocoles expérimentaux et quasi expérimentaux ne sont pas très fréquents non plus et, souvent, ils ne satisfont pas aux trois critères de l'USDE³⁷. Un premier constat s'impose : la force de la preuve présentée dans les recherches en éducation est le plus souvent « possible » ou « nulle ». Ce constat s'accompagne du corollaire suivant : en l'absence de certitude scientifique absolue, l'utilisation des données de recherche en éducation doit se faire avec la plus grande prudence. Dans ce cas, on cherche à minimiser les risques de prescriptions abusives en se référant aux recherches dont la force de la preuve établie est la plus forte. Un autre constat se dégage des deux modèles : il est possible de parler de preuve d'efficacité d'une pratique seulement si on l'expérimente en classe et qu'on en valide les effets sur les apprentissages des élèves. Cette seconde remarque révèle qu'aucune recherche de niveau 1 ne peut prétendre fournir une preuve d'efficacité. Dans cette thèse, les niveaux de recherches d'Ellis (2001) et le cadre de l'USDE (2003) permettront, dans un premier

³⁷ Notamment à cause de l'assignation aléatoire qui pose des problèmes d'éthique et qui est donc rarement respectée.

temps, de classer les recherches utilisées par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale pour soutenir leurs orientations pédagogiques et, dans un second temps, d'évaluer la force de la preuve présentée par ces recherches. Ce cadre d'analyse a été utilisé par plusieurs chercheurs avant nous (Jobin, 2007; Bissonnette, 2008; Bissonnette et Gauthier, 2012), il est considéré comme fiable et fonctionnel.

2.3. L'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs

Rendu à ce stade du cadre conceptuel, un court bilan s'impose. L'exercice de redéfinition de la pédagogie nous a conduit à formuler la question pédagogique suivante : comment enseigner à des groupes d'élèves en faisant en sorte qu'ils apprennent plus, plus vite et mieux? Pour apporter des éléments de réponses tangibles à cette question, il faut observer les comportements des enseignants en classe et mesurer leur impact sur les apprentissages des élèves. Idéalement, il faudrait également comparer ces comportements entre eux afin de déterminer et de retenir ceux qui influencent le plus positivement la réussite des élèves. Dans cette optique, nous avons ensuite posé la question méthodologique suivante : quels types de recherches permettent de vérifier l'impact de procédés pédagogiques sur les apprentissages des élèves? En substance, notre réponse fut la suivante : seules les recherches de niveaux 2 et 3 (Ellis, 2001) offrent un devis de recherche permettant de valider et de comparer l'efficacité des pratiques enseignantes.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, notre démarche repose sur une vision singulière de la pédagogie et du processus de professionnalisation de l'enseignement. Les réflexions conduites jusqu'ici avaient pour but de clarifier cette posture. Grâce à elles, le lecteur comprend mieux pourquoi nous inscrivons notre recherche dans la lignée de celles qui étudient l'utilisation des données probantes par les décideurs. En effet, si la tendance en faveur de l'*evidence-based policy* incite les décideurs à utiliser davantage les données probantes de recherches pour appuyer leurs décisions et que les priorités politiques actuelles en éducation sont dirigées vers l'amélioration de la qualité des enseignants, alors il fallait s'entendre sur ce que constitue une donnée probante en matière de pédagogie. Seulement, nous l'avons vu dans la problématique, la qualité des recherches et la force de la preuve qu'elles présentent ne semblent pas garantir des décisions prises au

sujet des pratiques enseignantes. En fait, les problèmes liés à l'utilisation des données probantes de recherches dépassent le cadre étroit de la pédagogie et celui plus large de l'éducation. Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous avons décidé de clore ce cadre conceptuel en présentant les résultats d'un certain nombre d'études qui discutent de cette problématique.

Après un bref retour sur les origines de l'*evidence-based policy* et sur son apparition dans le secteur éducatif, nous présentons les perspectives d'utilisation et le rôle des données probantes de recherches dans l'élaboration de politiques. Nous examinons ensuite les facteurs qui facilitent et ceux qui entravent ce processus élaboration. Enfin, nous indiquons des voies possibles d'amélioration de ce processus.

2.3.1. Le mouvement de l'*evidence-based policy* en éducation

Avant d'aborder les origines du mouvement de l'*evidence-based policy*, assurons-nous de bien saisir en quoi il consiste. Selon Davies (2004), l'*evidence-based policy* est une approche

that helps people make well informed decisions about policies, programmes and projects by putting the best available evidence from research at the heart of policy development and implementation [...] This approach stands in contrast to opinion-based policy, which relies heavily on either the selective use of evidence or on the untested views of individuals or groups, often inspired by ideological standpoints, prejudices or speculative conjecture. [...] the speculation of opinion based policy is being replaced by a more rigorous approach that gathers, critically appraises and uses high quality research evidence to inform policy making and professional practice (p. 3).

La dernière phrase de Davies (2004) suppose un lien entre l'*evidence-based policy* et l'*evidence-based practice*. Quel est-il exactement? L'*evidence-based policy* et l'*evidence-based practice* attirent respectivement notre attention sur la relation entre la recherche et la politique, puis sur celle entre la recherche et la pratique. De loin les plus discutés, ces deux liens dissimulent l'existence d'un troisième tout aussi important, celui-là même qui constitue la raison d'être de l'*evidence-based policy* : le lien entre la politique et la pratique. En effet, les décideurs ne sont pas à la recherche de données probantes pour satisfaire leur curiosité personnelle, ils le sont pour résoudre efficacement des problèmes concrets qui

affectent bien plus directement les praticiens qu'eux-mêmes. En éducation, ce lien politique-pratique est très puissant. La dernière réforme éducative au Québec en est un exemple patent. Initialement axée sur la refonte des programmes d'études du primaire et du secondaire, la réforme s'est rapidement transformée en un renouveau pédagogique qui exigeait des enseignants une révision plutôt draconienne de leurs pratiques d'enseignement (Baby, 2007). Dans une logique *evidence-based*, les responsables de cette réforme pédagogique auraient dû se référer à des données probantes de recherches pour attester l'efficacité des orientations pédagogiques dont ils faisaient la promotion. Or, plusieurs chercheurs québécois ont fortement remis en question les fondements scientifiques des stratégies d'enseignement promues dans le cadre de ce renouveau pédagogique. À travers leurs critiques, ils ont fait valoir qu'en matière de pédagogie aussi, les décideurs devraient se référer aux données probantes de recherches avant de prendre des décisions (Bissonnette et coll., 2005). Selon qu'elles s'adressent aux praticiens ou aux décideurs, les données probantes de recherches peuvent changer de format. Mais sont-elles supposées changer de nature? Si les premiers désirent améliorer leurs pratiques et que les seconds ont pour mission de soutenir les premiers dans cette tâche, il paraît alors cohérent que les uns et les autres utilisent les mêmes données.

La dynamique *evidence-based* s'est installée non sans heurt en médecine, puis en psychothérapie au début des années 1990 (Provencher et Guay, 2007). Hempenstall (2013) explique en détail cette métamorphose douloureuse. Alors que la pratique fondée sur les preuves en médecine était débattue, l'American Psychological Association introduisit l'expression « traitement soutenu empiriquement » comme un moyen de mettre en évidence l'efficacité de la psychothérapie différentielle. Antérieurement à cette mesure, de nombreux psychologues se considéraient comme praticiens d'un métier dans lequel la compétence était le fruit d'une combinaison de qualités personnelles, d'intuition et d'expérience. On observait alors une extrême variabilité de l'efficacité chez les praticiens. L'introduction d'une logique *evidence-based practice* a stimulé l'évaluation de l'efficacité des thérapies relatives à divers problèmes psychologiques. Pour qu'un traitement soit considéré comme digne d'intégrer le répertoire de pratiques des psychologues, son efficacité devait être établie au moyen de deux études sur des résultats cliniques contrôlés ou sur une grande

série d'études de cas isolés contrôlés. Au départ, médecins et psychologues ont affiché une forte résistance envers l'adoption de l'*evidence-based practice*. Les principes de cette dernière ont quand même été adoptés par ces deux professions. Une nouvelle génération de praticiens y a été formée, ils ont été sensibilisés durant leur formation à l'importance de la preuve dans une pratique compétente.

Les approches privilégiant l'utilisation des données probantes de recherches se sont ensuite étendues à d'autres sphères des décisions publiques telles que la justice, l'environnement ou les politiques sociales. En éducation, des appels de plus en plus nombreux ont enjoint ses responsables à suivre l'exemple de ces autres champs et à accorder plus d'importance aux données probantes de recherches dans l'élaboration des réformes éducatives à venir. L'adhésion croissante à ce mouvement tient au fait que pour beaucoup, en éducation, « [...] the adoption of instructional programs and practices has been driven more by ideology, faddism, politics, and marketing than by evidence » (Slavin, 2008, p. 5). Pour rompre avec ce mode de fonctionnement, Slavin (2004) recommande de commencer par déterminer ce qui fonctionne réellement en éducation et, notamment, dans les salles de classe. En accord avec Slavin, Shaxson (2005) soutient que « [t]he accent on what works led to an emphasis on data rather than dogma, and on the development of various tools [...] to improve the chain of causality between evidence and advice » (Shaxson, 2005, p. 102). Dans un autre ordre d'idée, et dans le prolongement des réflexions livrées dans les précédentes sections, on peut dire que la logique *evidence-based* constitue une sorte de rempart contre le « tout réflexif » en rappelant, dans le cas de la médecine par exemple, que l'« art » de soigner est soutenu par un important bagage de connaissances rationnelles et techniques.

Dans les pays anglophones surtout³⁸, les milieux éducatifs ont donc entrepris plusieurs initiatives afin de doter l'« art » d'enseigner d'une base de savoirs d'action pédagogiques. Aux États-Unis, le mouvement a été amorcé par des politiques fédérales afin d'encourager les districts à utiliser des programmes validés par des recherches rigoureuses. Slavin (2002

³⁸ L'approche *evidence-based* a rencontré un succès beaucoup plus modeste et tardif dans les pays francophones qui, souvent, soit l'ignorent soit la critiquent : « Dans le monde francophone, ces approches sont souvent assimilées à un simple effet de rhétorique ou à une tentative de dépolitiser les débats » (Laurent, Baudry, Berriet-Sollie, Kirsch, Perraud, Tinel, Trouvé, Allsopp, Bonnafous, Burel, Carneiro, Giraud, Labarthe, Matose et Ricoch, 2009, p. 853).

et 2008) présente quelques-unes des initiatives mises en place par les Américains pour favoriser des *evidence-based reforms* en éducation : 1) le programme *Obey-Porter Comprehensive School Reform Demonstration* (1997) fournissait des fonds substantiels pour aider les écoles à adopter des designs curriculaire et pédagogique validés par la recherche; 2) la loi *No Child Left Behind* (2002) encourageait l'utilisation des programmes et des pratiques dont l'effet avait été validé grâce à des procédures rigoureuses, systématiques et objectives; 3) l'Institut des Sciences de l'Éducation (2002) plaidait en faveur de l'expansion des programmes de recherches aux méthodes rigoureuses et de l'utilisation de leurs résultats pour guider les orientations politiques et les pratiques enseignantes. Davies (2004) et Shaxson (2005) offrent un tour d'horizon semblable pour l'Angleterre. Ils situent l'origine des *evidence-based reforms* en éducation dans le mouvement de modernisation gouvernemental entrepris par l'administration Blair entre 1997 et 2001. Par le biais des rapports *Modernising Government White paper* et *Professional Policy making for the twenty-first Century* (1999) le cabinet incitait les politiciens et les professionnels à être plus attentifs aux données de recherches et surtout à apprendre à les utiliser. Le rapport *Better Policy Making* publié seulement deux ans plus tard concluait que les décisions politiques étaient plus fondées scientifiquement qu'elles ne l'avaient jamais été jusqu'à présent. Enfin, l'*evidence-based policy* a également donné naissance à une pléiade d'organismes indépendants ou gouvernementaux dont l'objectif est de compiler les meilleures données de recherche disponibles sur un thème particulier (Schuerman, Soydan, Mcdonald, Forslund, de Moya et Boruch, 2002; Shaxson, 2005). On trouve par exemple en Angleterre la *Campbell collaboration*, l'*Evidence for policy and Practice Information and Co-ordinating Center* ou encore le *Regulatory Impact Assessment*, organe d'évaluation interne au gouvernement anglais. Aux États-Unis, on peut consulter le *What works Clearinghouse*, la *Best Evidence Encyclopédia* et le *Comprehensive School Reform Quality Center*.

Cette première vague d'initiatives a suscité d'intenses réflexions méthodologiques parmi les chercheurs en éducation. Aux États-Unis, la loi *No Child Left Behind* (2001) ainsi que l'acte de l'Institut des sciences de l'éducation (2002) dont nous venons de parler ont soulevé plusieurs critiques. Certains y ont décelé une définition étroite et stricte de la recherche

scientifique en éducation qui, selon eux, risquait d'appauvrir la recherche dans le domaine au lieu de l'enrichir (Shavelson et Towne, 2002). Dès lors, le débat s'est rapidement focalisé sur deux questions fondamentales : d'une part, qu'est-ce qu'une donnée probante de recherche en éducation, et d'autre part, l'*evidence-based education* constitue-t-elle la seule et la meilleure approche pour rendre compte de manière intelligible des phénomènes éducatifs. La réponse à la deuxième question est à ce point évidente qu'elle mérite à peine d'être débattue. L'*evidence-based education* n'est pas la seule approche en éducation, elle n'est pas non plus la meilleure, du moins pas dans l'absolue. Chaque approche comporte ses propres limites et aucune ne peut prétendre couvrir à elle seule toutes les problématiques du domaine. Ainsi, si l'on désire rendre compte de manière intelligible des phénomènes éducatifs, la pluralité méthodologique semble l'option la plus raisonnable. Il n'empêche que la pertinence d'une approche dépend étroitement des questions auxquelles le chercheur souhaite répondre. En ce sens, on pourrait dire que le caractère plus ou moins probant d'une donnée de recherche découle du rapport entre les questions ou les objectifs de recherche et le choix de l'appareillage méthodologique. Par exemple, s'enquérir de l'efficacité d'une approche pédagogique en se référant à la perception des acteurs n'aboutit pas à la production de données probantes, car la méthode retenue ne permet pas d'évaluer l'impact de l'approche sur les résultats des élèves. Comme nous l'avons expliqué à la section précédente, ce sont les recherches de niveaux 2 et 3 qui paraissent les plus indiquées pour traiter la question de l'efficacité de l'enseignement.

2.3.2. Perspective interactive de l'utilisation des données probantes de recherches

Tentons à présent de comprendre les mécanismes sous-jacents à l'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs³⁹. Plusieurs auteurs affirment que le design politique d'utilisation des données de recherche repose sur une vision qui ne reflète pas la réalité du processus décisionnel des acteurs de terrain. D'abord, ce modèle sous-tend une vision linéaire et unidirectionnelle du processus. Ensuite, il sous-entend l'existence d'une relation directe entre l'application des mesures prescrites et l'augmentation des

³⁹ Les considérations qui vont suivre peuvent s'appliquer aussi bien aux décideurs qu'aux praticiens. Dans leur étude, Nelson et coll. (2009) forment six groupes de participants qui représentent des intérêts aussi bien fédéraux, étatiques que locaux. Les chercheurs expliquent que malgré la diversité des participants la consistance des réponses a été remarquablement similaire. En d'autres termes, les difficultés rencontrées par les politiciens et les praticiens dans l'utilisation des données probantes sont quasiment identiques.

résultats des élèves. Enfin, il laisse entendre que les données de recherche sont faciles d'accès et sans équivoque. Or, « [r]ather than the linear model of decision making assumed in policy design, the actual process by which [...] personnel draw on research is a complex and at times messy one that is mediated by individual and collective interpretation and shaped in fundamental ways by organizational and political conditions » (Coburn, Honig, et Stein, 2010, p. 1). Le processus décisionnel n'a rien de linéaire, il est tout au contraire défini par Honig et Coburn (2008) comme « a nonrational, multidimensional process » (p. 590). Nutley, Jung et Walter (2008) abondent dans ce sens et opposent au modèle linéaire du design politique une perspective interactive qui traduit assurément mieux la complexité du processus décisionnel.

Ce modèle interactif suggère un sens de circulation du savoir bidirectionnel. Contrairement à celle du design politique, la relation entre les chercheurs et les praticiens y est symétrique; les praticiens et les chercheurs collaborent, le savoir pratique des uns n'est pas inférieur au savoir « systématique » des autres, on négocie simplement ce dernier pour qu'ils respectent les contraintes du milieu. On considère le processus décisionnel interactif, car même quand les conditions organisationnelles et politiques offrent un contexte d'utilisation convenable, il reste toujours un important travail d'appropriation à faire par les acteurs : « Rather, it must be accessed, noticed, and interpreted as it is used and these underlying processes of evidence use are mediated by individual and collective beliefs and worldviews » (Coburn et coll., 2010, p. 3). En ce sens, plusieurs auteurs soutiennent qu'un processus social sous-tend l'utilisation des données probantes. Ce processus s'échelonne sur deux niveaux : « search » et « interpretation » (Coburn et coll., 2010) ou « search » et « incorporation » (Honig et Coburn, 2008).

On commettrait une erreur en affirmant que les acteurs n'utilisent pas de données de recherche. À dire vrai, ils se trouvent bien souvent en perpétuel processus de recherche, tout particulièrement au niveau politique. Cette recherche est alimentée par un flux continu d'informations de nature et de provenance diverses. Toutefois, on remarque que les procédures appliquées ne sont pas systématisées et qu'au final l'activité se fonde sur des croyances et des savoirs personnels préexistants. Il en résulte que les données recherchées

par les acteurs ne sont pas tant destinées à répondre à un problème qu'à confirmer leur intuition ou à conforter une mesure de toute façon déjà mise en place (Spillane, 2000). Le traitement de l'information se poursuit par un processus d'interprétation qui s'effectue sur la base d'un « [...] organized body of knowledge that administrators and policymakers use spontaneously and routinely in the context of their work. It includes the entire array of beliefs, assumptions, interests, and experiences that influence the behavior of individuals at work. Thus, like search, interpretation of evidence is mediated by an individual's beliefs and experiences » (Coburn et coll., 2010, p. 7-8). Également appelé « working knowledge », ce processus restructure en quelque sorte l'information pour la faire coller à la structure cognitive de base de l'utilisateur.

La perspective linéaire et rationnelle du processus d'utilisation des données probantes ne peut tenir devant l'inévitable activité de réinterprétation qui caractérise le processus décisionnel. En fin de compte, ce qui oriente la décision des acteurs ne découle pas des données de recherche elles-mêmes, mais du produit hybride et déformé de leur interprétation. De plus, Coburn et coll. (2010) soulignent le fait que les acteurs tendent parfois à rejeter certaines formes de données lorsqu'elles ne collent pas à leurs conceptions initiales. Une autre conséquence importante du « working knowledge » est la simplification à outrance des données de recherche. Sous l'effet de l'incompréhension, les acteurs ont tendance soit à adapter les conclusions à leur bon vouloir, soit à focaliser leur attention seulement sur la partie de l'information qu'ils comprennent ou croient comprendre au sacrifice des autres. En procédant de la sorte, ils brisent en quelque sorte la cohérence globale de l'étude et de ce fait perdent de nombreux aspects pourtant indispensables à une bonne compréhension du phénomène à l'étude. « In sum, evidence based decision-making is sometimes framed as an antidote for ideology-driven decision-making. However, as the research base makes clear, people make decisions precisely by drawing on what might be considered ideology – including their prior knowledge – as a fundamental part of the decision-making process » (Coburn et coll., 2010, p. 9).

2.3.3. Le rôle des données probantes dans le processus de décision

Une part beaucoup plus rationnelle et consciente dans le processus décisionnel est le rôle que les décideurs accordent aux résultats de recherche. Coburn et coll. (2010) en dénombrent quatre : instrumental, conceptuel, symbolique et absence de rôle. Weiss, Murphy-Graham et Bikerland (2005) en proposent un cinquième, le rôle de sanction. Examinons tour à tour ces différents rôles, en commençant par le « no role ». L'absence totale de données probantes est synonyme de décisions prises sur des impressions, des informations subjectives et anecdotiques ainsi que sur des considérations purement idéologiques ou financières. C'est le cas de figure le moins fréquent. Le rôle instrumental reflète la réalité suivante : « A problem exists; information or understanding is lacking either to generate a solution to the problem or to select among alternative solutions; research [or other forms of evidence] provides the missing knowledge; a solution is reached » (Coburn et coll., 2010, p.12). Ce modèle d'utilisation renvoie au design politique, celui souhaité par les instances dirigeantes lorsqu'elles exhortent les acteurs d'utiliser des données probantes dans leurs décisions. Toutefois, nous l'avons vu, le processus d'utilisation des données probantes est loin d'être aussi linéaire et le rôle instrumental paraît en cela quelque peu simpliste. En effet, il faut bien comprendre que le processus d'interprétation décrit plus haut ne cesse pas de fonctionner même dans le cadre d'une logique instrumentale et qu'ainsi il n'existe pas de correspondance parfaite entre les données probantes et les décisions (Weiss et coll., 2005).

Plus à même de représenter l'influence réelle des données probantes, le rôle conceptuel désigne une interaction avec les résultats de recherche qui fournit aux décideurs de nouvelles idées, de nouveaux concepts ou de nouveaux cadres d'analyse qui influencent la façon dont ils abordent les problèmes auxquels ils font face. En effet, selon cette conception, les données probantes influencent le working knowledge personnel et collectif. Il est donc question ici d'une influence indirecte, mais non moins efficace, puisque le processus d'utilisation des données probantes repose comme nous l'avons vu sur la recherche et l'interprétation des données. Coburn et coll. (2010) affirment d'ailleurs que le rôle conceptuel « [...] is potentially a powerful way for research and data to become a part of on-going district practice » (p.14). Pourtant, ajoutent-ils, les décideurs politiques ainsi

qu'une large part des chercheurs ne reconnaissent pas ce rôle et en sous-estiment l'impact. Se maintenir sur un plan conceptuel comporte tout de même le risque de placer les résultats de recherche en arrière-plan puisque c'est davantage la manière de conceptualiser l'étude qui influencerait la décision des acteurs.

Le rôle symbolique nous est d'emblée présenté comme négatif, car il n'a d'autres desseins que d'utiliser les données pour justifier des actions déjà posées ou des préférences préexistantes. Coburn et coll. (2010) décrivent comment certains acteurs utilisent la recherche en science sociale lors des réunions pour infléchir l'opinion et le choix des acteurs en faveur de programmes particuliers, même si les résultats invoqués ne renseignent pas directement ces derniers quant au développement et aux conditions d'implantation des programmes en question. Dans leur étude, Corcoran, Fuhrman, et Belcher (2001) ont observé le même type de comportement qu'ils décrivent ainsi : « The champions of specific reforms typically examined literature selectively and found theories and "evidence" to justify their approaches, or they recruited "experts" who were advocates of the preferred strategy » (p. 80). Autre exemple, dans une communauté de pratique les données probantes peuvent être utilisées symboliquement pour générer une compréhension commune et orientée d'un phénomène menant à délaissier certaines formes de pratiques au profit d'autres soi-disant appuyées par la recherche.

Avec le rôle de sanction, ce sont ceux qui réclament une utilisation plus fréquente des données qui se retroussent les manches et qui procèdent au travail de défrichage des données : « [...] individuals at the state or federal level review available evidence on program effectiveness and use it to create lists of programs that are deemed "research-based" and thus approved for use with state or federal funds » (Coburn et coll., 2010, p. 16). Nous l'avons vu, le nombre de programmes qui se proposent d'identifier ce qui fonctionne le mieux en classe ne cesse d'augmenter. Mais sont-ils tous fiables? Pas certain nous dit Slavin (2008) : « The problem is that the methods used in these syntheses vary in fundamental ways, leading to inconsistent conclusions regarding which programs and practices have strong evidence of effectiveness. This variation is a potentially serious problem for evidence-based reform, as it could undermine the confidence that educators

and policy makers place in the entire enterprise » (Slavin, 2008, p. 5-6). Le fait de devoir choisir parmi une liste d'approches exposée sur le site d'un programme agréé limite aussi sans doute l'impact des données sur le « working knowledge ».

2.3.4. Les facteurs qui influencent l'utilisation des données probantes de recherches

Quels sont les facteurs qui influencent le « working knowledge » et qui poussent les acteurs à utiliser un rôle plutôt qu'un autre? On peut en compter au moins trois : 1) les pressions politiques, 2) les capacités organisationnelles et 3) les politiques publiques. (Coburn et coll., 2010). Les pressions politiques jouent un rôle primordial dans les processus de recherche et d'interprétation : « These political pressures appear to play an important role in search processes as the very decision to seek further evidence or commission an evaluation study can emerge from political motivations » (Coburn et coll., 2010, p. 11). En effet, les acteurs répondent souvent aux pressions politiques par un usage symbolique des données probantes pour légitimer leur position : « [...] increased policy pressure to use research in decision making led to increased symbolic use [...] administrators increasingly used the language of research ("research says...") to justify their pre-existing positions rather than actually reviewing and drawing on findings in their decision making » (*ibid.*, p. 20). Certaines formes d'organisation, comme les communautés d'apprenants, permettent aux acteurs d'emprunter des voies communes de pensées (positives comme négatives), ce qui a un impact direct sur les processus de recherche et d'interprétation. Dans les organismes, au contact de leurs collègues, les acteurs développent des croyances et des compréhensions partagées qui influencent la manière de structurer les problèmes, d'interpréter les demandes, etc. Par exemple, Coburn et Talbert (2006) ont observé au sein de sous-unités de travail d'un même district d'importantes fluctuations quant à la définition d'une preuve valide et à la manière de concevoir son utilisation. Enfin, les politiques publiques ont ceci d'intéressant qu'elles poussent à la « consommation ». Hélas, elles portent en elles des risques de dérives : trop permissives, elles ne garantissent pas une utilisation adéquate des données probantes, trop contraignantes elles se transforment en pression (Coburn et coll., 2010). Aussi, suite à de telles politiques, on peut voir augmenter le nombre d'études ou d'évaluation conduites dans les écoles, mais pas leur utilisation.

Nous l'avons indiqué à plusieurs reprises depuis le début de cette thèse : les données probantes de recherches ne constituent pas en éducation la première source d'information sur laquelle s'appuient les praticiens et les décideurs pour agir ou décider (Nelson et coll., 2009). Ce type de données jouerait un rôle « secondaire » ou « indirect ». Comment expliquer ce constat? Quels sont les facteurs qui entravent leur utilisation? De nombreuses études apportent à ces questions des éléments de réponses pertinents et convergents (Davies, 2004; Hemsley-Brown et Sharp, 2003; Nelson et coll., 2009; Coburn et coll., 2010) qu'il est possible de résumer en neuf points :

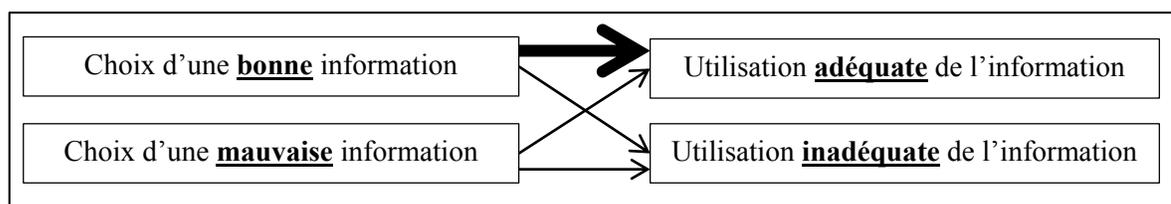
1. le volume de recherches submerge les utilisateurs qui se retrouvent rapidement perdus au cœur de cette littérature scientifique;
2. les résultats ne sont pas toujours facilement accessibles (en raison d'un manque d'infrastructures ou de formation par exemple);
3. la forme des résultats est trop abstraite ou technique;
4. elle ne permet pas de dégager d'applications concrètes;
5. les recherches présentent parfois des résultats divergents;
6. la combinaison des deux points précédents exacerbe chez les politiciens et les praticiens le sentiment de scepticisme qu'ils nourrissent à l'endroit des résultats de recherche;
7. L'utilisation des données de recherche suppose des compétences particulières que les enseignants et les politiciens ne possèdent pas en général;
8. les données de recherches ne répondent pas aux questions qui préoccupent vraiment les administrateurs ou les praticiens;
9. les résultats n'arrivent pas forcément à temps.

Ce dernier problème revient régulièrement dans les écrits, il traduit « [...] a serious mismatch between the rapid pace of decision-making in districts and the relatively slow process by which research and evaluation findings and, in some cases, test scores are released » (Coburn et coll., 2010, p. 5). Est sous-entendue une sorte d'incompatibilité entre l'urgence temporelle qui colore l'activité quotidienne du praticien et du politicien et l'inertie inhérente à tous processus de recherche rigoureux.

2.3.5. Des pistes pour améliorer le processus d'utilisation des données probantes

En général, les chercheurs ne se contentent pas de soulever les problèmes, ils tentent aussi de les résoudre. L'ensemble des difficultés susmentionnées s'accompagne presque automatiquement de pistes ou de conseils qui visent à améliorer le processus d'utilisation des données probantes. Ainsi, si les voies de l'utilisation des résultats de recherche peuvent à bien des égards paraître impénétrables, Shaxson (2005) nous suggère tout de même dans la figure 3 celle à suivre (flèche en gras).

Figure 3
La voie à suivre pour utiliser des données probantes de recherches (Shaxson, 2005)



Source : Shaxson (2005), p. 103.

Nous venons de le voir, les acteurs sont inondés de données et la plupart du temps ils s'y perdent. Comment distinguer la « right evidence », celle qui appartient aux « high quality researches », celle finalement à laquelle on peut se fier pour agir ou décider? Il faut pour commencer s'efforcer de construire un consensus autour de la notion de données probantes. Des rapports aux titres parlant nous aident dans cette tâche : *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence : A user friendly guide* (USDE, 2003); *Using research and reason in education. How teachers can use scientifically based research to make curricular and instructional decisions* (Stanovich et Stanovich, 2003); *Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners* (Shaxson, 2005). Celui de l'USDE élabore un cadre d'analyse afin d'examiner les preuves d'efficacité d'approches pédagogiques. Il nous a été d'une aide précieuse dans cette thèse. Shaxson (2005) favorise une autre approche, elle invite les utilisateurs à s'interroger sur cinq critères de robustesse lorsqu'ils font face à une recherche : la crédibilité (validité interne), le caractère généralisable des résultats (validité externe), la reproductibilité (transparence), l'objectivité (motivations et perspectives), la falsifiabilité (ouverture d'esprit).

Par ailleurs, choisir des données pertinentes demande des compétences spécifiques que les acteurs n'ont pas toujours développées au cours de leur cursus : recherche de données, bases méthodologiques, analyse des données, interprétation des résultats, etc. Il est irréaliste de penser que les politiciens ou les praticiens soient ou puissent devenir aussi compétents que des chercheurs. Par contre, il est raisonnable et nécessaire d'espérer qu'ils soient capables de distinguer le type de recherche pouvant leur fournir les résultats dont ils ont besoin. « Ultimately, in order for evidence to be used in an ongoing and substantive way, these capacities need to be integrated into notions of professional competence [...] » (Davies, 2004, p. 18). Cette compétence inclut des habiletés personnelles : procéder à une évaluation critique des études, analyser et interpréter les données jugées pertinentes, tirer des implications pour la pratique et pour la politique. Étant donné la nature sociale du processus, elle comprend également des habiletés sociales : aller chercher d'autres expertises, mettre en jeu une décision, négocier une compréhension partagée (Coburn et coll., 2010).

Même si le développement chez les acteurs de terrain de compétences en recherche constitue une étape indispensable, elle ne saurait suffire. Les chances de réussite d'une *evidence-based reform* reposent plus globalement sur la création d'une réelle culture d'utilisation des données probantes de recherches. Nelson et coll. (2009) proposent trois facteurs avec lesquels ils comptent nourrir cette culture. Premièrement, il importe d'établir une relation de confiance entre les chercheurs, les utilisateurs des résultats de la recherche et leurs intermédiaires. Une telle relation allège l'ensemble du processus, de la recherche à l'application en passant par l'analyse et l'interprétation. En effet, les échanges qui se créent permettent une adaptation plus aisée des données au contexte et facilitent les liens entre les résultats de recherche et les connaissances ou les croyances préexistantes. Le rôle des intermédiaires est à ce point prégnant qu'il mérite qu'on s'y arrête :

While not originally intended to be a focus of the study, one factor that emerged as a central feature to the research utilization process was the role of intermediaries. Throughout our focus group discussions and interviews, participants repeatedly referred to their reliance on intermediaries, who were described as unbiased organizations and individuals that can help locate, sort, and prioritize the available research. Intermediaries include research institutions,

professional organizations, partners, coalitions, networks, peers, and constituents. Within these intermediary organizations, policymakers and practitioners appear to have a special relationship with small groups of “trusted individuals,” who are valued as credible, objective sources of information. From the responses we heard, it appears that intermediaries are in a prime position to help users aggregate, translate, and apply research evidence directly to specific, local issues (Nelson et coll., 2009, p. 52).

Tseng (2012) confirme l'importance de ces intermédiaires, les définit et précise leur rôle : « [...] Another critical group of research users is intermediaries. They are the organizations and individuals who translate and package research for use by legislators, agency staff, and nonprofit and private service providers. They also broker relationships between researchers and practitioners/policymakers » (p. 5). Les intermédiaires sont chargés de dénicher les recherches qui répondent aux besoins particuliers des acteurs et de leur donner une forme plus digeste. Les politiciens et les praticiens entretiennent des relations privilégiées avec ces « personnes de confiance » qu'ils considèrent comme des sources d'information crédibles et objectives. Pour Nelson et coll. (2009), le rôle des intermédiaires serait « [...] la composante la plus importante de l'accès, de la compréhension et de l'application des données probantes dans le processus décisionnel des politiciens et des praticiens » (p. 49). Se définissant elles-mêmes comme des passerelles suspendues entre le monde de la politique et celui de la recherche, les organisations internationales assument donc une fonction essentielle dans une configuration politique en faveur de l'*evidence-based reform*.

Un deuxième facteur important dans la création d'une culture d'utilisation est la qualité et le format des données de la recherche. Les participants de l'étude de Nelson et coll. (2009) ont exprimé une préférence pour les rapports de recherche d'une ou deux pages, écrits avec une police de grande taille et rédigés dans un langage non technique. Sur la base de l'interprétation que les acteurs font de leurs travaux, les chercheurs pourraient ainsi améliorer la présentation et la structuration de leurs résultats.

Enfin, pour faciliter l'utilisation des données probantes de recherches par les acteurs de terrain, Nelson et coll. (2009) recommandent de mettre en place des structures organisationnelles qui encouragent, soutiennent et favorisent l'accessibilité de ces données de même que leur compréhension et leur transfert dans la pratique. Un soutien politique –

qu'il faut distinguer des pressions politiques – se révèle à ce niveau indispensable : il faut implanter des normes locales qui autorisent le développement d'une réelle culture d'utilisation soutenue par une philosophie qui montre les données comme la clé pour l'amélioration du système (Coburn et coll., 2010).

2.4. Conclusion du chapitre

Nous affirmions au début de ce chapitre que notre démarche reposait sur une vision particulière du processus de professionnalisation de l'enseignement. Le lecteur comprend maintenant le sens de cette particularité : empruntant à certains égards le chemin inverse de celui de Schön (1983), nous avons défendu l'intérêt de réhabiliter la part de rationalité technique inhérente à l'acte d'enseignement. Or, dès lors qu'on substitue au modèle du praticien réflexif un modèle de professionnalité qui repose avant tout sur l'élaboration d'une base de connaissances pour enseigner fondée sur des données probantes de recherches, on s'engage à clarifier la manière dont on conçoit la nature et le rôle de la recherche pédagogique. C'est ce que nous avons fait dans les deux premières sections du chapitre. Par l'observation systématique des enseignants en salles de classe, la recherche pédagogique a pour objectifs d'identifier les pratiques d'enseignement efficace et de les formaliser. À travers le prisme de ces objectifs, le spectre des recherches dites « pédagogiques » se rétrécit considérablement et nous avons choisi d'utiliser la taxonomie d'Ellis (2001) et les critères d'évaluation de l'USDE (2003) pour le baliser. Enfin, prétendre améliorer la qualité des enseignants grâce à l'élaboration d'un répertoire de pratiques exemplaires resterait probablement lettre morte si celui-ci ne se voyait ni valorisé par les décideurs ni utilisé par les formateurs et les praticiens. En accord avec Coburn et coll., (2010), nous jugeons qu'il est primordial de développer chez les praticiens, les formateurs, les décideurs et leurs intermédiaires une culture d'utilisation des données probantes de recherches pour mieux agir et mieux décider.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

On compte dans les sciences humaines quatre principales méthodes de cueillette de données : les entretiens, les observations, les questionnaires et les analyses documentaires. Dans cette étude, nous en utilisons deux : l'analyse documentaire et les entretiens. On peut donc parler de triangulation, c'est-à-dire d'une stratégie de mise en comparaison de données obtenues à l'aide de deux ou plusieurs démarches de collecte de données distinctes, poursuivies de façon indépendante dans une même étude (De Ketele et Roegiers, 2009). Il est rare qu'une seule méthode de collecte de données permette de fournir toute l'information nécessaire. Il est donc préférable de faire appel à la triangulation pour renforcer ses affirmations et assurer une plus grande objectivité des résultats obtenus. Ainsi, « une méthode prioritaire sera souvent accompagnée d'une ou de deux autres méthodes secondaires, que ce soit pour préparer le recueil d'informations ou pour le compléter » (Mialaret, 2004, p. 28).

Notre stratégie de collecte combine une analyse documentaire en guise de méthode prioritaire et des entretiens individuels directifs comme méthode secondaire. Par l'entremise de la première nous comptons : 1) identifier et décrire les orientations pédagogiques privilégiées par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement et 2) vérifier dans quelle mesure lesdites orientations sont validées par des données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. La voix des acteurs œuvrant au sein de ces trois organismes validera et complètera les résultats de l'analyse documentaire. Voyons à présent de plus près les deux méthodes employées dans cette thèse pour atteindre nos objectifs de recherche.

3.1. L'analyse documentaire

Les textes produits par les organismes internationaux appartiennent à la catégorie des discours institutionnels, ils forment un quasi-idéal type du discours politique. Ils constituent également d'excellents matériaux pour saisir l'évolution du contenu des « priorités de l'heure » des programmes politiques de ces organismes. Malgré l'intérêt qu'il présente, ce genre de discours demeure peu exploré, et ce, selon Gobin et Deroubaix (2010), pour au moins trois bonnes raisons. D'abord, parce que la science politique et les analyses de type juridique se sont longtemps focalisées sur l'étude des institutions

nationales et de l'État. Ensuite, parce que l'abondance et la diversité des textes produits par les organismes internationaux en rendent la sélection et l'étude particulièrement difficiles. Enfin, parce que le sentiment qu'il s'agit de « documents peu contraignants » rédigés dans un style administratif soporifique a pu en décourager plus d'un.

La nouvelle gouvernance mondiale oblige cependant l'analyste à dépasser ces difficultés et à porter une plus grande attention aux textes produits par les organisations internationales. Nous exposons dans la section qui suit certains problèmes auxquels est confronté le chercheur qui étudie un corpus international. Nous présentons ensuite la manière dont nous avons constitué notre corpus ainsi que les réflexions qui ont conduit à l'élaboration de notre grille d'analyse.

3.1.1. Des problèmes liés à l'élaboration et à l'analyse d'un corpus international

Tout chercheur qui entreprend une analyse documentaire s'interroge sur la manière de constituer son corpus. Pour notre part, nous nous sommes rapidement rendu compte que cette tâche présentait des difficultés particulières dans le cas d'un corpus international de textes. Gobin et Deroubaix (2010) avaient visé juste : l'hétérogénéité des textes produits par les organismes internationaux est telle, qu'en plus des problèmes de sélection, elle engendre aussi des complications sur le plan de la justification du corpus. Afin de surmonter ces obstacles, nous avons eu l'idée de consulter une dizaine de travaux présentant une structure proche de la nôtre, c'est-à-dire interrogeant le discours d'organismes internationaux sur une thématique précise⁴⁰. Nous espérons ainsi trouver des indices qui nous aideraient à progresser plus adroitement dans notre démarche. Cependant, un certain « laxisme méthodologique » observé dans ces études a rendu l'exercice beaucoup moins instructif qu'escompté. Nous avons quand même pu identifier une série de critères auxquels confronter notre corpus et vis-à-vis desquels certaines caractéristiques propres aux corpus internationaux ont émergé.

⁴⁰ En voici la liste : Corten (1998), Hibou (1998), Proulx (2001), Polzer (2001), Duchêne (2004), Dufresne (2004), Loiret (2007), Cussò (2008), Cussò et Gobin (2008), Mestrum (2008), Siroux (2008), Zoundi (2008), Gheller (2009), Nouhoun (2011).

En ce qui concerne la constitution du corpus, la plupart des auteurs consultés ne prennent pas vraiment la peine de décrire et d'expliquer leur démarche. Même dans les thèses de doctorat (Loiret, 2007; Zoundi, 2008; Nouhoun, 2011), où l'on aurait pourtant pu espérer lire quelques mises au point sur le sujet, les explications restent partielles et laissent le lecteur soucieux de reproductibilité dans l'embarras. Seuls certains auteurs indiquent où ils ont trouvé leurs documents, mais aucun n'explique comment et pourquoi ils les ont sélectionnés. Sur cet aspect, les textes étudiés n'ont donc pas été d'un grand secours. Ils nous auront au moins permis de prévenir cette dérive dans notre propre recherche en nous incitant à décrire minutieusement notre démarche (section suivante). Ils nous auront également permis d'identifier deux grandes catégories de corpus : les corpus homogènes et les corpus hétérogènes (Gheller, 2009). Le premier est constitué de textes qui appartiennent à un seul et même style de document. Siroux (2008) et Gheller (2009) travaillent sur ce type de corpus : celui de Siroux porte sur les quelques pages d'introduction du rapport annuel de l'OMC, celui de Gheller est formé « des allocutions prononcées par les directeurs généraux de l'UNESCO lors de la Conférence internationale des ONG entretenant des relations officielles avec l'UNESCO » (Gheller, 2009, p. 65). À l'opposé, on trouve des corpus hétérogènes, comme ceux de Polzer (2001) ou de Hibou (1998). Cette dernière étudie le discours de la Banque mondiale par l'intermédiaire de documents très variés : World development Report, Report on Adjustment Lending, World Bank Study, World Bank Policy Research Report, World Bank Regional and Sectorial Studies, World Bank Technical Paper, The World Bank Economic Review, The World Bank Research Observer, etc. Notre corpus se place dans la seconde catégorie puisqu'il comprend des documents de natures diverses.

Les auteurs se montrent bien plus disert lorsqu'il s'agit de justifier leur corpus. Gheller (2009) se plie à l'exercice en soumettant le sien à trois critères : la pertinence, l'exhaustivité et la représentativité. On dit d'un corpus qu'il est pertinent s'il apporte au chercheur des réponses à ses questions. En ce qui nous concerne, notre corpus devient donc pertinent s'il permet de vérifier dans quelle mesure les orientations pédagogiques proposées par l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement reposent sur des données probantes de recherches. La question de

l'exhaustivité est plus délicate, surtout lorsqu'on fait face à une quantité de textes importante. Elle suscite des réponses très différentes de la part des auteurs. Dans son étude, Corten (1998) tente d'analyser le discours sur la pauvreté de la Banque mondiale sur la base d'un seul document. Il ne prétend donc pas à l'exhaustivité, mais assure que le texte retenu est le plus pertinent pour son travail. À l'inverse, Mestrum (2008) précise que son corpus « est constitué de l'ensemble des rapports de la Banque mondiale, de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) sur le thème de la pauvreté entre 1990 et 2006 » (p. 26). L'auteure joue ici la carte de l'exhaustivité en procédant à l'analyse de tous les documents qui concernent l'objet de son étude. Une telle exhaustivité dans notre cas est impossible, car notre sujet est moins circonscrit que celui de Mestrum. En effet, il n'existe pas dans la littérature des organisations internationales de documents qui portent exclusivement sur la pédagogie. Ainsi, tous les rapports ayant trait à l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation pouvaient répondre à nos attentes. Or, ceux-ci sont bien trop nombreux pour en entreprendre une lecture exhaustive dans le cadre d'une recherche doctorale.

Le critère de représentativité est le plus problématique lorsqu'on étudie un corpus international. Forquin (2002) le formalise très bien en posant la question suivante : « d'où parlez-vous, qui êtes-vous et au nom de qui (ou de quoi) parlez-vous? » (p. 55). En prêtant attention aux premières pages des documents publiés par les organismes internationaux, on se rend compte qu'il n'est pas si simple d'affirmer qu'on en analyse vraiment le discours. En effet, on trouve systématiquement au début des textes une mention qui précise que leur contenu ne saurait en aucun cas engager l'organisation elle-même. En voici un exemple :

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites (Schwille et Dembélé, 2007).

Ce genre d'avertissement introduit généralement tous les documents de travail, toutes les revues éditées par l'organisme ainsi que la très grande majeure partie de ses rapports. Peut-on alors considérer que ces textes expriment la pensée de l'organisation? Pour Forquin

(2002), la réponse est non : « la précaution initiale de l'éditeur doit être considérée comme une couverture formelle vis-à-vis d'éventuelles contestations ou protestations internes ou externes; cette couverture suffit cependant à nous interdire de considérer formellement notre corpus comme représentatif de la pensée de l'organisme » (p. 55-56). Toutefois, si ladite mention indique que les idées exprimées dans le texte qu'elle introduit ne représentent pas nécessairement celles de l'organisme, cela signifie quand même que celui-ci range ses propres opinions quelque part. Mais où? D'après Forquin (2002), ce sont les documents officiels qui engagent l'institution comme telle et qui représentent donc le mieux ses positions. Selon ce point de vue, Gheller (2009) assurerait une représentativité maximale à son étude en analysant le discours du directeur général de l'UNESCO. Malheureusement, la forme et le contenu des documents officiels ne se prêtent pas à toutes les thématiques de recherche. Dans une étude comme la nôtre, où l'objet d'investigation relève d'une expertise très spécifique, ce type de documents s'avère parfaitement inutile. Or, si l'on travaille sur autre chose que sur les documents officiels, qu'on décide d'englober le reste de la littérature produite par les organisations, on accède alors, selon Forquin (2002), non pas au point de vue de l'organisme, mais à l'expression de la pensée éducative d'un groupe international d'auteurs qui ont ceci en commun que l'organisme en question trouve intéressant ou utile de diffuser leur pensée. Et de nouveau la question se pose : ces auteurs, « qui sont-ils, que représentent-ils? On peut faire l'hypothèse [...qu'ils] sont représentatifs d'une certaine élite mondiale d'experts et de spécialistes des problèmes d'éducation. Mais la pensée de cette élite "techno-structurelle" reflète-t-elle la pensée éducative moderne, ou ce qu'il y a de plus important, de plus novateur ou de plus influent dans la pensée éducative moderne? » (Forquin, 2002, p. 55-56).

Pour mieux comprendre les incidences de ce problème de représentativité sur le choix des documents, arrêtons-nous sur le cas de l'UNESCO. L'UNESCO et ses différents instituts publient un nombre important de périodiques et de revues avec comité de lecture qui jouissent d'une bonne réputation sur la scène internationale : la *Revue internationale de l'éducation*, la revue trimestrielle d'éducation comparée *Perspective* ou encore la *Série sur*

les pratiques éducatives par le Bureau international de l'éducation (BIE) depuis Genève⁴¹. Le contenu de ces revues peut se révéler très pertinent, mais quelle en est la valeur par rapport au discours global de l'organisme qui les édite? Le point de vue d'un auteur qui soumet un article dans une revue reflète-t-il nécessairement celui de ses éditeurs? Sensiblement le même questionnement se pose avec les documents de travail (working papers). Le plus souvent, ces documents correspondent à une commande de l'organisme à des experts pour éclairer une thématique particulière. Dans quelle mesure le résultat de cette commande est-il pris en compte dans la rédaction du rapport principal? Même pour les publications de l'UNESCO, le problème persiste puisque nombre d'entre elles sont rédigées par des groupes d'universitaires qui travaillent ponctuellement pour l'organisation. Poussée à l'extrême, on comprend que la démarche visant à dissocier des autres voix celle de l'UNESCO devient absurde. Nous verrons dans la section suivante qu'elle nous a malgré tout conduit à privilégier certains documents par souci de représentativité.

À l'issue de ces quelques remarques préliminaires, on constate que les voies empruntées par les chercheurs pour constituer et justifier leurs corpus de textes internationaux ressemblent davantage à des sentiers sinueux qu'à des autoroutes rectilignes. Pourtant, les références aux travaux des organismes internationaux sont de plus en plus fréquentes dans la littérature scientifique. Elles sont formulées comme si elles émanaient d'une entité pensante organisée et autonome : « L'UNESCO affirme que... », « Selon l'OCDE... », etc. Les problèmes évoqués dans cette section mettent en doute cette apparente cohésion. Le discours des organismes internationaux s'apparente davantage à une superposition d'expertises qui ne produit pas à tout coup une ligne de pensée cohérente et unifiée. Cela constitue-t-il pour autant une limite? Nous ne le pensons pas. En publiant les propos de cette « élite mondiale de spécialistes », les organisations internationales se transforment en une sorte de caisse de résonance des discours éducatifs dominants. Elles ne produisent pas ce discours au sens propre, mais elles le portent et le propagent partout sur la planète. Peut-être est-ce là une caractéristique inhérente du discours de ces organismes?

⁴¹ La série *Pratiques éducatives* est particulièrement intéressante. On y compte des numéros sur l'*Enseignement* (Brophy, 1999), sur les *Pratiques éducatives efficaces* (Walberg et Paik, 2000) ainsi que sur l'enseignement des langues secondes (Judd, Tan et Walberg, 2001), de la lecture (Pang, Muaka, Bernhardt et Kamil, 2003), des sciences (Staver, 2007) et des mathématiques (Anthony et Walshaw, 2009). En 2010, un numéro a été consacré aux *Principes d'instruction* (Roshensine, 2010).

3.1.2. La constitution du corpus

Nous disposions de plusieurs options pour collecter les textes des trois organismes à l'étude : 1) le Web, 2) les sites officiels des organismes, 3) les banques de données des organismes et 4) la bibliothèque de l'Université Laval. Après les avoir toutes explorées, on peut assurer que les banques de données des organismes se présentent de loin comme la meilleure d'entre elles. En effet, puisque les sources trouvées sur le Web proviennent pratiquement toutes des sites des organismes ou de leur banque de données, l'utilisation des moteurs de recherche conventionnels se révèle donc une perte de temps. De plus, en leur qualité de vitrines, les sites officiels des organisations internationales ont pour principal objectif de mettre en évidence les documents importants, les « incontournables », mais ceux-ci sont également les premiers à être indexés dans les banques de données – outils qu'on encourage d'ailleurs à consulter depuis les sites en question. Enfin, le site de la bibliothèque de l'Université Laval possède un portail consacré aux publications gouvernementales et internationales, mais ses créateurs réfèrent eux aussi aux banques de données des organisations internationales pour effectuer des recherches plus approfondies. Les banques de données des trois organisations étudiées offrent un regroupement plus conséquent de documents et des moteurs de recherche plus pointus pour naviguer efficacement dans leur littérature. Dans les prochaines lignes, nous proposons une courte présentation des banques de données de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale et nous décrivons la procédure de recherche exacte qui leur a été appliquée.

Base de données UNESDOC-UNESBIB

La base de données UNESDOC contient le texte intégral et les notices bibliographiques des documents et publications publiés par l'UNESCO depuis 1945 ainsi que les notices bibliographiques des acquisitions de la bibliothèque. Au total, plus de 120 000 documents et publications édités par les Bureaux et Instituts de l'UNESCO et couvrant tous ses domaines d'activité : éducation, sciences naturelles, sciences sociales et humaines, culture, communication et information. La bibliothèque électronique UNESDOC classe les documents consultables en six catégories : 1) les documents UNESCO, 2) les publications UNESCO, 3) les périodiques, 4) les publications non-UNESCO, 5) les publications

parrainées par l'UNESCO et 6) les ressources en ligne non-UNESCO (encyclopédies, atlas, annuaires, bases de données, portails, etc., créés ou publiés par d'autres). Sans plus d'explications, on peut d'emblée disqualifier les trois dernières catégories puisqu'elles ne reflètent en rien le discours de l'organisme. Pour les raisons évoquées plus haut, nous conservons seulement les trois premières catégories de documents.

Tableau 4
Procédure de recherche pour l'UNESDOC

Procédure étape par étape	
1	Page d'accueil d'UNESDOC : <ul style="list-style-type: none"> – Rubrique « Tous les documents/publications » – Sélectionner l'option « Recherche avancée »
2	Page du moteur de recherche : <ul style="list-style-type: none"> – Décocher la case « Tous les documents » = apparition des différents types de documents – Cocher les cases « Documents UNESCO » et « Publications UNESCO » – Décocher la case « Texte intégral uniquement » – Champ « Année(s) de publication » : sélectionner de « 1998 » à « 2013 »
3	Champ « Mot du titre » : <ul style="list-style-type: none"> – Entrer « teach* » – Sélectionner « Expression similaire » dans le menu déroulant voisin

Source : auteur.

Base de données OECD iLibrary

« OECD iLibrary met à la disposition des utilisateurs en ligne des universités, agences gouvernementales et think tanks de par le monde, l'intégralité des publications, documents de travail et statistiques de l'OCDE aux formats PDF, WEB et XML. Consultez OECD iLibrary pour mener à bien vos recherches, utiliser et citer tous les titres et données de l'OCDE » (site de l'OCDE). La base de données de l'OCDE contient au-delà de 72 000 entrées. Le moteur de recherche de l'OCDE iLibrary ne cible pas uniquement les titres des ouvrages, mais aussi le titre des parties et des sous-parties des ouvrages, ce qui permet un

repérage plus fin. La bibliothèque électronique de l'OCDE classe les documents consultables en cinq catégories : 1) les livres (*books*), 2) les périodiques (*papers*), 3) les statistiques, 4) le *factbook* et 5) les glossaires. Pour les mêmes raisons que l'UNESCO, nous conservons seulement les deux premières catégories de documents.

Tableau 5
Procédure de recherche pour l'OCDE iLibrary

Procédure étape par étape	
1	Page d'accueil de l'OCDE iLibrary : – Sélectionner l'option « Recherche avancée »
2	Page du moteur de recherche avancée, section « Rechercher » : – Entrer « teacher » dans le champ « Option 1 » – Appliquer l'« Option 1 » aux « Titre et résumé » – Sélectionner « OR » pour connecter l'« Option 1 » à l'« Option 2 » – Entrer « teaching » dans le champ « Option 2 » – Appliquer l'« Option 2 » aux « Titre et résumé »
3	Page du moteur de recherche avancée, section « Date » : – Sélectionner « Pre-1999 » à « 2013 » dans le menu déroulant
4	Page du moteur de recherche avancée, section « Imprints » : – Sélectionner « All Imprints » dans le menu déroulant
5	Page du moteur de recherche avancée, section « Langue(s) » : – Cocher les cases « Anglais » et « Français » – Cocher la case « Inclure les résumés multilingues »
6	Page du moteur de recherche avancée, section « Content section(s) » : – Cocher les cases « Livres » et « Périodiques »
7	Page du moteur de recherche avancée, section « Thème/Pays » : – Dans le champ « Thème » : sélectionner « Éducation » dans le menu déroulant – Dans le champ « Pays » : laisser l'option « Pays »

8	Page du moteur de recherche avancée, section « Tri par » : – Cocher la case « Pertinence »
----------	---

Source : auteur.

Base de données World Bank eLibrary

La bibliothèque en ligne de la Banque mondiale constitue une banque de données qui regroupe près de 6 000 références comportant des livres, des rapports, des articles de revues et des documents de travail. La bibliothèque électronique respecte les standards de base de ce genre d'outil. Chaque document est enrichi d'un résumé, de mots-clés, d'une note bibliographique. Les documents sont classés par thèmes, par régions ou pays, par mots-clés avec un système qui accepte les opérateurs booléens et contrôle le vocabulaire utilisé. La bibliothèque a été conçue pour répondre aux exigences de la communauté scientifique. Elle facilite la recherche de documents précis parmi l'ensemble de ceux publiés par la Banque dans des thèmes variés. Enfin, elle contient seulement les versions définitives et revues par les pairs des publications formelles de la Banque. La bibliothèque électronique de la Banque mondiale classe les documents consultables en quatre catégories : 1) les livres (*books*), 2) les livres qui appartiennent à une série (*book series*), 3) les articles de revues éditées et publiées par l'organisme (*journals*) et 4) les documents de travail (*working papers*). Pour les mêmes raisons que les deux autres organismes, nous ne conservons également que les deux premières catégories de documents.

Tableau 6
Procédure de recherche pour la World Bank eLibrary

Procédure étape par étape	
1	Page d'accueil de la World Bank eLibrary : – Sélectionner l'option « Advanced Search »
2	Page du moteur de recherche avancée, section « Advanced Search » : – Sous l'option « Search for » entrer « teach* » dans le champ de recherche – Sous l'option « In » sélectionner « Title » dans le menu déroulant

3	Page du moteur de recherche avancée, section « Publication » : <ul style="list-style-type: none"> - Cliquer sur « Modify Selection » - Sélectionner « All Books » dans le menu déroulant - Cliquer sur « Add Filter » - Cliquer de nouveau sur « Modify Selection » - Sélectionner « All Book Series » dans le menu déroulant - Cliquer de nouveau sur « Add Filter »
4	Page du moteur de recherche avancée, section « Topic » : <ul style="list-style-type: none"> - Cliquer sur « Modify Selection » - Sélectionner « Education » dans le menu déroulant - Cliquer sur « Add Filter »
5	Page du moteur de recherche avancée, section « Region » : <ul style="list-style-type: none"> - Laisser « All Regions »
6	Page du moteur de recherche avancée, section « Country » : <ul style="list-style-type: none"> - Laisser « All Countries »
7	Page du moteur de recherche avancée, section « Publication Date » : <ul style="list-style-type: none"> - Cocher la case « Custom range » - Sous l'option « From » entrer « January » pour le mois et « 1998 » pour l'année - Sous l'option « To » entrer « January » pour le mois et « 2013 » pour l'année

Source : auteur.

On découvre dans les tableaux précédents que notre corpus s'étend de 1998 à 2013. Quatre raisons expliquent ce choix. Premièrement, la fin des années 1990 correspond à l'émergence du mouvement de l'*evidence-based policy* dans les sciences humaines et sociales (Laurent et coll., 2009); par conséquent, l'intérêt pour l'utilisation des données probantes en éducation augmente à partir de cette date. Deuxièmement, nous l'avons vu dans la section 1.4, le glissement pour l'amélioration de la qualité de l'éducation s'amorce environ à la même époque. Pour être plus précis, il s'officialise dans le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000). À partir de ce point, les préoccupations pour l'amélioration de la qualité des enseignants ne cesseront plus de croître et le discours formulé à leur endroit non plus. Troisièmement, nous en avons discuté dans le cadre conceptuel, l'opposition

paradigmatique qui structure le discours pédagogique actuel a elle aussi été formalisée au tournant des années 2000. Elle repose certes sur des bases plus anciennes, mais sa forme contemporaine remonte à environ une quinzaine d'années. La dernière raison est plus technique : les banques de données des organisations internationales, plus particulièrement celle de l'OCDE, garantissent une recension systématique de leurs publications à compter de 1998.

Le lecteur réalise également notre choix d'utiliser l'expression « teach », et toutes ses déclinaisons, en tant que mot-clé de recherche. Pourquoi ne pas avoir opté pour les mots « pedagogy » ou « pédagogie »? À cause de leur caractère polysémique, notre cadre conceptuel témoigne de ce malheureux attribut pour la version française du terme. Or, son équivalent anglais est tout aussi équivoque. Alexander (2009) explique que dans la tradition anglo-américaine, il arrive que le terme « pedagogy » se substitue au terme « curriculum » qui renvoie soit, dans son sens élargi, à tout ce que fait l'école, soit, dans son sens restreint, au contenu du programme à enseigner. On comprend que la réalité couverte par le terme « pedagogy » dépasse largement notre objet d'investigation. En anglais, l'équivalent de ce que nous cherchons à analyser serait plus proche des termes « instruction » ou « teaching » qui désignent l'acte d'enseignement. En ce sens, l'expression « teach » semblait la plus appropriée, elle permettait de récolter l'ensemble des documents qui portaient sur l'enseignement, les enseignants et leur formation (teaching, teacher(s), teacher training, teacher education, etc.).

Une fois ce choix terminologique posé, le lecteur remarque aussi qu'une procédure de recherche presque similaire a été appliquée aux banques de données des trois organismes. Ces dernières présentaient toutefois quelques spécificités. Par exemple, l'UNESDOC et la World Bank eLibrary acceptaient les opérateurs booléens et offraient une traduction parfaite des termes anglais en français. Ainsi, l'utilisation de l'expression *teach* était suffisante. La banque de données de l'OCDE était moins aboutie au moment de la constitution du corpus : les opérateurs booléens et la traduction des termes ne fonctionnaient qu'à moitié. C'est la raison pour laquelle, dans ce cas-ci, nous avons décidé de combiner deux options de recherche (« teacher » et « teaching »).

Par ailleurs, le choix d'appliquer nos options de recherche uniquement aux titres offrait l'avantage de limiter le nombre de documents à traiter. Par exemple, lorsqu'on applique l'expression *teach* au champ « Mots du texte » de l'UNESDOC, on obtient plus de 12 500 sorties, ce nombre tombe à 5000 pour le champ « Mots de la notice » et à 1133 pour le champ « Mots du titre ». Bien qu'encore élevé, ce dernier résultat apparaît beaucoup plus raisonnable. En outre, même s'ils ne représentent pas toujours le contenu exact du texte qu'ils introduisent, les titres sont tout de même censés informer le lecteur de la nature des propos qui vont suivre. On part ici du principe qu'en voyant apparaître dans un titre le thème recherché, on augmente considérablement les chances de trouver l'information ciblée. La lecture complète et attentive du résumé des textes retenus pour leur titre permet ensuite d'affiner la sélection.

À la suite de cette première tentative de sélection, le nombre théorique de documents à étudier demeurait trop élevé et englobait des documents peu pertinents pour notre recherche. Il fallait donc appliquer au corpus une série de critères de sélection supplémentaires. Le plus « tranchant » consistait à éliminer tous les textes dont le contenu concernait un seul pays. Pour travailler sur un pays en particulier, il faut en connaître l'histoire, le fonctionnement, la vie politique et, dans notre cas, la manière dont s'organisent les systèmes de formation sur place. Centrer notre attention sur une poignée de pays imposait donc un choix. Or, notre problématique ne justifiait pas un tel choix. Aussi, en travaillant seulement sur quelques pays nous nous exposions à des problèmes de représentativité. Le deuxième critère de sélection évacuait les documents qui traitaient d'une discipline précise. Rappelons que tel que nous la concevons, la pédagogie renvoie à des principes d'enseignement qui transcendent les particularités disciplinaires ce qui la distingue, entre autres, des didactiques. Le troisième critère d'exclusion visait les thématiques trop spécifiques, comme celles consacrées aux TICE, au VIH, à l'éducation au service du développement durable, etc. Le quatrième critère était la langue dans laquelle étaient rédigés les documents : seuls les textes publiés en anglais et en français ont été retenus.

Il importe également de signaler un certain nombre de démarches visant à enrichir et à valider le contenu de notre corpus. Nous avons notamment bénéficié du soutien des documentalistes du secteur de l'éducation de la bibliothèque de l'Université Laval. Nous avons également écrit directement aux personnes chargées des recherches documentaires au sein des trois organismes : La Banque mondiale n'a jamais répondu, l'OCDE nous a renvoyés à sa base de données, l'UNESCO a joué le jeu et nous a fourni une liste de références qui ne respectait pas tous nos critères de sélection, mais qui nous a quand même permis de mettre la main sur quelques documents pertinents. Lors de notre voyage à Paris pour les entretiens avec le personnel de l'UNESCO et de l'OCDE, nous avons rencontré certaines de ces personnes et avons accédé aux banques de données internes des deux organismes. Enfin, nous avons envoyé notre liste de références à tous nos participants afin qu'ils la commentent et, éventuellement, qu'ils la complètent.

Au final, dans le but de décrire et d'analyser la nature et les fondements des orientations pédagogiques privilégiés par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement, nous avons analysé l'ensemble des documents relatifs aux trois principales initiatives entreprises ces dernières années par ces trois organisations dans l'optique d'améliorer la qualité des enseignants et de leur formation. Nous avons également examiné une soixantaine d'autres rapports qui, sur la même période et au sujet de la même thématique, ont marqué la réflexion de ces mêmes organismes (voir tableau 7).

Tableau 7
Organisation des données documentaires par organisme

	UNESCO	OCDE	Banque mondiale
Constitution du corpus	TTISSA N = 26	TALIS N = 12	SABER-Teachers N = 15
	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation N = 22	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation N = 18	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation N = 24
Total	N = 48	N = 30	N = 39

Source : auteur.

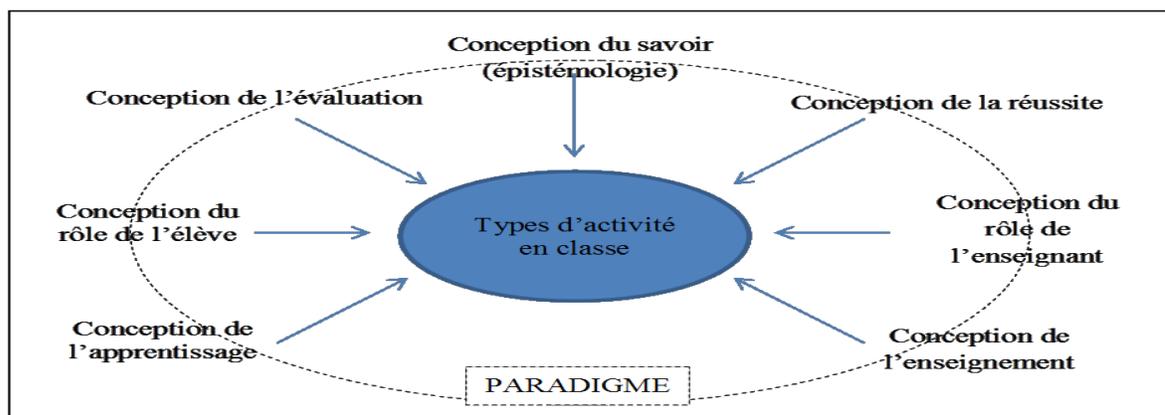
3.1.3. Grille d'analyse et niveaux de lecture

« L'analyse de contenu stricto sensu se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 4). Pour parvenir à ce résultat, « l'idée est simple, théoriquement, mais difficile à mettre en œuvre dans la pratique : il s'agit d'appliquer au document à étudier une "grille de lecture" permettant au chercheur de transformer le document en une série de parties qui seront regroupées, classées, comparées, évaluées, comptées » (Mialaret, 2004, p. 42). Pour construire sa grille, le chercheur détermine des unités et des critères de contenu : « Le chercheur cerne le thème analysé en retenant un certain nombre d'aspects (définition). Pour chacun de ces aspects, il applique des principes de classification qui déterminent des unités de contenu, soit des catégories (dimensions) » (Lamoureux, 2000, p. 136). Évidemment, lesdites catégories doivent être élaborées en fonction de la problématique et des objectifs de recherche.

Rappelons ici nos deux principaux objectifs de recherche : 1) identifier et décrire les orientations pédagogiques privilégiées par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement et 2) vérifier dans quelle mesure lesdites orientations sont validées par des données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Avant de pouvoir évaluer la solidité empirique des postures pédagogiques des trois organismes à l'étude, encore faut-il les repérer. C'est dans cette optique que nous estimions utile de redéfinir la pédagogie, pour être on ne peut plus clair sur ce que nous recherchons dans cette thèse. Nous avons réduit la pédagogie à sa plus simple expression, mais aussi, selon nous, à sa plus essentielle, la pratique. Nous traquons donc, en priorité, des moyens de faire la classe, des recommandations qui orientent la pratique des enseignants. Cependant, l'organisation du discours pédagogique en guerre de paradigmes cause une difficulté supplémentaire dans le repérage des orientations pédagogiques. Bien qu'en éducation, les paradigmes soient plus idéologiques que scientifiques, ils n'en respectent pas moins le même mode de fonctionnement : ils établissent, de façon justifiée ou non, des correspondances entre des éléments afin de les lier à un même système de pensée. Par

exemple, dans sa définition du paradigme de l'apprentissage, Tardif (1998) a créé un lien d'interdépendance entre les sept éléments suivants : 1) conception de l'apprentissage; 2) conception de l'enseignement; 3) rôle de l'enseignant; rôle de l'élève; 4) types d'activité en classe; 5) conception de l'évaluation; 6) conception de la réussite; 7) conception du savoir. Ainsi, l'évocation d'une certaine conception du rôle de l'enseignant est immédiatement associée dans l'esprit du lecteur à une vision particulière du type d'activités à mettre en œuvre dans la classe. Ces rubriques constituent donc autant d'indicateurs qui autorisent, indirectement, l'accès aux orientations pédagogiques d'un discours (voir figure 4).

Figure 4
Voies d'accès indirectes aux orientations pédagogiques



Source auteur.

La structure de notre grille d'analyse prend également en compte cette réalité (voir tableau 8). Ainsi, elle repose sur l'idée qu'il existe dans les textes deux voies d'accès aux orientations pédagogiques. La première est directe. Elle s'offre à nous lorsque l'auteur fait explicitement référence aux types d'activités que l'enseignant devrait mettre en œuvre dans sa classe. La seconde est indirecte. Elle renvoie à une sorte de mécanisme de filiation qui opère intensivement dans les discours depuis l'affirmation du concept de paradigme dans le champ éducatif. Nous avons déjà critiqué ailleurs les excès du mécanisme de filiation qui sous-tend la construction des paradigmes en éducation (Cerqua et Gauthier, 2010). Il n'empêche, ce procédé rhétorique semble être devenu une partie constitutive du discours éducatif et il mérite à ce titre d'être pris en considération. Puisqu'elles reposent sur un système d'inférences, les voies d'accès indirectes sont moins fiables. Elles fournissent des

renseignements sur l’ambiance pédagogique générale qui règne dans les discours des organismes. Les voies d’accès directes demeurent les plus souhaitables au sens où elles mettent à notre disposition des orientations pédagogiques concrètes. Une fois ces orientations pédagogiques repérées, nous faisons face à deux cas de figure. Dans le premier, l’orientation n’est accompagnée d’aucune référence, elle devient d’office considérée comme non fondée. Dans le second, l’orientation est soutenue par une ou plusieurs recherches. Nous utilisons alors les critères exposés dans le cadre conceptuel pour les classer selon les trois niveaux d’Ellis (2001) et pour estimer la force de la preuve qu’elles présentent (USDE, 2003). Enfin, mentionnons qu’au moment d’élaborer cette grille, nous ne savons pas quelles voies d’accès les organismes internationaux vont privilégier pour exprimer leurs orientations pédagogiques. Ainsi les voies d’accès indirectes peuvent-elles se présenter sous des formes très variées (les deux voies d’accès indirectes qui figurent dans le tableau ci-dessous sont présentées à titre illustratif)⁴².

Tableau 8
La grille de lecture (exemple document UNESCO, 1998)

		Orientations pédagogiques				
UNESCO (1998)	Voie d’accès directe	Seuil de validité	Force de la preuve			
	Types d’activité en classe :	Niveau 1				
		Niveau 2	F	P	N	
		Niveau 3	F	P	N	
	Voies d’accès indirectes					
	Conception du rôle de l’enseignant :					
	Conception de l’enseignement :					
Autres :						

Source : auteur.

Force de la preuve : F pour forte, P pour possible, N pour nulle.

Par ailleurs, nous appliquons à tous les documents de notre corpus trois niveaux de lecture. Tout d’abord, un niveau de lecture stratégique visant à repérer les parties du rapport les plus pertinentes pour nous. N’oublions pas que les documents publiés par les organismes

⁴² L’utilisation de la grille de lecture s’est révélée plus complexe que prévu. Nous ne pouvons pas exposer les raisons de ces complications sans trop anticiper sur les résultats de l’analyse pour l’instant. Nous reviendrons donc sur cette limite dans la conclusion générale de la thèse.

internationaux peuvent contenir des thématiques très variées. Dans bien des cas, une lecture de la première à la dernière ligne du rapport se serait donc avérée contreproductive dans le sens où elle nous aurait éloigné de notre objet de recherche. À ce niveau, nous analysons la structure du rapport, passons en revue ses premières pages (qui incluent généralement un résumé), ses annexes, sa bibliographie et nous lisons attentivement les introductions et les conclusions de chaque chapitre. Ensuite, nous accédons à un niveau de lecture plus approfondi qui consiste à appliquer notre grille de lecture aux sections identifiées au niveau de lecture précédent. Enfin, afin de n'omettre aucune information pertinente, nous adoptons un dernier niveau de lecture que nous pouvons qualifier d'assisté. À ce niveau, nous fonctionnons par recherche de mots clés (enseignement, pédagogie, paradigme, constructivisme, explicite, structuré, approche, méthode, apprenant, etc.) grâce au logiciel PDF-XChange Viewer puis lisons toutes les entrées jusqu'alors ignorées avec la même application qu'au niveau précédent. Ces trois niveaux de lecture assurent un traitement à la fois économique et exhaustif des documents retenus pour étude.

3.2. Les entretiens

Dans le cadre de cette étude, les entretiens constituent une méthode de collecte de données secondaire dont la principale fonction est de vérifier la valeur des résultats obtenus par le truchement de notre analyse documentaire. De façon générale, cette méthode « [...] consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations » (De Ketele et Roegiers, 2009, p. 14). À travers cette définition, on perçoit les grandes étapes de la démarche de réalisation d'entretiens de recherche : 1) l'élaboration du schéma d'entrevue, 2) la détermination des modalités des entretiens, 3) la sélection des participants et 4) l'analyse des données recueillies. Nous traiterons de ces quatre étapes dans les pages suivantes.

3.2.1. Le schéma d'entrevue⁴³

« Le schéma d'entrevue, c'est l'instrument de l'entrevue de recherche. Il contient toutes les questions susceptibles d'être posées lors de la rencontre avec une personne interviewée. Le schéma renferme tout ce qu'on cherche à savoir eu égard à sa définition du problème. On le construit à l'aide de questions et sous-questions, ouvertes, qu'on base sur l'analyse conceptuelle faite à la première étape et qu'on agence d'une façon particulière » (Angers, 1996, p. 196). L'élaboration d'un schéma d'entretien est une tâche complexe qui réclame de la part du chercheur un travail minutieux tant sur le fond que sur la forme des questions. Lorsque cela est pertinent, il est possible de s'inspirer des questions d'autres enquêtes, cela simplifie considérablement la tâche tout en assurant au schéma une base de qualité (Angers, 1996).

Notre schéma d'entretien s'inspire de celui que Nelson et coll. (2009) ont utilisé dans leur étude *Toward a Research Agenda for Understanding and Improving the Use of Research Evidence*. Nous l'avons bien entendu remanié de sorte qu'il coïncide avec notre problématique de recherche. Ainsi, notre schéma d'entretien se compose de quatre sections. La première porte sur les données socioprofessionnelles des participants.

Tableau 9
Questions de la section 1 du schéma d'entretien

SECTION 1 : Données socioprofessionnelles
1.1 Nom et Prénom :
1.2 Formation (diplômes obtenus et universités fréquentées) :
1.3 Parcours professionnel et fonction actuelle au sein de l'organisation :
1.4 Années d'expérience au sein de l'organisation :
1.5 Projets, rapports, études qui possèdent un lien avec la formation des enseignants et auxquels vous avez participé au sein de l'organisation :

Source auteur.

⁴³ Notre étude appartient à une recherche plus large réalisée dans le cadre du programme de la Chaire de recherche sénior du Canada sur la formation à l'enseignement. Le schéma d'entretien a été élaboré dans le cadre de cette recherche. Il a déjà obtenu l'approbation du CÉRUL.

La deuxième permet, d'une part (questions 2.1, 2.2 et 2.3), d'améliorer notre compréhension du fonctionnement des organismes et, d'autre part (question 2.4), de confirmer leur posture pédagogique en matière de formation à l'enseignement (premier objectif de recherche).

Tableau 10
Questions de la section 2 du schéma d'entretien

SECTION 2 : Politiques éducatives : élaboration et changement
2.1 Quels sont les facteurs qui entraînent l'élaboration de nouvelles politiques éducatives ou des changements dans les politiques existantes au sein de votre organisation?
2.2 Quels sont au contraire les facteurs qui entravent l'élaboration de nouvelles politiques éducatives ou des changements dans les politiques existantes au sein de votre organisation?
2.3 Pouvez-vous décrire le processus d'élaboration d'un projet ou d'une politique au sein de votre organisation?
2.4 S'il en existe une, quelle est la politique officielle de votre organisme en ce qui concerne la formation des maîtres et, surtout, celle-ci privilégie-t-elle une orientation pédagogique particulière? Si oui, quelle est cette orientation? Pouvez-vous expliquer comment et sur quelle base celle-ci a été adoptée?

Source : auteur.

La troisième section constitue le centre névralgique de l'entretien, elle traite de l'utilisation de données probantes de recherches en enseignement dans l'élaboration des politiques éducatives en matière de formation des maîtres. Elle est sans doute la plus directement liée à notre problématique et devrait donc nous permettre de récolter les informations complémentaires désirées (second objectif de recherche).

Tableau 11
Questions de la section 3 du schéma d'entretien

SECTION 3 : Recherche, politiques éducatives et pédagogie
3.1 Quand vous travaillez à l'élaboration de projets de formation ou de politiques éducatives, quels types d'informations utilisez-vous? Quels types d'informations privilégiez-vous?

3.2 Quand vous travaillez à l'élaboration de projets de formation ou de politiques éducatives, quelles sources d'informations utilisez-vous? Quelles sources⁴⁴ d'informations privilégiez-vous?

3.3 Selon votre expérience au sein de l'organisation, quel rôle joue la recherche en enseignement et quelle importance lui est accordée dans l'élaboration de projets de formation et de politiques éducatives au sujet de la formation des enseignants?

3.4 Selon votre expérience au sein de l'organisation, existe-t-il des dispositifs, des stratégies et des critères qui permettent de s'assurer de la qualité des recherches en enseignement utilisées? Pouvez-vous donner des exemples?

3.5 Pouvez-vous identifier des projets de formation ou des politiques éducatives en matière de formation des maîtres dans lesquels, selon vous, des recherches en enseignement qui correspondent aux critères que vous venez de mentionner ont été utilisées?

Source : auteur.

Enfin, la quatrième section permet aux participants d'exprimer leurs besoins et leurs attentes au regard de la thématique générale de l'entretien.

Tableau 12
Questions de la section 4 du schéma d'entretien

SECTION 4 : Conditions d'amélioration de l'utilisation des données de recherche

4.1 Selon vous, quelles seraient les conditions nécessaires pour que la recherche en enseignement serve davantage d'appui dans l'élaboration des projets de formation et des politiques éducatives de votre organisation?

4.2 Selon vous, existe-t-il des facteurs qui empêchent la recherche en enseignement de servir d'appui dans l'élaboration des projets de formation et des politiques éducatives de votre organisation? Si oui, lesquels?

Source : auteur.

Sur le plan de la forme, le chercheur doit apporter le plus grand soin à la formulation de ses questions puisque de la qualité de celles-ci dépend également la qualité de l'analyse subséquente (Angers, 1996). Ainsi, il importe de bien se faire comprendre de tous les sujets

⁴⁴ Les données de recherche utilisées pour soutenir une orientation politique peuvent être de **différents types** (essais, articles de journaux, rapports, études statistiques, articles de revues scientifiques, articles de vulgarisation, etc.) et provenir de **diverses sources** (bagage personnel, moteurs de recherche conventionnels, banque de données spécialisée, entretiens, focus groupes, pairs, consultants, groupes de pression, autres intermédiaires, etc.).

interviewés, car seule une compréhension claire est garante de la pertinence de leurs réponses et par conséquent de la qualité du matériel à analyser. En règle générale, le chercheur doit formuler ses questions pour que chacun en ait la même compréhension et se sente libre dans sa façon de répondre, tant pour ce qui est de la durée que pour ce qui est du contenu (Angers, 1996). C'est pourquoi les termes employés ne doivent pas donner de précisions sur la manière de répondre (en offrant des choix par exemple). Il faut aussi avoir conscience que des questions imprécises récolteront des réponses qui le seront tout autant (Lamoureux, 2000). Afin de prévenir ce genre de difficultés, nous nous sommes inspirés des six règles proposées par Angers (1996) pour formuler adéquatement nos questions :

Tableau 13
Règles à suivre et erreurs à éviter pour formuler adéquatement les questions d'un schéma d'entretien

Règles à suivre	Erreurs à éviter
Une seule idée par question	L'ambiguïté
Des termes neutres	La suggestion et la culpabilité
Des termes simples	L'inadéquation
La brièveté	L'incompréhension
La clarté	L'imprécision
La vraisemblance	L'intention, l'anticipation et la mémoire excessive

Source : auteur.

Angers (1996) donne d'autres indications pertinentes sur l'agencement général des questions dans le schéma d'entretien. Pour la clarté générale, il importe de numéroter les questions et de distinguer les différentes sections. Nous l'avons fait. Aussi, des phrases de transition facilitent le passage d'un thème à un autre et permettent à la personne de faire une pause et de se concentrer sur un autre sujet sans précipitation. Il y a des paragraphes de transition après chaque section de notre schéma. Dans la mesure du possible, Angers (1996) conseille également d'aller des sujets plus impersonnels aux sujets plus personnels, autrement dit des sujets « non menaçants » au sujet plus « menaçants » afin ne pas effaroucher l'interviewé. C'est le cas dans notre entretien, puisque la thématique la plus

technique n'arrive qu'à la section 3 et que nous attendons la dernière section pour laisser les participants s'exprimer sur leurs besoins et leurs attentes. Enfin, si des questions exigent plus de réflexion, il vaut mieux les faire précéder de questions plus faciles pour ne pas nuire à la bonne volonté de l'interviewé. La section 2 qui a trait au fonctionnement des organismes devrait mettre en confiance les répondants avant qu'ils abordent les questions plus complexes et plus techniques de la section 3.

3.2.2. Les différentes modalités de nos entretiens

Habituellement, un entretien peut être directif, semi-directif ou non directif. Il peut être conduit soit en groupe soit en tête à tête avec l'interviewé. Dans cette étude, nous avons décidé de mener des entretiens individuels et directifs. Nous expliquons dans les prochains paragraphes les raisons de ce choix et brossons un portrait complet des conditions de passation de nos entretiens.

Lorsqu'il décide quelle sorte d'entrevue il mènera, le chercheur doit envisager différents facteurs : les types de questions, la latitude accordée aux interlocuteurs, la forme et le niveau de standardisation du déroulement de l'entretien en font partie (Boutin, 1997; Lamoureux, 2000). Un bref coup d'œil sur notre schéma d'entretien suffit pour comprendre que nos entrevues seront de type directif. Elles en comportent toutes les caractéristiques : les questions ouvertes sont les mêmes pour tous les sujets et elles sont posées à tous dans le même ordre et de la même façon (Mialaret, 2004). Le degré de standardisation du schéma est donc très élevé, il n'y a là rien de comparable avec les entretiens semi-dirigés dans lesquels l'interviewer prévoit seulement quelques questions en guise de points de repère.

Pourquoi avoir opté pour des entretiens de type directif? Parce qu'ils semblent davantage correspondre à la nature des informations que nous souhaitons recueillir et aux caractéristiques de la population ciblée. Selon De Ketele et Roegiers (2009), plus l'information recherchée se rapproche des opinions quasi publiques, plus l'entretien peut être directif. À l'inverse, plus l'information recherchée implique une intrusion profonde dans le vécu ou l'expérience de la personne, plus elle est chargée affectivement, plus l'entretien doit tendre vers le non directif. Dans cette étude, nous ciblons des informations

relativement précises, de nature technique, qui n'appartiennent pas, à priori, au registre des émotions. L'entretien directif semble donc plus indiqué. Il l'est d'autant plus que les entretiens non directifs ou semi-directifs sont plus coûteux en temps, ils nécessitent souvent deux rencontres. Une partie des entrevues s'est déroulée à l'étranger. Pour des raisons financières évidentes, le temps sur place et le nombre de rencontres possibles étaient limités. De plus, afin de ne pas surcharger l'emploi du temps déjà bien rempli de nos participants, nous avons fixé la durée des entretiens à une heure. Encore une fois, l'entretien directif semble donc plus approprié.

Par ailleurs, tous nos entretiens sont individuels. Cette forme d'entretien présente deux avantages certains. Un, elle permet de cibler plus rapidement l'information pertinente en limitant les digressions dues aux interactions dans un groupe – on se situe davantage sur le registre des faits précis que sur celui des échanges entre différentes personnes (De Ketele et Roegiers, 2009). Deux, l'entretien individuel préserve l'intimité de l'interviewé, l'autorise à s'exprimer sans avoir peur du regard des autres. Dans les milieux fortement politisés et hiérarchisés, les chercheurs ont tendance à privilégier cette forme d'entretien (Nelson et coll., 2009). L'entretien individuel apparaît donc particulièrement bien adapté au contexte d'étude qui est le nôtre. Il est important de mentionner que tous les entretiens se sont déroulés en présence de deux intervieweurs (l'auteur de la thèse et son directeur de recherche). Cette stratégie est à double tranchant : elle peut aussi bien intimider la personne interviewée que la rassurer. Mais deux chercheurs attentifs valent mieux qu'un, surtout quand ceux-ci disposent d'un temps de parole unique et limité.

Lors du déroulement des entretiens, il importe de prêter attention aux questions importantes qui ont trait au langage et aux systèmes de valeurs. « La valeur de l'entretien repose sur la qualité de la communication verbale qui s'institue entre deux personnes. Pour que la communication soit maximale, il faut que les deux codes verbaux, celui de l'interviewer et de l'interviewé, soient très voisins l'un de l'autre, sinon l'un des partenaires considère le langage de l'autre, comme une langue étrangère [...] Le chercheur devra donc s'assurer que le sujet interviewé comprend bien ce qui lui est dit ou ce qui lui est demandé » (Mialaret, 2004, p.54-55). Pour éviter les bris de communication, nous avons tenu compte du

caractère technique de certaines questions et avons pris le temps de les clarifier aux participants qui en ont exprimé le besoin.

En outre, le comportement de l'intervieweur influence profondément les réponses de la personne interrogée, celui-ci doit donc adopter une attitude particulière lors des entretiens. Selon De Landsheere (1982), moins l'entretien est structuré, plus « l'art » de l'interrogateur, sa sagacité, sa finesse psychologique interviennent. Toutefois, précise De Landsheere, Rogers lui-même a souligné plus d'une fois la dérive de l'usage du concept de non-directivité, alléguant qu'il pouvait conduire à une confusion avec un certain laisser-faire de l'intervieweur. Il est alors devenu courant de clarifier la part active que ce dernier jouait dans le déroulement de ce type d'entretien. Le portrait du chercheur qui mène un entretien dirigé doit être reconsidéré dans le même sens. Le fait d'avoir un schéma d'entretien qui respecte un ordre précis et dont les questions sont prédéterminées n'implique pas de la part de l'intervieweur une attitude fermée, froide et mécanique. Au contraire, dans ce type d'entretien, c'est l'intervieweur qui mène le jeu, il pose les questions, demande à l'interviewé de préciser sa pensée, écarte ce qui lui semble ne pas se rapporter au phénomène à l'étude. Bref, il se montre peut-être moins empathique que dans les entretiens non dirigés, mais il demeure très actif.

Un bon moyen de permettre à l'intervieweur de s'impliquer davantage dans la conduite des entretiens est d'enregistrer, si possible, le contenu de l'échange sur une bande sonore. Cette façon de procéder comporte de grands avantages aussi bien durant la passation de l'entrevue qu'après, lors de l'analyse des données. L'enregistrement sonore évite d'interrompre l'interviewé. En effet, dégagé du stress de passer à côté d'une information importante, l'intervieweur laisse le répondant développer ses idées et n'intervient que dans le cadre d'échanges constructifs liés au propos du répondant. De plus, il libère l'attention du chercheur qui peut ainsi se concentrer davantage sur les réactions du répondant (signes non verbaux d'incompréhension, de réticence, de surprise ou de malaise). En contrepartie, l'aspect logistique lié à l'enregistrement sonore des entrevues peut parfois poser problème. Il est donc bien important de maîtriser parfaitement le fonctionnement des enregistreuses et de procéder à des tests avant la rencontre avec le participant. Il faudra également s'assurer

que le fait de l'enregistrer ne crée aucune anxiété chez l'interviewé. Lors de l'analyse de données, la bande sonore se révèle un outil de travail précieux : « elle permet notamment d'entendre et de réentendre à volonté les divers passages de l'entretien [...] il devient possible de procéder à une analyse approfondie du matériel recueilli » (Boutin, 1997, p. 109).

Nous concluons cette partie par des considérations sur le moment et les lieux des entrevues. De Ketele et Roegiers (2009) distinguent les situations créées des situations naturelles. La situation est naturelle lorsque le recueil d'informations auprès des personnes est mené dans leur cadre de vie « habituel » ou « familial ». À défaut de pouvoir mener un entretien dans un endroit familier pour l'interviewé, il convient au moins que la rencontre se déroule dans un cadre sympathique, loin du bruit et de l'agitation (Boutin, 1997, p. 109). Les entretiens se sont déroulés au sein des sièges administratifs de l'UNESCO et de l'OCDE (Paris) et par *Skype* avec les membres de la Banque mondiale. À chaque fois, ce sont les participants qui ont choisi les lieux de rencontre ou d'échange. On peut donc présumer que ces lieux leur convenaient. La planification du moment des rencontres a été à la fois ouverte et contraignante : elle est restée à la discrétion des participants, mais dans les limites de notre séjour à l'étranger. Une fois tous les participants recrutés, plusieurs dates de rencontre leur ont été proposées, nous avons retenu celles qui offraient la possibilité de réaliser le plus grand nombre d'entretiens lors d'un même voyage.

3.2.3. La population ciblée et son mode de recrutement

L'entretien comme méthode de recueil d'informations doit nécessairement présenter un caractère multilatéral : le chercheur doit interroger plusieurs personnes, sinon la démarche perd tout son sens (De Ketele et Roegiers, 2009). La première question qui vient alors à l'esprit concerne le nombre de participants qu'on doit interroger pour satisfaire aux critères de scientificité habituellement reconnus en recherche qualitative. Pour Savoie-Zajc (1997) et Boutin (1997), il n'existe pas de réponse absolue à cette question, même si, dans la pratique, ce nombre varie généralement de dix à quinze personnes. Mais les deux auteurs préfèrent se référer « au principe de la saturation théorique selon lequel il est conseillé de ne pas ajouter de nouvelles données quand ces dernières ne fournissent plus d'éléments

nouveaux à la recherche. Après avoir choisi un nombre convenable de répondants, il conviendra soit de l'augmenter, soit de le diminuer, selon le niveau de saturation atteint » (Boutin, 1997, p. 34). Après de multiples tentatives et presque autant d'échecs, nous sommes finalement parvenus à recruter quinze participants, cinq par organismes (voir tableau 14). Un nombre total donc suffisant pour satisfaire aux critères de scientificité dictés par la pratique.

Tableau 14
Désignation des participants par organisme

Organisme	Désignation des participants
UNESCO	de P.1 à P.5
OCDE	de P.6 à P.10
Banque Mondiale	de P.11 à P.15

Source : auteur.

La démarche de recrutement des participants s'est déroulée en plusieurs étapes. Comme les organisations internationales sont des institutions très hiérarchisées, une première lettre a été adressée aux responsables de secteurs éducatifs en lien avec la formation des enseignants. Ces derniers ont pu être identifiés sans trop de difficulté sur les sites des organismes. Trois collègues nous ont fait profiter de leur réseau de contacts, ce qui a également facilité le travail. Quand cela s'avère nécessaire, Boutin (1997) considère que la première étape de la démarche de recrutement consiste à « rejoindre les participants par l'entremise des personnes qui détiennent les clés d'accès » (p. 104). La lettre demande aux responsables de bien vouloir autoriser les chercheurs à interviewer des membres de leur équipe et d'indiquer le nom et les coordonnées de participants potentiels. Les critères de sélections étaient les suivants : « Nous retenons les acteurs stratégiques qui ont œuvré à l'élaboration des documents d'orientation des politiques ou de projets en matière de formation des maîtres au sein de votre organisme » (extraits de la lettre adressée aux responsables). Un formulaire de consentement a ensuite été envoyé aux personnes désignées. Ceux qui ont répondu par l'affirmative constituent notre échantillon.

Par ailleurs, le chercheur doit demeurer conscient que toute sélection de participants sur une base volontaire est naturellement biaisée par un fort effet de sélection : « la tenue de l'entretien de recherche repose sur le bon vouloir des participants, ce qui constitue un élément d'auto-sélection » (Boutin, 1997, p. 104). L'auto-sélection peut entraîner le phénomène de désirabilité sociale : l'informateur désire être un bon informateur, c'est-à-dire celui qui donne à l'autre les informations que ce dernier a plaisir à entendre (Van der Maren, 1995). De plus, l'imposition de la passation d'un entretien par un supérieur hiérarchique risque soit d'amplifier le phénomène de désirabilité sociale soit de démotiver le répondant. Ces situations posent des problèmes d'évaluation du discours tenu par l'enquêté, car il faut distinguer le vrai du faux ou le plausible du farfelu, mais le danger de mal interpréter demeure (Angers, 1996). La triangulation des données joue ici un rôle de premier plan. En effet, en confrontant les données des entretiens à celles de l'analyse documentaire, nous réduisons les chances de produire des interprétations erronées.

Dans les problèmes généraux liés à la conduite d'entretiens de recherche, la préparation du contact avec les informateurs est souvent négligée (Van der Maren, 1995). Boutin partage cet avis, il explique que « la prise de contact ne saurait être considérée comme un simple détail administratif; elle donne souvent le ton à la suite des événements » (Boutin, 1997, p. 106). Il est certain qu'un informateur bien préparé est dans de meilleures conditions pour fournir une information pertinente. Van der Maren (1995) met particulièrement l'accent sur la prise de contact préliminaire, c'est-à-dire sur l'envoi d'un document explicatif, sorte de maquette de la recherche. Afin de placer les responsables de secteurs et nos futurs participants dans les meilleures conditions possible, nous avons joint à la lettre de recrutement et au formulaire de consentement un résumé court (une page) et un résumé long (six pages) du projet, ainsi qu'une copie du schéma d'entretien.

Une étude qui implique des sujets humains ne peut esquiver la question des problèmes d'éthique. En dehors des généralités habituelles sur le respect des participants, deux règles méritent d'être soulignées. D'abord, il est toujours important de communiquer les objectifs de la recherche aux répondants pour qu'ils puissent saisir l'orientation générale de la recherche et l'importance de leur collaboration. Ensuite, il faut protéger leur intimité et

assurer la confidentialité de leur propos : les répondants « ont le droit le plus strict de demeurer anonymes. Ce droit doit être respecté, qu'il ait été reconnu explicitement ou implicitement par l'intervieweur. Les mêmes dispositions s'appliquent aux données obtenues au moyen d'enregistrement audiovisuel ou autres » (Boutin, 1997, p. 97). Les objectifs de la recherche ainsi que les clauses de confidentialité ont été clairement indiqués dans les documents qui ont été envoyés aux responsables de secteur et aux participants. Ils ont été répétés au début de chaque entretien. En outre, les mesures habituelles visant à assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants ont été rigoureusement appliquées tout au long de la recherche et continueront à l'être après :

- les enregistrements ayant servi à la collecte des données ont été conservés sous clé durant toute la recherche et sont à présent détruits;
- les noms des participants n'apparaissent à aucun endroit dans cette thèse;
- les divers documents de la recherche ont été codifiés et seuls l'étudiant et son directeur ont eu accès à la liste des noms et des codes;
- la recherche a déjà fait l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne peut y être identifié ou reconnu.

3.2.4. Analyse des données et interprétation des résultats

Les données obtenues par le biais d'entretiens exigent un traitement différent selon qu'il s'agit d'une technique d'interrogation de type directif, semi-directif ou non directif. Dans le premier cas, le traitement des données se rapproche sensiblement de celui des données colligées à la suite de la passation d'un questionnaire (Boutin, 1997). À l'instar des questionnaires, les entretiens dirigés offrent l'avantage de structurer d'emblée les propos du répondant grâce à des questions précises en relation directe avec la problématique et les objectifs de recherche. Le haut degré de standardisation du schéma et du déroulement des entretiens facilite également le regroupement des informations. Le traitement des données issues d'entretiens directifs se maintient malgré tout dans la « catégorie » des analyses qualitatives et respecte plusieurs étapes qui nous ont guidés dans l'analyse et l'interprétation des données.

La toute première phase de l'analyse qualitative consiste à transcrire les données de l'entretien. Les suggestions dans les manuels de méthodologie à ce sujet ne manquent pas. Les auteurs s'entendent sur le fait qu'il convient de transformer le plus fidèlement possible

l'expression orale des sujets en une expression écrite. Ils suggèrent également de conserver l'expression initiale à portée de main, afin de pouvoir s'y référer régulièrement lors des phases subséquentes de l'analyse. Un va-et-vient constant avec les propos réels des répondants s'avère essentiel pour s'assurer de ne pas déformer le sens premier du message. Lors de la deuxième phase de l'analyse qualitative, le chercheur procède à la condensation ou à la réduction des données (Boutin, 1997). Pour ce faire, il commence par regrouper les informations semblables pour en évaluer l'importance relative : « La première étape dans le processus de réduction consiste à bien lire le texte, à s'en imprégner en quelque sorte et à en souligner les passages les plus intéressants ou les plus porteurs d'idées » (Boutin, 1997, p. 133). Plusieurs auteurs recommandent de procéder à une lecture globale de tout le matériel avant de commencer à le décortiquer en strates et en « sous-strates ». Le chercheur doit ensuite classer les informations pertinentes. Il dégage pour cela des thèmes, puis des sous-thèmes en s'appuyant sur le contenu de sa problématique et/ou de son cadre conceptuel. Il peut également construire une grille d'analyse, en ayant conscience que celle-ci sera assurément moins systématique que celle destinée à une analyse documentaire.

L'analyse et l'interprétation d'entretiens de recherche, même directifs, se prêtent plus volontiers à des approches dites « ouvertes » qui laissent place au réajustement progressif des catégories existantes, voire à l'émergence de nouvelles catégories : « En effet, même une fois le classement commencé, le chercheur peut ajouter des catégories, ou il peut appliquer un autre principe de classification, ce qui déterminera des catégories différentes » (Lamoureux, 2000, p. 206). Les questions de notre schéma d'entretien ont été élaborées de façon à ce qu'elles représentent en soi des catégories d'analyse. Par exemple, la question 2.4 cible les orientations pédagogiques des organismes en matière de formation à l'enseignement. Les questions 3.1, 3.2, 4.1 et 4.2 couvrent des thématiques précises en lien avec l'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs. Les questions 3.3, 3.4 et 3.5 portent plus spécifiquement sur l'utilisation de données probantes de recherches dans le domaine de l'enseignement en matière de formation de maîtres. Toutes ces questions ont été élaborées en fonction de nos questions initiales de recherche. Enfin, l'interprétation des résultats boucle la démarche de l'analyse qualitative. Dans notre cas, il

s'agissait de vérifier l'adéquation du contenu des entretiens, d'une part, avec les résultats de l'analyse documentaire et, d'autre part, avec les éléments de réflexion du cadre conceptuel.

Nous finissons sur la remarque suivante : « Sans négliger les apports précieux de l'entretien, le chercheur restera toujours sur ses gardes en vue d'apprécier la valeur objective du document obtenu » (Mialaret, 2004, p. 56). La part subjective de la démarche d'analyse des données issues d'entretiens de recherche a été soulignée par tous les auteurs consultés. Elle tient à l'activité interprétative que le chercheur déploie dès la phase de réduction des données jusqu'à celle qu'on appelle typiquement « l'interprétation » des résultats. En effet, le jugement posé sur l'importance de tel ou tel passage dépend de l'expérience du chercheur, de sa sensibilité aussi bien que de sa connaissance qu'il a du sujet » (Boutin, 1997, p. 133). À tous les niveaux d'analyse – hormis celui de la transcription, – la subjectivité est donc inévitable, mais elle ne constitue pas une fatalité. De plus en plus dans la recherche qualitative, la subjectivité du chercheur est considérée comme un apport à la connaissance et non plus seulement comme un obstacle à éviter. Il reste que les discours élaborés par le chercheur, à partir des paroles des répondants, sont forcément limités. C'est pourquoi ils doivent être restitués dans leur contexte propre et ne permettent pas de généralisations inconsidérées (Boutin, 1997).

3.3. Conclusion du chapitre

L'étude d'un corpus international pose un certain nombre de défis. On peut reprocher à ceux qui s'y frottent de ne pas toujours en tenir compte et, notamment, de ne pas expliquer suffisamment les critères de sélection de leurs documents. Autant que possible, nous avons essayé de ne pas reproduire ces écueils en prenant soin de décrire de la manière la plus claire et la plus précise possible l'ensemble de notre démarche. Au cœur de celle-ci, l'élaboration des outils de collecte de données constitue une étape importante. Pour l'analyse documentaire, nous avons proposé une grille de lecture qui intègre et combine les caractéristiques du discours pédagogique contemporain et le système de classification des recherches en éducation présenté dans le cadre conceptuel (Ellis, 2001; USDE, 2003). Elle contient donc les ingrédients nécessaires pour identifier les orientations pédagogiques et pour juger de leur caractère plus ou moins fondé. En ce sens, elle répond parfaitement à nos

deux objectifs de recherche. En invitant les participants à s'exprimer sur les orientations pédagogiques privilégiées par leur organisme et sur la place qu'ils accordent aux données probantes de recherches dans leur travail, le schéma d'entretien complète bien la grille de lecture. Il contribuera non seulement à répondre à nos questions de recherche, mais aussi à améliorer notre compréhension du fonctionnement des organisations.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 4 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE L'UNESCO

Les trois prochains chapitres possèdent une structure très similaire qui comporte quatre principales sections. Les deux premières servent de mise en contexte. Elles fournissent des renseignements sur l'origine, l'évolution et le fonctionnement des trois organisations ainsi que sur leur implication dans le secteur de l'éducation. La troisième section constitue le cœur du chapitre, elle présente les résultats de l'analyse documentaire. Enfin, la quatrième section résume les données récoltées lors de nos entretiens. Le présent chapitre est consacré à l'UNESCO.

4.1. L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation

Nous commençons cette section par un peu d'histoire. Celle de l'UNESCO débute en 1942 lors de la Conférence des ministres alliés pour l'éducation (CAME). Les pays européens des forces alliées avaient pour cette occasion décidé de se réunir en Angleterre afin d'établir un plan de reconstruction visant à remettre sur pied leur système éducatif immédiatement après la guerre. La proposition de la CAME engendra trois ans plus tard à Londres la Conférence des Nations Unies pour l'établissement d'une organisation éducative et culturelle. Encore profondément ébranlés par le conflit, les états participants souhaitaient à tout prix éviter le déclenchement d'une nouvelle guerre, ils s'entendirent sur la nécessité de créer une organisation destinée à établir une véritable culture de la paix reposant sur la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. Dans ce sens, la conférence aboutit à la signature d'un Acte constitutif qui marqua officiellement la naissance de l'UNESCO. Ratifié par vingt États, l'acte annonçait dès les premières lignes l'impératif moral et éthique de l'organisation nouvellement créée qui se vit confier pour mission de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la charte de nations Unies reconnaît à tous les peuples » (UNESCO, 1945, Article premier). Le caractère très particulier du domaine de compétences de l'UNESCO la distingue de l'OCDE et de la Banque mondiale. Comme l'explique Flory (1985), le champ d'action de l'UNESCO est de nature idéologique, l'éducation et la culture constituent notamment des domaines où il est particulièrement difficile de s'entendre. Malgré la nature de son mandat initial, nous allons voir que

l'UNESCO évolue aux rythmes des bouleversements diplomatiques et économiques mondiaux (Maurel, 2010).

Dans l'ensemble, les quinze premières années de vie de l'UNESCO ont été marquées par la domination des États occidentaux. Très tôt cependant, des tensions se sont fait ressentir au sein de l'organisation, entre les Latins et les Anglo-saxons puis, de manière plus prononcée et plus durable, entre le bloc de l'Ouest et celui de l'Est. L'adhésion du bloc soviétique en 1954 aggravera la situation. En effet, l'URSS s'est très vite heurtée au déchainement du maccartisme⁴⁵, ce qui fit s'imposer encore plus nettement les tensions de la guerre froide au sein de l'organisme (Maurel, 2009). Au début des années 1960, le mouvement d'indépendance tourne une nouvelle page de l'histoire de l'UNESCO qui, sous l'influence de l'ONU⁴⁶ et de son nouveau directeur René Maheu, devient la « caisse de résonance » des voix qui s'élèvent du Tiers-monde (Maurel, 2010). Maheu fut le porte-parole du nouvel engagement en faveur de la décolonisation et de la résolution des problèmes postcoloniaux : « L'importance des treize années de la direction de René Maheu – qui aujourd'hui continue à passer, légitimement, pour l'«âge d'or de l'UNESCO» – tient ainsi sans doute à la forte personnalité du directeur, mais il tient aussi à sa capacité à répondre à une nouvelle demande internationale : celle des pays du Tiers-monde. » (Ory, 2010, p. 9) Toutefois, l'enthousiasme du dirigeant français fut canalisé par l'impératif de rentabilité imposé à l'organisation par plusieurs de ses créanciers et par les premières revendications des pays du Sud. Le Projet expérimental mondial pour l'alphabétisation (PEMA) illustre parfaitement cette réalité. L'UNESCO souhaitait entreprendre un projet d'alphabétisation de masse à l'échelle de la planète. Jugée trop coûteuse par l'organisme qui en assurait le financement (la Banque mondiale), la campagne fut stoppée nette et remplacée par un projet de moindre envergure.

⁴⁵ Le maccartisme est un épisode de l'histoire américaine, connue également sous le nom de « Peur rouge » ou de « chasse aux sorcières ». Le mouvement s'étend sur toute la première moitié des années 1950. Il connaîtra son apogée entre 1953 et 1954, période durant laquelle la commission présidée par McCarthy traqua d'éventuels agents, militants ou sympathisants communistes aux États-Unis dans une ambiance anticommuniste.

⁴⁶L'ONU change peu à peu son discours sur la question coloniale, elle adopte en décembre 1960 une « Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples colonisés » ce qui entraîne presque simultanément l'adoption par la Conférence générale de l'UNESCO d'une résolution sur le rôle de l'organisme en faveur de l'accession des pays et des peuples coloniaux à l'indépendance.

Au milieu des années 1970, l'institution commençait à ressentir les effets de la crise économique mondiale, ce qui entraîna une nette limitation de son budget et donc de l'ampleur de son action. Au même moment, la fin du « règne » de Maheu (1974) a constitué une véritable rupture dans l'histoire de l'UNESCO (Maurel, 2010). Son combat pour l'adhésion de nombreux pays du sud, en particulier de pays africains, avait considérablement changé la physionomie de l'organisme. Il avait aussi transformé l'opposition ouest-est en opposition nord-sud. L'arrivée du Sénégalais Amadou-Mahtar M'Bow, ardent défenseur des pays du Tiers-monde, ne fera que durcir ce nouveau clivage. L'épisode du Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication (NOMIC) montre très bien le conflit nord-sud ainsi que le caractère « politisé » de certains projets de l'UNESCO. Celui-ci fut réclamé par les pays du Sud aux Conférences générales de 1978 et 1980, pour corriger le déséquilibre nord-sud dans la production de l'information et dans l'accès à l'information (voir rapport MacBride, 1980). Les États-Unis soucieux de garder la main mise sur le marché de l'information ont critiqué le projet, alléguant qu'il cherchait à établir un contrôle totalitaire de la presse et de la liberté d'expression par les gouvernements, et à restreindre la liberté individuelle (Maurel, 2010). Le débat s'est terminé par l'abandon du projet et les départs successifs des États-Unis (de 1985 à 2003), de l'Angleterre (de 1986 à 1997) et de Singapour (de 1986 à 2007).

Dans ce contexte géopolitique, la démocratisation des relations internationales défendues par l'UNESCO a rapidement montré ses limites. En effet, le problème du contrôle politique que l'organisation croyait pouvoir résoudre de façon démocratique par la règle « Un État, une voix » et par le vote à la majorité s'est finalement révélé la source d'une crise sans précédent au sein de l'organisme. Le conflit opposait les pays du Sud qui réclamaient une augmentation constante du budget de l'UNESCO aux démocraties industrialisées qui, elles, cherchaient à figer le budget. La raison de cette opposition est simple, Flory (1985) l'expose comme suit : « Ainsi a-t-on pu calculer que pour chaque augmentation du budget d'un million de dollars les 78 pays en voie de développement les plus démunis ne contribuaient qu'à hauteur de 0,01 %, soit cent dollars, mais recevaient infiniment plus que cette somme » (p. 82). Ce différend politico-économique constitue sans doute la raison

réelle du départ des États-Unis et de l'Angleterre. Or, à eux seuls, les deux pays représentaient, et représentent toujours, plus de 30 % du budget total de l'organisation.

Au tournant des années 1980, l'UNESCO perd donc une portion importante de son capital et de son caractère universel. S'amorce alors une longue période de crise économique et institutionnelle. Certes, l'organisation avait jusqu'alors connu bien des vicissitudes⁴⁷, mais celles-ci n'avaient encore jamais entraîné de mesures aussi drastiques : réduction de crédits et restriction du personnel; amputation des crédits de programme et de fonctionnement; renoncement à certains remboursements, quête de nouveaux fonds, réduction des sous-groupes de travail, etc. À cette déchéance interne s'ajoute à la même époque une l'influence croissante des institutions financières internationales (IFI) – FMI, Banque mondiale, GATT (Général Agreement on Tariff and Trade) et OMC – qui possèdent, contrairement à l'UNESCO, des moyens de pression puissants pour faire adopter leurs textes normatifs (Maurel, 2010). Dans les années 1990, on assiste à un rapprochement de plus en plus étroit entre les Nations Unies et les milieux d'affaires⁴⁸. Ceci aura pour effet d'augmenter la part de financement des acteurs privés dans les programmes menés par les agences onusiennes, dont, bien entendu, ceux de l'UNESCO. Pour Maurel (2010), « cette évolution apparaît porteuse de danger, car la Banque mondiale et les firmes transnationales tendent à orienter ces programmes davantage dans le sens d'une rentabilité économique au profit des intérêts d'entreprises de pays du nord qu'en faveur d'un développement pérenne des populations des pays du Sud » (p. 298-299).

Nonobstant quelques projets réussis, les observateurs de l'UNESCO s'accordent sur un bilan d'ensemble plutôt décevant, bilan qu'ils expliquent en partie par l'opacité de fonctionnement de l'organisme et par son refus presque symptomatique d'adopter des positions nettes sur des enjeux importants qui relèvent pourtant de son champ de compétence. Comme en témoigne l'abandon depuis 2002 d'une de ses publications les plus

⁴⁷ L'organisme a connu le retrait provisoire de la Pologne, de la Tchécoslovaquie et de la Hongrie en 1952 en signe de protestation contre l'admission de la RFA; celui de l'Afrique du Sud de 1957 à 1994 et du Portugal accusé de colonialisme en 1971; elle est devenue l'un des lieux d'affrontement israélo-arabe à partir de 1974 et s'est divisée sur la question du nouvel ordre de l'information à compter de 1976 (Flory, 1985).

⁴⁸ Boutros Boutros-Ghali (1992-1996) a donné aux firmes transnationales un rôle de décision accru dans l'ONU et Kofi Annan (1997-2006) a poursuivi cette évolution.

populaires, Le courrier de l'UNESCO, l'organisation semble depuis plusieurs années en perte de vitesse. Maurel (2010) affirme même qu'« aujourd'hui, force est de constater que l'UNESCO ne pèse que d'un poids très minime dans les grands débats éducatifs, scientifiques, technologiques et culturels contemporains, en comparaison avec les espérances qui avaient été celles de ses pères fondateurs » (p. 297). Les deux mandats de Koïchiro Matsuura (1999-2009) n'arrangeront pas vraiment la situation. Le directeur général japonais, totalement dévoué aux intérêts des États-Unis, a poursuivi un véritable processus de subordination de l'organisme aux firmes privées. Pourtant, plusieurs événements récents entretiennent une lueur d'espoir quant à l'avenir de l'UNESCO. Nous pensons notamment au retour des États-Unis en 2003, à l'adoption en 2005 de la « Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » et au renouvellement de la direction (Irina Bokova accède à la tête de l'organisme le 15 novembre 2009. Elle devient la première femme à diriger l'UNESCO). Afin d'accélérer la progression vers les objectifs de l'EPT, l'UNESCO a également lancé trois initiatives majeures qui ont trait à l'alphabétisation (LIFE), à l'éducation à la prévention du SIDA (ONUSIDA) et à la formation des enseignants (TTISSA). Pour rejoindre les objectifs éducatifs qu'elle s'est fixés et aider ses pays membres à surmonter leurs problèmes, l'UNESCO dispose à ce jour de sept instituts⁴⁹, de deux centres spécialisés et d'un large réseau de diffusion grâce à ses centres de documentation et à ses nombreux périodiques⁵⁰.

4.2. L'implication de l'UNESCO dans le secteur de l'éducation

Le rôle et la nature des interventions de l'UNESCO en matière d'éducation ont été décrits de bien des façons par de multiples observateurs et par l'organisation elle-même. Pour notre part, nous avons retenu la description fournie dans le document l'UNESCO et cinquante années d'éducation (UNESCO, 1997a), car elle nous apparaît à la fois la plus

⁴⁹ Il s'agit du Bureau international d'éducation (BIE), de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), de l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC), de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'Institut pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (ITIE), de l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (HIRCA), du Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNEVOC) et du Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES).

⁵⁰ Revue du patrimoine mondial, Planète Science ou la Revue internationale des sciences sociales. En éducation, on compte L'enseignement supérieur en Europe, la Revue internationale de l'éducation et la revue d'éducation comparée intitulée Perspective.

juste et la plus consensuelle. On peut lire dans ce rapport que l'UNESCO est ni une agence technique, ni un institut de recherche, ni un centre de réflexion théorique ou d'études purement pédagogiques, mais un peu tout ça à la fois. Durant son histoire, l'organisation a souvent été employée, en accord avec son mandat initial, à susciter la volonté politique de la communauté internationale au service des deux grandes causes éducatives : la réalisation du droit à l'éducation et la contribution de l'éducation à l'édification d'un monde plus solidaire et juste. Pour rejoindre ces deux objectifs, l'organisation s'attache à approfondir, dans une perspective internationale, la connaissance des problèmes de l'éducation en entreprenant ou en faisant réaliser des études sur des thèmes relativement diversifiés. L'UNESCO fournit également un service consultatif aux États qui le lui demandent et les aide ensuite à préciser leurs besoins et leurs aspirations dans le domaine de l'éducation par l'entremise de consultations, d'enquêtes et de conférences internationales ou régionales. Il ne faut toutefois pas se méprendre sur les intentions de l'organisation qui s'est toujours, selon elle, gardée d'imposer des politiques nationales, des programmes ou des manuels scolaires. La vérité, c'est que l'UNESCO ne dispose pas de réels moyens de pression et que l'essentiel de l'effort de développement et d'amélioration de l'éducation incombe aux gouvernements. Le rôle de l'UNESCO est donc tout autre, c'est un rôle de stimulation, de catalyse, d'analyse des tendances, de définition des orientations, d'élaboration d'idées-forces et d'encouragement à l'innovation, d'échange d'information et enfin, le moment venu, de mobilisation de ressources financières et humaines pour le progrès de l'éducation. Comment l'UNESCO a-t-elle exercé son rôle dans le domaine de l'éducation? C'est ce que nous allons observer à travers les documents et les projets qui ont marqué son histoire.

Contrairement à l'OCDE et la Banque mondiale, l'UNESCO a fait de l'éducation l'une de ses priorités dès sa création. Son Acte constitutif (UNESCO, 1945) trace d'ailleurs d'emblée les deux voies qui guideront la totalité de son entreprise éducative. Premièrement, l'UNESCO entend collaborer avec les nations qui le souhaitent « [...] afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale » (article 1, 2.b). On retrouve ici les prémices du mouvement de l'Éducation pour tous qui correspond au pendant quantitatif de la mission éducative de l'UNESCO. Deuxièmement, l'aspect qualitatif est lui aussi déjà

présent, il s'incarne dans la volonté de suggérer « [...] des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre » (article 1, 2.c). L'action de l'UNESCO en matière d'éducation se fonde également sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (Maurel, 2009). Rédigée en 1948 par l'ONU, la Déclaration milite en faveur de deux idées qui resteront chères à l'UNESCO : celle que toute personne a droit à l'éducation et que cette dernière doit veiller au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (26e article). L'UNESCO se réfère aussi à une série de documents qui ont trait aux droits de l'enfant. Le premier d'entre eux est l'œuvre ni de l'ONU ni de l'UNESCO, mais celle plus ancienne de la Société des Nations (SDN) qui, le 26 septembre 1924, rédige et adopte la toute première Déclaration des droits de l'enfant (Déclaration de Genève). Ce texte historique reconnaît et affirme l'existence de droits spécifiques à l'enfant et la responsabilité des adultes à leur égard. Très courte – un préambule de quelques lignes et cinq articles –, la Déclaration constitue pourtant le socle de plusieurs autres textes qui, comme elle, souligneront la nécessité d'accorder une protection spécifique à l'enfant. C'est le cas de la seconde Déclaration des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité lors de l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1959. Reprenant l'idée selon laquelle « l'humanité doit offrir à l'enfant ce qu'elle a de meilleur » (Préambule de la déclaration de Genève), la déclaration de 1959 entend répondre pleinement aux besoins particuliers de l'enfant en établissant dix principes parmi lesquels le droit à l'éducation élémentaire gratuite (principe 7) et l'accès à la formation dans un esprit de solidarité, de compréhension, d'amitié et de justice entre les peuples (principe 10). Entre ces deux déclarations, l'UNESCO a mis en œuvre plusieurs initiatives importantes comme une série de séminaires pour une révision concertée des manuels scolaires de ses pays membres (1950), le lancement du réseau des écoles associées⁵¹ (1953) et celui du premier grand projet visant l'extension et l'amélioration de l'enseignement primaire en Amérique latine (1956-1965).

⁵¹ Aujourd'hui, le réseau compte plus de 8000 établissements (publics et privés) dans 177 pays. Paillet (2008) nous explique qu'« une même philosophie de l'éducation fonde l'activité des écoles associées de l'UNESCO. Elle se traduit par une multiplicité de projets concrètement liés à des événements historiques ou à des situations géographiques » (p. 64). Le programme des écoles associées vise à améliorer la qualité de l'enseignement, pas seulement l'accès : « l'appartenance aux écoles associées, concrétisée par un label, assure aux enseignants une grande liberté d'initiative pédagogique et une validité pour leur administration » (Paillet, 2008, p. 64).

Les années 1960 et 1970 ont été marquées par une expansion massive de l'éducation à l'échelle mondiale. En vingt ans, les effectifs d'élèves et d'étudiants ont doublé, passant de 455 à 930 millions (UNESCO, 1985). Cette croissance sans précédent a certes permis d'ouvrir à des dizaines de millions de personnes ainsi qu'à de nouveaux segments de population l'accès au savoir, mais elle a aussi engendré et laissé non résolu de sérieux problèmes. On compte parmi ces difficultés le fléau persistant de l'analphabétisme qui frappe surtout les pays d'Afrique, d'Asie et dans une moindre mesure d'Amérique latine. Aussi, l'insuffisance des moyens matériels, financiers et humains rend l'universalisation de l'enseignement difficile à réaliser et, plus grave encore, elle crée des inégalités qui touchent particulièrement les filles, les zones rurales, les handicapés, les réfugiés, les immigrants ou les sinistrés. De ce contexte découlent la réalisation et la publication par l'UNESCO d'un certain nombre d'initiatives et de textes clés dont la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) où s'expriment les principes fondamentaux de la non-discrimination et de l'égalité des chances en matière d'éducation. La même année, l'adoption du Plan de Karachi (1960) pour le développement de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire en Asie traduit cette volonté de rendre l'éducation plus accessible et plus juste. C'est aussi en 1960 que l'UNESCO émit l'idée d'un projet d'alphabetisation mondial qui donnera lieu finalement au PEMA (1965) dont nous avons déjà parlé.

Le début des années 1970 fut marqué par la parution d'un rapport important dans l'histoire de l'UNESCO : le rapport *Apprendre à être* (Faure, 1972) de la Commission pour le développement de l'éducation présidée par Edgar Faure. René Maheu, alors directeur général de l'institution, assura que les idées et les recommandations concrètes formulées par cette Commission lui semblaient propres à orienter l'action de l'UNESCO, des gouvernements et de la communauté internationale (Lettre adressée au Président de la Commission le 29 mai 1972). Les membres de la commission faisaient de la croyance en la démocratie l'un de leurs postulats de base. Pour eux, la clé de la démocratie, définie comme le droit de chaque personne de se réaliser pleinement et de participer à l'édification de son propre avenir, était l'éducation. C'était plus précisément une éducation « [...] non

seulement largement dispensée, mais repensée dans son objet et dans sa démarche ». On affirma dans ce sens que les formules traditionnelles et les réformes partielles ne suffiraient pas à dépasser les nombreuses « impasses » auxquelles allaient faire face les systèmes éducatifs. La position adoptée fut alors à peu de chose près la suivante : la formation de l'homme complet de demain, nouvel objectif commun à tous les systèmes d'éducation, réclame une éducation globale et permanente⁵² (Faure, 1972). Le milieu des années 1970 fut caractérisé par un engouement particulier voué à l'innovation en éducation. L'école était souvent critiquée pour le retard qu'elle accusait sur la réalité, en d'autres termes pour l'écart qui la coupait des différents aspects de la vie. Cet écart, grandissant à l'époque étant donné l'accélération des progrès du savoir et la complexité croissante des sociétés contemporaines en mutation rapide, obligeait plus que jamais l'école à se renouveler et à élargir sa mission. L'UNESCO a alors participé à la conception et au lancement de Réseaux coopératifs pour la promotion des innovations éducatives en Asie (1974), en Afrique (1978), dans les États arabes (1979), en Europe du Sud-Est (1980) et dans les Caraïbes (1981). « Ces réseaux, qui fonctionnent maintenant de manière autonome, favorisent les échanges et la coopération entre les institutions nationales, qui peuvent mettre à la disposition des autres pays participants leur expérience en matière de renouvellement et d'adaptation des systèmes, des processus et des méthodes d'enseignement. » (UNESCO, 1985, p. 26) Enfin, un document majeur dans le combat de l'UNESCO pour une éducation pour tous a été publié à la fin des années 1970. Il s'agit de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF) (ONU, 1979). Par cette convention, l'UNESCO visait à éradiquer « [...] toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par la femme [...] des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine. » (Article premier) Le nombre de femmes analphabètes et le taux de fillettes non scolarisées restent aujourd'hui toujours plus élevés que ceux des hommes et

⁵² L'éducation permanente prend ici racine dans les documents de l'UNESCO, elle connaîtra une impulsion nouvelle au tournant des années 1980 lorsque l'UNESCO placera au cœur de son action le concept d'« éducation tout au long de la vie » (ELV). Rappelons aussi qu'au début des années 1970, l'OCDE parlait déjà d'« éducation récurrente » et le Conseil de l'Europe d'« éducation continuée » (Maurel, 2010).

des jeunes garçons. L'UNESCO se réfère toujours à la CEDEF pour guider son action dans cette lutte.

Les années 1980 correspondent à une période difficile aussi bien pour les pays du Nord que pour ceux du Sud. En effet, les uns connaissaient une réduction drastique des dépenses publiques, les autres le fardeau grandissant de la dette, la menace de stagnation et de déclin économique, une croissance démographique rapide, l'accentuation des disparités économiques entre les nations et au sein des nations, les guerres, l'occupation, les conflits civils, la criminalité violente et la mortalité infantile. Ces problèmes ont été la cause du recul et de la dégradation de l'éducation dans bon nombre de pays, particulièrement dans les moins avancés (UNESCO, 1985). L'UNESCO connut elle aussi sa première véritable crise économique et institutionnelle au cours de cette même décennie. La diminution de ses ressources a alors obligé l'institution à resserrer ses programmes autour des priorités de ses États membres⁵³. Sur les bases du Plan à moyen terme 1983-1989, on peut ainsi regrouper les axes de travail en matière d'éducation autour de trois grands thèmes transversaux. Le premier thème se rapporte à l'universalisation de l'éducation. La démocratisation de l'enseignement et la promotion de l'éducation permanente sont les deux objectifs principaux de ce programme. Le deuxième thème concerne l'identité, la modernité et le développement des systèmes éducatifs. Il englobe les problématiques liées aux langues d'enseignement, à l'apprentissage des langues étrangères, à l'intégration des TIC, à l'enseignement des sciences et de la technologie, à l'évolution des programmes et à l'enseignement technique et professionnel. Ce programme intègre également la réflexion sur l'enseignement supérieur et son rôle dans la société. Le troisième grand programme, celui qui consomme le plus sur le plan budgétaire, concerne la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives. Il favorise la réalisation des conditions requises pour atteindre les deux premiers objectifs. Ce programme traite des infrastructures, du contenu et des méthodes d'enseignement ainsi que de la formation du personnel de l'éducation. Il

⁵³ Ce qui n'est pas un mal en soi, car l'UNESCO a souvent été critiquée pour le caractère éclaté, éparpillé de son programme comme en témoigne cet extrait de la lettre par laquelle le Secrétaire d'État américain Georges P. Schultz annonce au directeur général de l'UNESCO son intention de se retirer de l'organisation : « *Le moment viendra peut-être où l'on reconnaîtra que les buts que nous avons en commun auraient pu être atteints s'il avait été tenu compte du principe selon lequel un petit nombre de choses bien faites ont un impact plus grand qu'un examen superficiel de tous les maux de la planète* » (Flory 1985).

participe aussi à la promotion des sciences de l'éducation et des sciences connexes en vue de la rénovation du processus éducatif et de l'accroissement de son efficacité. Il participe par-là à la promotion d'une plus grande concertation et d'un appui mutuel entre responsables des politiques d'éducation, planificateurs de l'éducation, chercheurs en sciences de l'éducation et praticiens de l'éducation (UNESCO, 1985). À ces trois thèmes s'ajoutent l'affirmation de l'éducation relative à l'environnement (dont l'origine remonte à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain en 1972 à Stockholm) celle du réseau des écoles associées ainsi que la mise en œuvre de projets destinés à la construction de matériels pédagogiques et d'infrastructures scolaires. À noter enfin le lancement de quatre programmes régionaux visant à soutenir les efforts nationaux dans la réalisation de l'éducation primaire universelle et l'élimination de l'analphabétisme des adultes⁵⁴. Les années 1980 s'achèvent par la publication de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) (ONU, 1989) qui constitue réellement le texte fondateur des droits de l'enfant à l'échelle mondiale. La CIDE est le premier instrument juridique international qui énonce les droits fondamentaux des enfants. L'éducation en fait bien entendu partie. On souhaite de cette dernière qu'elle soit accessible à toutes et à tous et qu'elle « favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Article 29a).

Convoquée conjointement par les chefs des secrétariats du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de la Banque mondiale et de l'UNESCO, la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien (1990) marque un tournant dans le dialogue mondial sur l'éducation. Elle a depuis considérablement infléchi les orientations de l'UNESCO comme celles de bien d'autres organismes internationaux. Il ne faut cependant pas voir dans cette conférence un changement radical d'orientation, car à y regarder de plus près, les cibles restent manifestement à peu de chose près les mêmes : alphabétisme, lutte contre la discrimination

⁵⁴ Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes; Programme régional d'élimination de l'analphabétisme en Afrique; Programme d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique (APPEAL); Programme régional de généralisation et de rénovation de l'enseignement primaire et d'élimination de l'analphabétisme dans la région des États arabes (ARABUPEAL).

envers les femmes et les filles, éducation permanente et bien sûr scolarisation primaire de masse. L'objectif de cette conférence était plutôt d'emballer la machine mondiale pour augmenter les chances d'atteindre ces objectifs grâce à une action plus concertée. À l'issue de la conférence, deux textes ont été adoptés : la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et son complément le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNESCO, 1990). Les besoins éducatifs en question concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiel (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problème) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes); en somme, ils se rapportent au développement de toutes les facultés de l'individu, et ce, afin de lui permettre d'apprendre tout au long de sa vie (UNESCO, 1990). Au milieu des années 1990, les membres de la commission du Rapport Delors (1996) élèvent l'éducation tout au long de la vie au rang de principe éducatif fondamental. Ils regrettent toutefois « [...] que les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage [...] il importe de concevoir l'éducation comme un tout. Cette vision doit, à l'avenir, inspirer et orienter les réformes éducatives, que ce soit dans l'élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques » (p. 35). Delors et ses commissaires proposent alors quatre principes, quatre piliers pour fonder l'apprentissage tout au long de la vie : apprendre à connaître (apprendre à apprendre), apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. On remarque que le quatrième pilier porte le nom du rapport Faure. La filiation entre les deux rapports est évidente et même, à maintes reprises, clairement exprimée : « Ses recommandations [celles du rapport Faure] sont toujours d'une grande actualité, puisque le XXI^e siècle exigera de tous une plus grande capacité d'autonomie et de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif » (p.19). Dans le rapport, les commissaires cherchent aussi à supplanter le rapport éducation/développement économique des institutions financières internationales (IFI) par le rapport éducation/développement humain davantage en accord avec les valeurs de l'UNESCO. Ils encouragent également le passage de la notion de qualification à celle de compétence entérinant et cautionnant au niveau international l'approche par compétences qui se trouvait déjà dans de nombreux pays soigneusement rangée dans le coffre des « innovations éducatives prometteuses ». À la fin des années

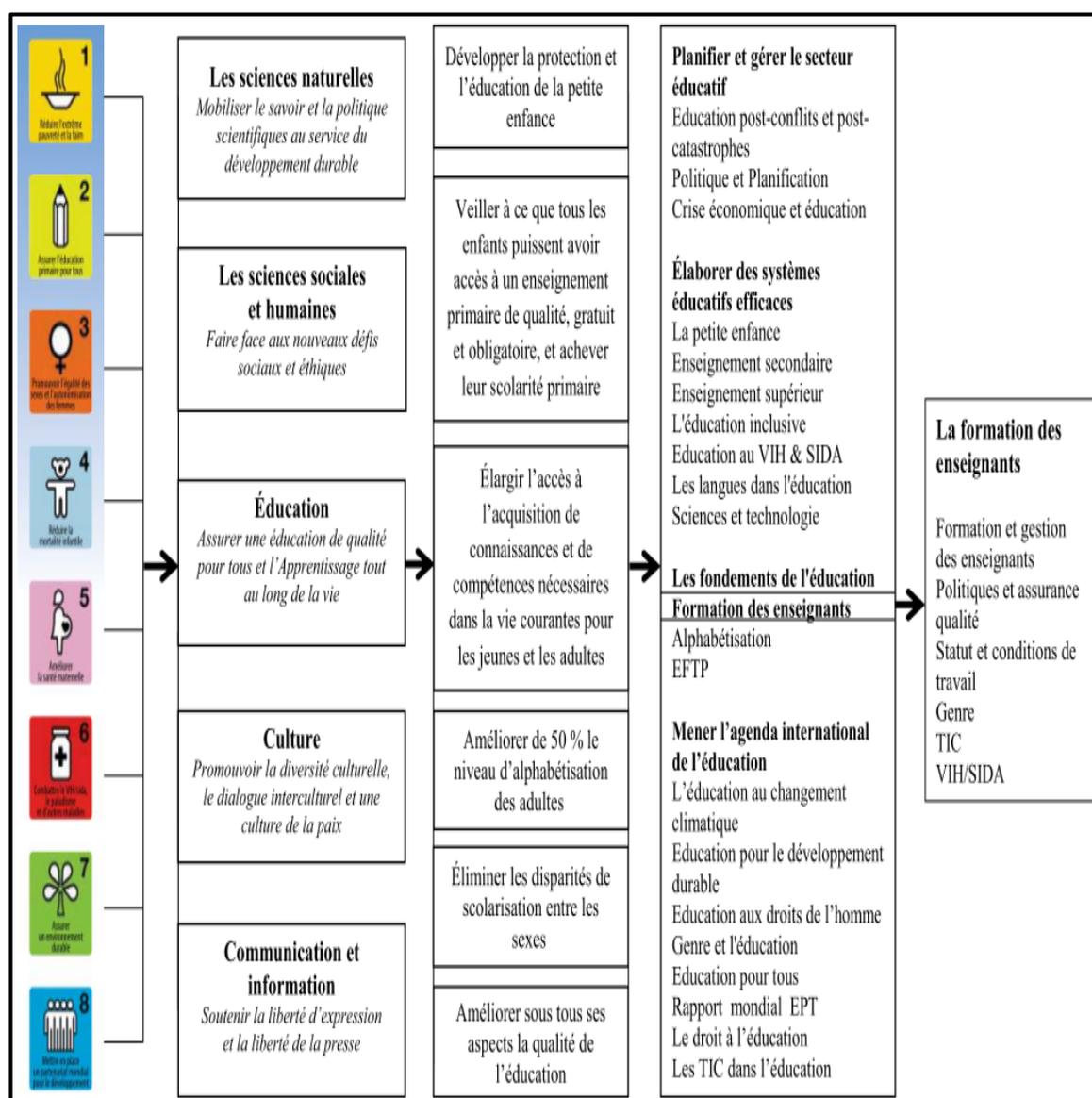
1990, l'UNESCO fera l'objet de critiques sévères formulées entre autres par l'Union européenne qui déplore que plus de 70 % des fonds investis par l'organisation dans l'éducation soient engagés dans des dépenses de gestion et de fonctionnement.

Le nouveau millénaire sera l'occasion pour l'UNESCO de remotiver ses troupes et d'afficher une volonté de bien faire. La première impulsion provient du Sommet du Millénaire de l'ONU (2000) à l'occasion duquel les leaders mondiaux s'engagent à respecter le droit des enfants à la survie, à la santé, à l'éducation et à la protection. Le sommet abouti à la Déclaration du Millénaire et à l'adoption des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) parmi lesquels l'éducation primaire pour tous. La même année, les visées de l'EPT sont alors reprises dans le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000). La puissance du cadre de Dakar est qu'il « [...] se base sur la plus large évaluation de l'éducation jamais entreprise, le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 » (UNESCO, 2000, p. 3)⁵⁵. Sa plus grande nouveauté réside dans la formulation de six objectifs qui resserrent l'action éducative mondiale sur des cibles plus concrètes et plus précises. La figure 5 rassemble et organise de manière synthétique les objectifs éducatifs de l'UNESCO. De gauche à droite, la première colonne expose les huit OMD fixés par la communauté internationale dans la déclaration du Millénaire de l'ONU en 2000 : 1) éliminer l'extrême pauvreté et la faim, 2) assurer l'Éducation primaire pour tous, 3) promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4) réduire la mortalité infantile, 5) améliorer la santé maternelle, 6) combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies, 7) préserver l'environnement et 8) mettre en place un partenariat mondial pour le développement. La colonne suivante désigne les cinq secteurs d'intérêt de l'UNESCO. Chaque secteur est accompagné d'un objectif primordial à atteindre (en italique). Dans la troisième colonne, on trouve les six objectifs éducatifs du forum de Dakar (2000). À l'image des OMD pour l'ensemble des activités de l'UNESCO, les objectifs de Dakar régissent toutes les actions entreprises par l'organisation dans le domaine de l'éducation. La quatrième colonne contient les thématiques que l'organisme traite sur le plan éducatif. Enfin, les préoccupations liées à la formation des maîtres apparaissent à l'extrême droite de la figure.

⁵⁵ Réalisé dans plus de 180 pays, ce cadre fait le point sur l'état actuel de l'éducation de base dans chaque pays et évalue les progrès qui ont été accomplis durant la décennie qui a suivi la Conférence de Jomtien. Y ont été produits des rapports nationaux et régionaux ainsi que des études thématiques et statistiques.

Pas moins de 164 pays se sont engagés à atteindre, d'ici 2015, les six objectifs du cadre de Dakar et, ainsi, à améliorer très largement la qualité de l'éducation offerte aux enfants, aux jeunes et aux adultes du monde entier. Pour leur part, les organisations internationales font la promesse qu'aucun pays engagé dans cet effort n'en serait empêché par un manque de ressources. Depuis leur formulation, les OMD et les visées de l'EPT sous-tendent toutes les stratégies et les activités de l'UNESCO (UNESCO, 2011).

Figure 5
Les objectifs éducatifs de l'UNESCO



Source : auteur.

Suite à ces deux rencontres majeures, l'UNESCO souligne l'importance de « prévoir un suivi plus efficace et plus régulier des progrès réalisés dans la poursuite des buts et des objectifs de l'EPT [...] » (*ibid.*, p. 9). De ce désir naissent les Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous qui deviennent aux yeux de la communauté internationale les principaux instruments d'évaluation des progrès réalisés, à l'échelle mondiale, dans la réalisation des six objectifs de l'EPT. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT cible les problèmes émergents, mesure les progrès, identifie les réformes politiques efficaces et les meilleures pratiques qui ont cours dans tous les domaines touchant à l'EPT. Cette publication s'attache également à promouvoir la coopération internationale en faveur de l'EPT et à responsabiliser toutes les parties quant aux promesses qu'elles ont faites en 2000. Elle s'adresse aux décideurs – à l'échelle nationale et internationale – et, plus largement, à tous ceux qui sont engagés dans la promotion du droit à une éducation de qualité : les enseignants, les groupes de la société civile, les ONG et la communauté internationale. Outre sa fonction de compte rendu annuel des progrès accomplis vers chacun des objectifs de l'EPT, chaque rapport est également consacré à un thème particulier, choisi en fonction de son importance dans le processus de l'EPT⁵⁶. À cet égard, il importe de mentionner que le Rapport mondial 2013-2014 porte sur le processus d'enseignement-apprentissage et, par conséquent, qu'il prête une attention particulière à la qualité des enseignants : « Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013 montrera pourquoi l'enseignement et l'apprentissage sont essentiels pour le développement dans un monde qui change rapidement. Il expliquera comment un investissement judicieux dans les enseignants et d'autres réformes visant à renforcer l'équité dans l'apprentissage transforment les perspectives à long terme des individus et des sociétés » (UNESCO, 2013, p. 1). Les questions abordées dans cette thèse sont donc plus que jamais d'actualité. L'amélioration de la qualité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques est au

⁵⁶ Ces informations sur le Rapport mondial de suivi de l'EPT sont tirées du site Internet de l'UNESCO. On y apprend également que le Rapport ne représente pas le point de vue d'une seule organisation; financé conjointement par l'UNESCO et des institutions multilatérales et bilatérales, ce projet bénéficie de l'expertise d'un Comité consultatif international. Le rapport est élaboré sur une période de 12 à 18 mois. Il se fonde sur les travaux de recherche et sur l'expertise des gouvernements, des ONG, des institutions bilatérales et multilatérales, des instituts de l'UNESCO (ISU) et d'institutions de recherche. Les thèmes abordés jusqu'à présent sont les suivants : EPT sur la bonne voie? (2002), le genre (2003/04), la qualité (2005), l'alphabétisation (2006), la petite enfance (2007), un bilan de mi-parcours (2008), la gouvernance (2009), la marginalisation (2010), les conflits (2011), les jeunes, les compétences et le travail (2012), l'apprentissage et l'enseignement (2013/14).

centre des toutes les attentions, elle est une composante essentielle d'une éducation de qualité.

4.3. Les orientations pédagogiques de l'UNESCO en matière de formation à l'enseignement

Dans les trois chapitres d'analyse, la section consacrée aux orientations pédagogiques des trois organisations devait suivre le plan suivant : 1) présenter les trois projets phares entrepris récemment par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale pour traiter la question enseignante, 2) analyser le discours produit dans le cadre de ces trois grandes initiatives et 3) analyser le contenu des autres rapports relatifs à l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation. Dans le cas de l'UNESCO, le plan initial a été compromis en raison de l'extrême pauvreté du discours pédagogique propre à l'initiative TTISSA. À la suite de nos lectures, il est apparu plus pertinent de réserver une section complète au *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* publié en 2005 sur le thème de la qualité de l'éducation. En effet, ce document offre une réflexion pédagogique bien plus poussée que les autres textes du corpus de l'UNESCO. À l'exception de ce léger revers, le reste du plan a été respecté.

4.3.1. L'engagement de l'UNESCO pour la cause enseignante : le projet TTISSA

Depuis ses débuts, l'UNESCO suit les tendances et évolutions de l'éducation ainsi que des politiques éducatives qui influent sur la condition enseignante. L'organisation s'illustre alors en mettant en place des établissements de formation « post-indépendance » en Afrique et en publiant dès 1966 la *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* (UNESCO, 1966). Pendant les cinquante dernières années, l'action de l'UNESCO dans ce domaine s'inspire de cette recommandation qui propose aux pays des principes directeurs ayant trait à la formation professionnelle, au recrutement et aux conditions d'emploi des enseignants (UNESCO, 2000). Les principes fondateurs de la recommandation de 1966 sont notamment réaffirmés dans le Cadre d'action de Jomtien (UNESCO, 1990) :

La qualité de l'éducation fondamentale repose avant tout sur les enseignants et les autres personnels de l'éducation : il importe de reconnaître leur rôle primordial et de le développer, en cherchant à optimiser leurs apports. Cela doit

se traduire par l'adoption de dispositions destinées à garantir les droits syndicaux des enseignants et leurs libertés professionnelles et à améliorer leur statut et leurs conditions de travail, en ce qui concerne notamment leur recrutement, leur formation initiale et continue, leur rémunération et leurs perspectives de carrière, ainsi qu'à leur permettre de satisfaire leurs aspirations et d'assumer leurs obligations sociales et leurs responsabilités éthiques (p. 29).

À la suite de la conférence de Jomtien, l'intérêt pour la condition des enseignants ne cesse de croître. Elle se concrétise d'abord par la publication d'une nouvelle *Recommandation concernant le personnel enseignant de l'enseignement supérieur* (UNESCO, 1997). L'année suivante, le *Rapport mondial sur l'éducation* confirme le glissement progressif des priorités politiques vers des préoccupations plus qualitatives ainsi que le rôle capital que les enseignants ont à y jouer : « les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage sont un facteur important, mais la qualité et la pertinence de l'éducation dépendent avant tout des enseignants » (UNESCO, 1998, p. 63). En 2000, le Cadre d'action de Dakar enfonce le clou en déclarant que les enseignants jouent un rôle essentiel dans la promotion d'une éducation de qualité, qu'ils sont les « catalyseurs » du changement et qu'ils devraient, à ce titre, être au centre de toutes les attentions (UNESCO, 2000). Dès lors, le message élit domicile dans tous les rapports qui touchent de près ou de loin à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Par exemple, on le retrouve chez Villegas-Reimers (2003) pour qui l'enseignant est non seulement une variable permettant d'améliorer la qualité de l'éducation, mais aussi l'agent de changement le plus significatif des réformes éducatives. Il circule aussi dans les grandes réunions organisées par l'UNESCO où les ministres des États membres reconnaissent le rôle indispensable des maîtres en tant que pourvoyeurs de connaissances et de valeurs, de même que leaders de la communauté responsables de l'avenir des jeunes (Anderson, 2004). Selon eux, tout devrait être mis en œuvre afin de les soutenir et de bénéficier de leurs expériences.

Dans le but d'accélérer la progression vers les objectifs de l'EPT, et en raison du nombre particulièrement important de difficultés observées dans cette région de l'Afrique, l'UNESCO décide d'inclure dans son plan d'action une initiative exclusivement consacrée à l'amélioration de la qualité des enseignants subsahariens. Dès sa création, *Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa* (TTISSA) est placée sous la responsabilité de la Division de l'enseignement supérieur en liaison avec les bureaux de l'UNESCO à Dakar, Harare,

Bamako et Windhoek et avec l'IIRCA. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux entrepris par l'UNESCO au début des années 2000 pour le *Renforcement des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne* (2002-2003). Ce plan de renforcement a permis de réaliser un état des lieux de la condition des enseignants en Afrique et de déterminer les besoins les plus urgents, tant en termes d'infrastructures et d'équipements, qu'en termes humains et politiques. Il s'est conclu à Dakar en septembre 2003 par une session de travail sur la définition de stratégies d'actions permettant aux établissements de formation africains de mieux assurer leurs missions. TTISSA s'appuie sur ce plan d'action.

Le démarrage officiel de TTISSA est fixé pour le 1er janvier 2006 avec l'objectif de recentrer expressément les programmes EPT et les politiques nationales autour des enseignants et de leur formation (UNESCO, 2006). La première phase du projet touche 17 pays pilotes⁵⁷, la seconde s'étendra aux 46 pays qui composent l'Afrique subsaharienne et à quelques pays de la région MENA (Moyen-orient et Afrique du Nord) : « Ce projet, qui se limitait initialement aux États d'Afrique subsaharienne, sert de modèle et doit, cette année, s'étendre aux sept pays arabes du continent : Mauritanie, Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Soudan et Égypte » (UNESCO, 2005b, p. 8). De l'avis de ceux qui en sont responsables, TTISSA est essentielle à la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous (UNESCO, 2007b). En effet, l'UNESCO observe avec regret que l'action menée en faveur des enseignants pêche trop souvent par une absence de vision d'ensemble, on l'aborde sous des angles spécifiques (formation des enseignants, rémunération, etc.) qui aboutissent à des visions parcellaires qui ne sont pas de nature à favoriser l'émergence d'une politique enseignante globale (UNESCO, 2010; Pontefract, Bonnet et Vivekanandan, 2013). Avec TTISSA, l'organisation propose d'adopter une approche holistique afin d'agir de façon stratégique sur toutes les facettes liées à la question enseignante : 1) le recrutement, 2) la formation initiale, 3) la reconnaissance des acquis, 4) l'insertion professionnelle, 5) le développement professionnel et 6) statut, rémunération et conditions de travail.

⁵⁷ La liste des 17 pays « pilotes » a été déterminée par le Directeur général à partir de nombreux critères pour que l'échantillon soit représentatif du reste de l'Afrique subsaharienne : l'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, le Cap-Vert, le Congo, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée, Madagascar, le Niger, le Nigeria, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone, la Tanzanie, le Tchad et la Zambie.

Bien que son nom semble indiquer le contraire, TTISSA ne se centre pas uniquement sur la formation des enseignants. Plusieurs documents rappellent que l'initiative se rapporte de façon plus fondamentale encore à la condition des enseignants et qu'elle poursuit en fait quatre objectifs (UNESCO, 2008b) :

- Amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants;
- Amélioration des structures de gestion et d'administration des enseignants;
- Élaboration de politiques appropriées concernant les enseignants;
- Amélioration de la qualité et de la cohérence du développement professionnel des enseignants.

Pour atteindre ces objectifs, l'UNESCO entend : 1) aider les pays à analyser leurs pénuries d'enseignants et à mettre en œuvre des politiques et des stratégies propres à accroître le nombre d'enseignants qualifiés; 2) apporter un appui à chaque pays pour l'introduction progressive de mesures propres à améliorer les compétences et les qualifications professionnelles d'un grand nombre d'enseignants actuellement sous-qualifiés; 3) encourager les gouvernements, les enseignants, leurs organisations et les universités qui les forment à se consulter sur la planification et la mise en œuvre de réformes axées sur l'EPT; 4) partager et diffuser les bonnes politiques et les bonnes pratiques; et 5) coordonner les travaux de recherche pertinents pour contribuer à l'élaboration des politiques de l'EPT et diffuser les bonnes politiques et pratiques concernant les enseignants (UNESCO, 2007b).

Dans cette démarche, l'État est considéré comme le partenaire principal – l'UNESCO parle d'un « pilotage national » (UNESCO, 2006). Il détermine avec l'UNESCO dans quels domaines de la formation des maîtres se situent les besoins et les lacunes particulièrement prégnants. L'organisation intervient ensuite comme catalyseur et coordonnateur des opérations. Pour assurer la continuité du projet et son implantation dans les milieux, l'UNESCO met à la disposition de chaque pays un spécialiste de l'éducation qui dirigera l'initiative pendant quatre ans. Ce spécialiste est présenté par le pays à l'UNESCO qui évalue son *curriculum vitae* avant de lui attribuer le poste. Sur place, le spécialiste est hébergé par un ministère, une université ou un bureau de l'UNESCO. Il est en liaison avec tous les acteurs concernés. Son travail est évalué tous les six mois et son contrat renouvelé en fonction des résultats obtenus. Le projet lui-même fait l'objet d'une évaluation

formatrice tous les six mois et d'une évaluation récapitulative tous les deux ans. Enfin, l'UNESCO met à la disposition de ses pays membres et de toute la communauté internationale plusieurs moyens techniques et intellectuels pour assurer le suivi de ses opérations : un portail web TTISSA, une publication TTISSA alimentée par des contributions diverses notamment celles des coordonnateurs nationaux, collaboration et assistance réciproque auprès de l'IIRCA, des bureaux régionaux, des universités et des chaires UNESCO (UNESCO, 2006).

Malgré l'ampleur du dispositif déployé, les évaluations internes et externes du projet TTISSA font état de sérieux problèmes d'exécution et de résultats plutôt mitigés (UNESCO, 2009 et 2009a). À la suite de ce diagnostic, TTISSA connaît une mort lente. Dans son déclin funeste, elle engendre la production d'un *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante* (UNESCO, 2010) fort intéressant qui articule les différentes facettes liées à la problématique de l'amélioration des enseignants. En cours de route, et sans doute en réaction aux résultats décevants de TTISSA, l'UNESCO crée à la demande du Groupe de haut niveau sur l'EPT (UNESCO, 2008e et 2008f) une *Équipe spéciale sur les Enseignants pour l'Éducation pour tous* dans le but d'améliorer les efforts pour répondre au manque d'enseignants au niveau mondial. L'organisation continue ainsi à soutenir la cause enseignante. Le point d'orgue de cet intérêt est sans conteste la publication du Rapport mondial de suivi de l'EPT intitulé *Enseigner et apprendre pour le développement*. Ce rapport « [...] centrera l'attention sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, notamment par la réforme de la formation, du déploiement et de la motivation des enseignants » (UNESCO, 2013, p. 1).

4.3.2. Les orientations pédagogiques de l'UNESCO dans le rapport EPT 2005

Les auteurs du Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005⁵⁸ amorcent leur réflexion en échafaudant une sorte de cadre théorique qui présente différentes traditions de pensée en

⁵⁸ Ce rapport, ainsi que les autres de la même série, sont l'illustration parfaite du problème de représentativité évoqué dans le chapitre 3. Rappelons ici que lesdits rapports sont produits par une équipe indépendante bien qu'elle soit abritée par l'UNESCO. Ils sont publiés par l'UNESCO, mais financés conjointement par elle et des institutions multilatérales et bilatérales. Comme on peut le lire sur le site Internet de l'Équipe, la publication de ces rapports « bénéficie de l'expertise d'un Comité consultatif international. Lors de ses réunions annuelles, le Comité examine la portée et le contenu du rapport en cours et formule des conseils pour la suite de son élaboration. Le rapport [...] se fonde sur les travaux de recherche et sur l'expertise des

éducation et leur manière de concevoir une éducation de qualité. Il est intéressant de parcourir rapidement le contenu de ce cadre puisqu'on en retrouve ponctuellement des traces dans la suite du rapport. Les auteurs commencent par établir une première distinction importante : « lorsqu'on se penche sur la qualité de l'éducation, il est bon de distinguer entre les résultats éducatifs et les processus qui y conduisent » (UNESCO, 2004, p. 34⁵⁹). Ils émettent ensuite une deuxième distinction entre deux grandes catégories d'approches. Les premières – dont on tait le nom, mais qu'il est possible d'associer par déduction aux approches positivistes – évaluent la qualité en fonction de résultats définis, de critères absolus, figés et distincts des valeurs, des désirs et des opinions des apprenants. Les secondes, les approches relativistes, « soulignent que ce sont les perceptions, les expériences et les besoins de ceux qui participent à l'expérience de l'apprentissage qui en déterminent principalement la qualité » (p. 34). D'après les auteurs, les préoccupations liées à ces deux grandes catégories se reflètent dans les grandes traditions de la pensée éducative. Ils présentent alors cinq approches issues de cette tradition : les approches humanistes, les approches behavioristes, les approches critiques, les approches autochtones et les approches destinées à l'éducation des adultes. Dans la suite du rapport, seules les deux premières sont perceptibles, sûrement en raison du fait que c'est autour de leur opposition que le discours pédagogique s'est construit ces quinze dernières années. Les deux tableaux suivants résument les points importants pour les approches humanistes et behavioristes (Tableau 15 et 16).

gouvernements, des ONG, des institutions bilatérales et multilatérales, des instituts de l'UNESCO et d'institutions de recherche. [...] Chaque année, le rapport est transmis au Directeur général de l'UNESCO et examiné par le Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous, composé de vingt-quatre membres, parmi lesquels des ministres et des représentants d'organismes bailleurs de fonds, d'institutions des Nations Unies et d'ONG ». Dans ces conditions, il devient presque impossible de déterminer qui a concrètement participé à l'écriture de ces rapports. Nous estimons toutefois qu'en publiant ces documents, l'UNESCO consent en quelque sorte à endosser le message et les orientations qui figurent dedans. À défaut de le faire, l'organisation participe malgré tout à leur diffusion.

⁵⁹ Toute la section est consacrée au rapport EPT de 2005. Nous nous dispensons donc de répéter à chaque fois la référence du rapport.

Tableau 15
Les approches humanistes selon les auteurs du rapport EPT 2005

Les approches humanistes	
Les initiateurs	Locke à Rousseau
Les prémisses	Nature humaine fondamentalement bonne, comportement humain autonome, chaque individu est unique, les humains sont nés égaux, la réalité de chaque personne est définie par elle-même.
L'apprenant	Situé au centre de la « fabrication du sens », ce qui implique une interprétation relativiste de la qualité; rôle participatif, actif.
L'enseignant	Davantage un facilitateur qu'un instructeur.
L'épistémologie	« La notion selon laquelle l'acquisition de connaissances et de compétences requiert la participation active de chaque apprenant est un maillon fondamental entre l'humanisme et la théorie constructiviste de l'apprentissage » (p. 35). « Plus récemment, le constructivisme social, qui considère l'apprentissage comme un processus intrinsèquement social – et donc interactif – a tendu à rendre obsolètes les approches constructivistes plus conventionnelles » (p. 35). Référence à Piaget, Dewey et Vygotski.
L'apprentissage	Processus intrinsèquement social, interactif, un processus de pratique sociale et non le résultat d'une intervention individuelle.
Les programmes	Standardisés, prescrits, définis ou contrôlés de l'extérieur sont bannis, car ils empêchent le personnel éducatif de tenir compte des besoins individuels des apprenants et ces derniers ne peuvent construire leurs propres interprétations.
L'évaluation	Informations et avis sur la qualité des apprentissages individuels. Partie intégrante du processus d'apprentissage. Autoévaluation et évaluation par les pairs comme moyens de favoriser une prise de conscience plus profonde de l'apprentissage.

Source : UNESCO (2004).

Tableau 16
Les approches behavioristes selon les auteurs du rapport EPT 2005

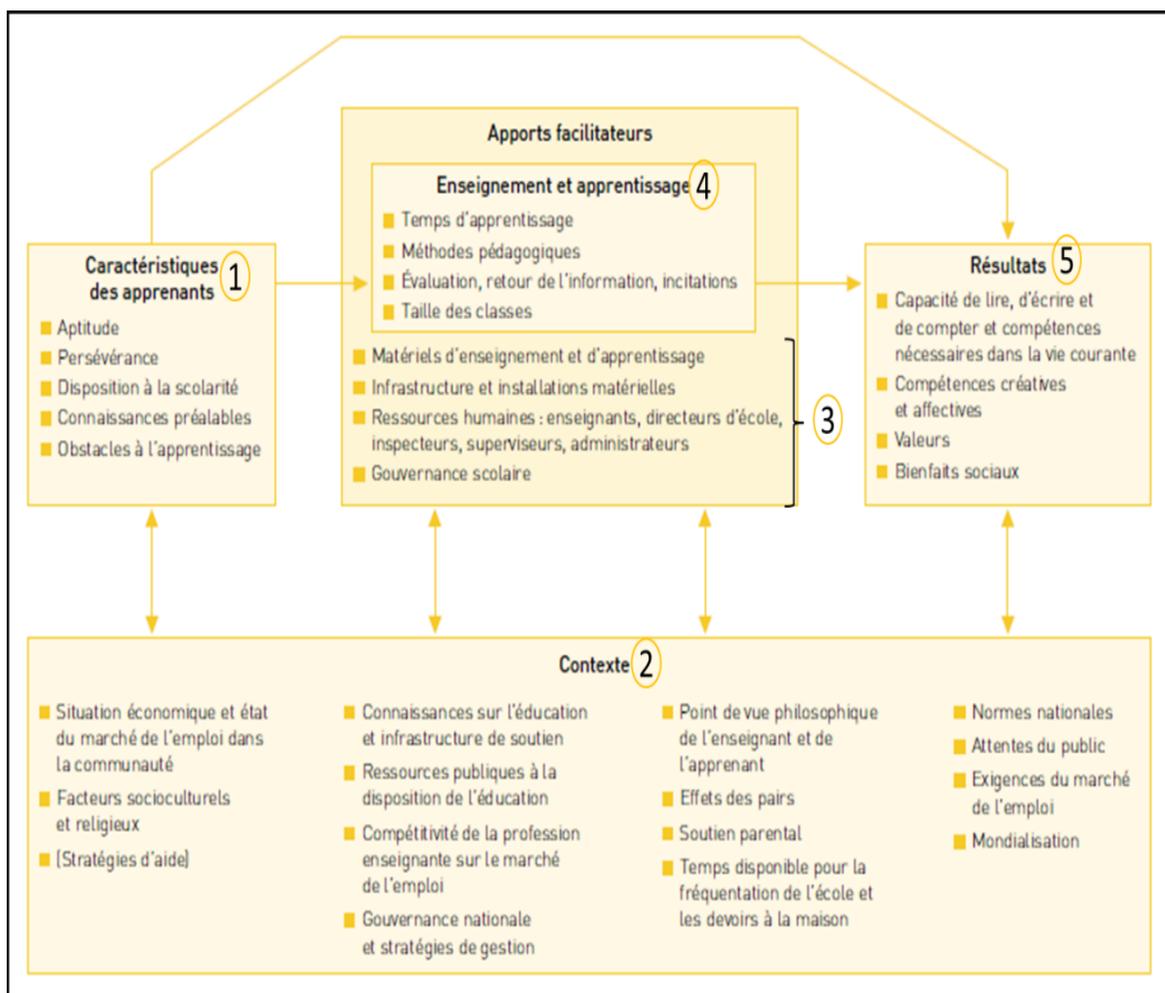
Les approches behavioristes	
Les initiateurs	Pavlov, Skinner
Les prémisses	Le comportement humain peut être prédit et contrôlé au moyen de récompenses et de punitions spécifiques. La cognition est fondée sur le modelage du comportement.
L'apprenant	Les apprenants ne sont pas motivés intrinsèquement et incapables de construire leurs propres interprétations.
L'enseignant	Dirige l'apprentissage en sa qualité d'expert qui contrôle les stimuli et les réponses. Les pédagogies déductives et didactiques, telles que les tâches graduées, l'apprentissage par cœur et la mémorisation, sont utiles.
L'apprentissage	Fondé sur la manipulation du comportement par des stimuli spécifiques.
Les programmes	Standardisés, définis et contrôlés de l'extérieur, fondés sur des objectifs prescrits et définis indépendamment de l'apprenant sont recommandés.
L'évaluation	Mesure objective des comportements appris par rapport à des critères d'évaluation préétablis. Tests et examens aspects centraux de l'apprentissage et principaux moyens de planifier et de mettre en œuvre les récompenses et les punitions.

Source : UNESCO (2004).

Ce retour sur les théories de l'apprentissage nous permet d'observer comment les auteurs du rapport perçoivent le contenu des deux principaux paradigmes qui structurent le discours éducatif contemporain. Il dévoile également qu'ils dépliant le même argumentaire qui berce l'opposition paradigmatique des réformes éducatives récentes.

Dans le prolongement de ces considérations théoriques, les auteurs proposent par contre un cadre d'analyse de la qualité de l'éducation qui structure l'ensemble du rapport. Le cadre comprend quatre grandes catégories de facteurs pouvant influencer sur la qualité de l'éducation : les caractéristiques des apprenants (1), le contexte économique et social national (2), les ressources matérielles et humaines (3) et le processus d'enseignement et d'apprentissage (4). L'encadré Résultats (5) présente les objectifs ou les caractéristiques d'une éducation de qualité. Fait à noter, les méthodes pédagogiques occupent une place de choix dans le cadre d'analyse proposée par l'UNESCO (figure 6⁶⁰).

Figure 6
Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



Source : UNESCO, 2004, p. 39.

⁶⁰ Nous avons ajouté les numéros et l'accolade.

D'après les auteurs du rapport, « [e]n s'attachant à ces dimensions et à leur interaction, il est possible de dresser une carte d'ensemble pour comprendre, suivre et améliorer la qualité » (p. 21). Le caractère multifactoriel du processus visant à améliorer la qualité de l'éducation saute immédiatement aux yeux. La complexité d'un tel objectif invite ceux qui s'y intéressent à adopter une approche holistique et stratégique permettant d'agir sur l'ensemble de ces facteurs. La lecture de cette figure permet de distinguer les facteurs qui relèvent de l'école de ceux qui sont sous la responsabilité de la famille, de l'Église ou de l'État. En outre, il est intéressant de noter que toutes les dimensions sont reliées par une flèche à la case Résultats (5). Ceci montre, à juste titre, que la réussite éducative n'est pas l'affaire unique de l'école, que cette dernière ne doit pas endosser à elle seule l'entière responsabilité de la mission d'amélioration de la qualité de l'éducation. Enfin, l'un des intérêts majeurs de ce cadre d'analyse se situe sans doute au niveau des Apports facilitateurs. Les auteurs du rapport en distinguent deux types : les apports facilitateurs indirects et directs. Les premiers ont trait aux ressources humaines et matérielles ainsi qu'aux problèmes de gouvernance (3), les seconds se centrent sur le processus d'enseignement-apprentissage (4). En affirmant que le processus « enseignement-apprentissage est la scène majeure du développement et du changement humains » (p. 40), l'UNESCO fait dudit processus l'élément le plus fondamental pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. En ce sens, elle rejoint l'idée selon laquelle l'amélioration de la qualité de l'éducation dépend pour une large part de l'amélioration de la qualité des enseignants et de leurs méthodes d'enseignement. Il suffit d'examiner les composantes du processus d'enseignement-apprentissage pour s'en persuader : trois sur quatre – temps d'apprentissage, méthodes pédagogiques, évaluation, retour d'information et incitations – relèvent directement de la responsabilité de l'enseignant dans sa classe.

Faisant des méthodes pédagogiques un des apports facilitateurs directs de l'amélioration des résultats des élèves, les auteurs discutent en détail de celles-ci dans la suite du rapport. Ce dernier contient plusieurs d'allusions qui démontrent l'importance qu'accordent les auteurs à l'enseignement. Cependant, le rapport est extrêmement riche, touffu même, et il est très difficile de reconstituer la trame argumentaire des auteurs sur le plan pédagogique. En substance, elle peut se résumer comme suit :

1. « Beaucoup de styles d'enseignement communément utilisés ne servent pas les intérêts des enfants : ils sont souvent trop rigides et reposent excessivement sur l'apprentissage par cœur, reléguant les élèves dans un rôle passif » (p. 19);
2. « La rénovation pédagogique en Afrique subsaharienne s'est accompagnée de nombreuses tentatives pour substituer aux pratiques d'instruction dominées par l'enseignant une pédagogie centrée sur l'apprenant et axée sur les activités » (p. 172);
3. « Toutefois, dans la plupart des pays concernés, les tentatives d'institutionnalisation d'une pédagogie centrée sur l'enfant dans les écoles et les établissements de formation des enseignants ont été peu concluantes » (p. 172);
4. « L'enseignement structuré peut donc être l'option la plus pragmatique pour offrir une éducation d'une qualité satisfaisante dans des situations où de fortes contraintes pèsent sur les ressources, où les rapports élèves/enseignant sont élevés (ce qui complique la gestion des classes et les stratégies d'apprentissage individuel) et où les enseignants manquent de qualification ou de motivation » (p. 174).

On reconnaît dans l'enchaînement des deux premiers points l'argumentaire classique ou dominant du discours pédagogique contemporain : en premier lieu, la critique de l'apprentissage par cœur, à la mémorisation et à l'enseignement frontal; puis, l'offre de des approches humanistes, la plus diamétralement opposée à l'enseignement frontal, celle qui permettra donc possiblement de s'écarter de ce dernier le plus facilement, celle qui répond par la même occasion au besoin d'innovation et qui s'impose sur le plan théorique comme la réponse la plus adaptée. C'est à partir du point 3 que les choses deviennent plus inhabituelles. Les auteurs affirment que l'institutionnalisation des approches humanistes et des pédagogies centrées sur l'enfant s'est révélée peu concluante dans les pays en développement. De toute évidence, il est encore assez rare en 2005 de voir remettre en question la suprématie de ces approches. Plus surprenant encore, les auteurs fontt la promotion de l'enseignement structuré et affirme même que cette méthode pédagogique « est préconisé[e] par beaucoup de chercheurs en éducation » (p.19). Sur ce dernier point, l'organisme commet par contre une erreur. À cette époque, pratiquement personne ne défendait la pertinence de cette approche dans les milieux éducatifs francophones et ceux qui le faisaient dans le milieu anglophone n'étaient pas non plus majoritaires.

Il est possible d'expliquer la posture de l'UNESCO de la manière suivante. En regardant de plus près les remerciements formulés au début de rapport, nous y apercevons le nom du professeur et chercheur québécois Clermont Gauthier. L'année précédant la publication du rapport EPT 2005, Gauthier et Dembélé (2004) proposaient un document de travail qui montrait à l'aide de nombreuses recherches empiriques la supériorité des stratégies pédagogiques structurées, notamment pour les élèves en difficulté évoluant dans des contextes précaires. La quasi-totalité de l'argumentaire développé dans le document de travail se retrouve dans le rapport EPT, mais là où s'exprime dans le premier une prise de position claire, construite et appuyée, se dessine dans le second un discours éclaté soumis à des tensions idéologiques et politiques. En d'autres termes, nous allons le constater, la prise de position pragmatique en faveur des approches structurées se voit noyée par d'autres considérations rendant la posture pédagogique de l'UNESCO difficile à saisir, pour ne pas dire confuse.

4.3.2.1. Un amalgame : passivité, centration sur l'enseignant, béhaviorisme et enseignement structuré

Le discours pédagogique de l'UNESCO perpétue une opposition classique et caricaturale identifiant un opposant par le dénigrement duquel l'on peut promouvoir d'autres approches censées plus prometteuses (Kessler, 1964). Ledit opposant est toujours le même :

Des observations récentes sur le thème de la rénovation pédagogique et du perfectionnement des enseignants en Afrique subsaharienne concluent que : des pratiques d'enseignement indésirables continuent d'être appliquées [...] Elles peuvent être décrites comme adoptant une pédagogie rigide, utilisant le tableau noir et la parole, centrée sur l'enseignant et dominée par lui, ayant pour moteur le cours magistral et l'apprentissage par cœur [...] Une telle pédagogie réduit les élèves à un rôle passif, leur activité ne consistant qu'à mémoriser des faits et à les réciter à l'enseignant. Elle se reflète également dans les pratiques d'évaluation en classe [...] Ces pratiques sont la norme dans l'immense majorité des classes en Afrique subsaharienne et ailleurs, même dans les pays les plus riches (p. 172).

Toujours selon les auteurs du rapport, « les experts sont pour l'essentiel d'accord sur ce qui constitue une pratique indésirable : une pédagogie centrée sur l'enseignant, qui réduit les élèves à un rôle passif » (p. 173). Au début du rapport, les auteurs associent les pédagogies

centrées sur l'enseignant aux approches behavioristes : si « [l]a théorie behavioriste entraîne dans la direction opposée à celle de l'humanisme » (p. 35) et que cette dernière priorise des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève alors les stratégies inspirées du behaviorisme deviennent fatalement centrée sur l'enseignant. Or, les auteurs rapprochent également le behaviorisme et l'enseignement structuré : « Les formes d'instruction directes ou structurées, qui occupent une place importante dans le présent rapport, partagent un élément essentiel avec la tradition behavioriste : la conviction que les acquis d'apprentissage doivent être suivis et que la fréquence du retour d'information est cruciale pour motiver et guider l'apprenant » (p. 36). Le résultat de cet amalgame est que les formes d'instruction structurées sont associées au behaviorisme et aux approches centrées sur l'enseignant. L'amalgame en lui-même discutabile entraîne également son lot de contradictions.

4.3.2.2. Des contradictions : la promotion de l'enseignement structuré et le dénigrement des approches centrées sur l'enseignant

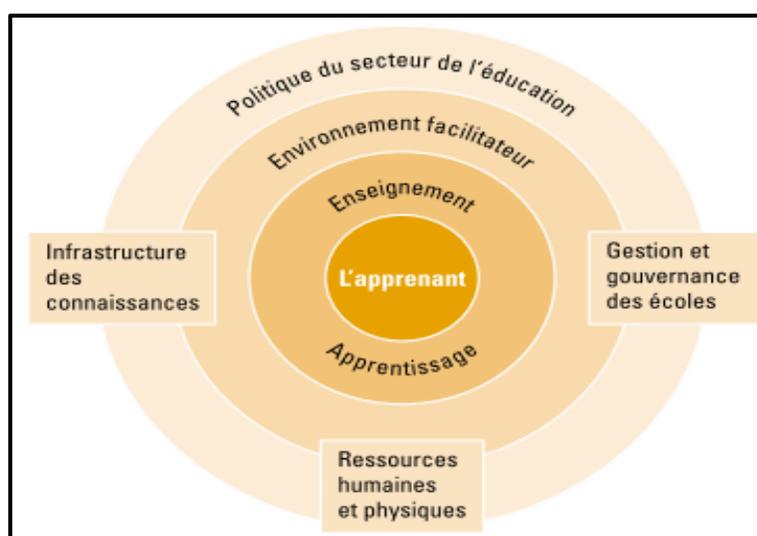
La thèse la plus explicite du rapport plaide en faveur des approches pédagogiques structurées. L'argumentaire débute dès la page 19 dans un encadré intitulé « Un meilleur apprentissage ». En matière de pédagogie, les auteurs se contentent d'affirmer que l'enseignement structuré est préconisé par beaucoup de chercheurs en éducation. Ils auront par la suite l'occasion d'étayer à plusieurs reprises cette posture, notamment dans une section intitulée « Les données sur l'efficacité de l'instruction » où ils font la liste des étapes et caractéristiques requises pour un enseignement efficace. Ils s'appuient dans ce cas sur Bloom (1968), Rosenshine (1983), Doyle (1985), Brophy et Good (1986) et Slavin (1996) et concluent : « [i]l ressort de nombreuses études portant sur l'efficacité de l'instruction que l'enseignement structuré est important pour les performances des élèves » (p. 77). « En résumé, il semble que, s'agissant de l'instruction en classe, les approches générales de l'instruction qui sont relativement structurées apportent beaucoup à l'apprentissage » (p. 79).

Alors qu'on croyait la posture pédagogique de l'UNESCO bien tranchée, la compréhension du lecteur est mise à mal en maintes occasions dans le texte. Ce dernier déstabilise en nous plongeant dans le débat : « Tous les analystes de l'éducation ne reconnaissent cependant

pas l'intérêt de la notion d'enseignement structuré. Les constructivistes, par exemple, pensent que les apprenants doivent être les principaux instigateurs et concepteurs des processus d'apprentissage » (p. 77). En privilégiant les méthodes pédagogiques centrées sur l'élève, les constructivistes adhèrent aux postulats des approches humanistes. Alors, si les constructivistes ne reconnaissent pas l'intérêt de l'enseignement structuré parce qu'ils considèrent que ce sont les élèves qui doivent être au centre de l'apprentissage, on déduit du texte que les partisans de l'enseignement structuré pensent le contraire, autrement dit qu'ils ne placent pas l'apprenant au centre de leurs préoccupations. La contradiction s'exprime donc de nouveau à travers cette réserve exprimée par les constructivistes : les auteurs remettent donc de nouveau en cause l'intérêt des approches structurées dont ils reconnaissent pourtant l'efficacité à d'autres endroits du rapport.

Sur les bases de cette même réserve, les auteurs orientent une partie de leur argumentaire en faveur des approches centrées sur les élèves, ce qui ne manque pas encore une fois de fragiliser la compréhension du lecteur. Ils indiquent entre autres que les politiques visant à améliorer les résultats d'apprentissage doivent placer l'apprenant au centre, reléguant ainsi l'enseignant au second plan (voir figure 7).

Figure 7
Cadre de la politique pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage



Source : UNESCO, 2004, p. 161.

Si l'on revient aux distinctions émises au début du rapport, cette position conforte davantage les pourfendeurs des approches structurées. Aussi, dans la définition qu'ils donnent d'une éducation de qualité, les auteurs du rapport se réfèrent au cadre de Dakar (2000) pour énoncer les caractéristiques souhaitables des apprenants (des élèves sains et motivés), des contenus (des programmes adaptés), des systèmes (une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources) et des processus, c'est-à-dire des enseignants compétents utilisant des pédagogies actives. Une fois encore, la référence aux pédagogies actives semble contredire les énoncés formulés en faveur des méthodes d'enseignement structurées : on oppose habituellement les pédagogies actives aux approches transmissives centrées sur l'enseignant. Toutefois, l'affirmation qui prend le plus à contre-pied l'intérêt pour l'enseignement structuré demeure la suivante :

Il y a aussi un certain consensus pour juger désirable une pédagogie participative, interactive, centrée sur l'enfant et active, qui se caractérise par un apprentissage et des recherches en coopération et qui encourage la compréhension conceptuelle, la pensée critique et la capacité à résoudre les problèmes. Ces pratiques désirables relèvent de la catégorie générale de l'instruction « ouverte » (p. 173).

Par ailleurs, on observe une autre contradiction qui atténue la prise de position en faveur des stratégies d'enseignement structurées. Deux messages totalement contradictoires se côtoient dans les pages du rapport. Dans leur activité de promotion, les auteurs détaillent la portée des méthodes d'enseignement structurées. Cette méthode est particulièrement appropriée, dit-on, pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, dans une certaine mesure, des langues étrangères (encadré 4.6, p. 174). Dans ce sens, « l'enseignement structuré est important pour les performances des élèves. Il l'est peut-être plus pour les apprenants les moins doués qui fréquentent les écoles primaires, mais il l'est aussi plus généralement aux niveaux supérieurs de la scolarisation, quand des compétences cognitives plus avancées sont ciblées » (p. 80). Ce dernier point semble toutefois pris à revers par l'énoncé suivant :

Les stratégies pédagogiques appropriées dépendent du type des tâches d'apprentissage ciblées. Par exemple, celles qui reposent dans une large mesure sur la mémoire sont enseignées plus efficacement à l'aide d'une approche très

structurée et cohérente. Pour l'acquisition de nouveaux concepts, une présentation claire de l'information est cruciale, tout comme le sont les questions destinées à vérifier si les élèves ont assimilé telle ou telle notion. Enfin, en ce qui concerne la résolution des problèmes, il semble souhaitable que ce soient les enfants qui en prennent dans une large mesure l'initiative (p. 76).

Est-il nécessaire de rappeler que les auteurs ont critiqué la mémorisation au début de leur rapport? Ils en font à présent la propriété des approches structurées, diminuant ainsi leur contribution dans les salles de classe à l'acquisition d'habiletés de base. Plus important encore, les auteurs sous-entendent ici que la réalisation de tâches complexes telles que la résolution de problèmes devrait être déléguée aux élèves, une thèse en accord avec les principes constructivistes, mais située aux antipodes de ceux des approches structurées.

4.3.2.3. Une position stratégique : le principe du pluralisme pédagogique et son corollaire le pragmatisme

Ce qui précède ouvre la voie comme par défaut à une sorte de « pluralisme pédagogique » non véritablement fondé sur le plan empirique dans la mesure où les auteurs du rapport ne présentent aucun élément prouvant l'efficacité des méthodes dites actives. En réalité, nous l'avons vu, ils remettent en question l'efficacité présumée des approches centrées sur l'apprenant dans les pays en développement. À cet effet, l'UNESCO explique que la rénovation pédagogique africaine consistait à substituer aux pratiques d'enseignement magistral une pédagogie centrée sur l'apprenant et axée sur les activités. « Ces efforts peuvent s'expliquer en partie par la tendance actuelle de certaines institutions internationales à favoriser de telles pédagogies. Toutefois, dans la plupart des pays concernés, les tentatives d'institutionnalisation d'une pédagogie centrée sur l'enfant dans les écoles et les établissements de formation des enseignants ont été peu concluantes » (p. 172). Dans la même veine, les auteurs ajoutent que « [l]es pédagogies fondées sur la découverte se sont révélées très difficiles à mettre en œuvre à l'échelle nationale. De plus, leur réussite dépend beaucoup de la disponibilité de ressources matérielles appropriées, de la solidité du soutien des enseignants ainsi que de leur motivation et de leur enthousiasme » (p. 174). En effet, les auteurs concèdent que les approches centrées sur l'apprenant d'inspiration constructiviste présupposent des niveaux de compétence des apprenants et des moyens dans les salles de classe qui risquent de ne pas être compatibles avec des environnements pauvres en ressources, comptant beaucoup d'élèves venant de milieux

pauvres ou illettrés. Un autre obstacle réside dans les présupposés épistémologiques des enseignants et des élèves africains qui seraient incompatibles avec d'une pédagogie centrée sur l'enfant : « la réussite des pédagogies ouvertes requiert un changement significatif dans la culture de l'acquisition des connaissances » (p. 172-173). Les auteurs du rapport concèdent donc que les approches d'enseignement constructivistes ne sont pas adaptées aux pays en développement, qu'il faut dans ces derniers avoir recours à l'enseignement structuré si l'on souhaite améliorer les résultats des élèves. Dès lors, il est difficile de comprendre autrement que par une posture de principe en faveur d'un pluralisme pédagogique le fait que les auteurs continuent à montrer autant d'ouverture envers les approches constructivistes.

En fait, il serait possible de démêler cet enchevêtrement d'énoncés faisant la promotion d'une thèse, de son contraire et des deux (le pluralisme pédagogique) à l'aide de fines remarques glissées dans le rapport, comme la note de bas de page n° 7 qui propose d'envisager les pédagogies d'un point de vue « fonctionnel », c'est-à-dire aussi d'un point de vue pragmatique⁶¹ :

Les « traditions » examinées ici impliquent différentes idées de ce qui constitue la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Si chacune diffère des autres par son idéologie, son épistémologie et sa division en disciplines, elles se demandent toutes quelles fins individuelles et sociales doit poursuivre l'éducation et comment conduire l'enseignement et l'apprentissage. Il est important de faire une distinction entre ces traditions et les pédagogies plus spécifiques examinées dans la suite du présent rapport. Alors qu'il est peu de pédagogies qui soient indifférentes aux valeurs, aucune ne se limite à une seule tradition. En outre, les systèmes éducatifs ne reflètent généralement pas un modèle unique d'éducation. En conséquence, le présent rapport envisagera les pédagogies d'un point de vue fonctionnel et non à partir des perspectives philosophiques qui les informent (p. 34).

Comme elle est placée en note de bas de page, cette prise de position peut ne pas paraître très importante, et pourtant, elle pose une distinction fondamentale. En mettant l'accent sur la dimension fonctionnelle ou pragmatique de la pédagogie, les auteurs du rapport éloignent la pédagogie du giron de la philosophie pour la recadrer sur les moyens d'éduquer et d'instruire efficacement un collectif d'élèves. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les

⁶¹ On retrouve l'argument du pragmatisme également en page 174.

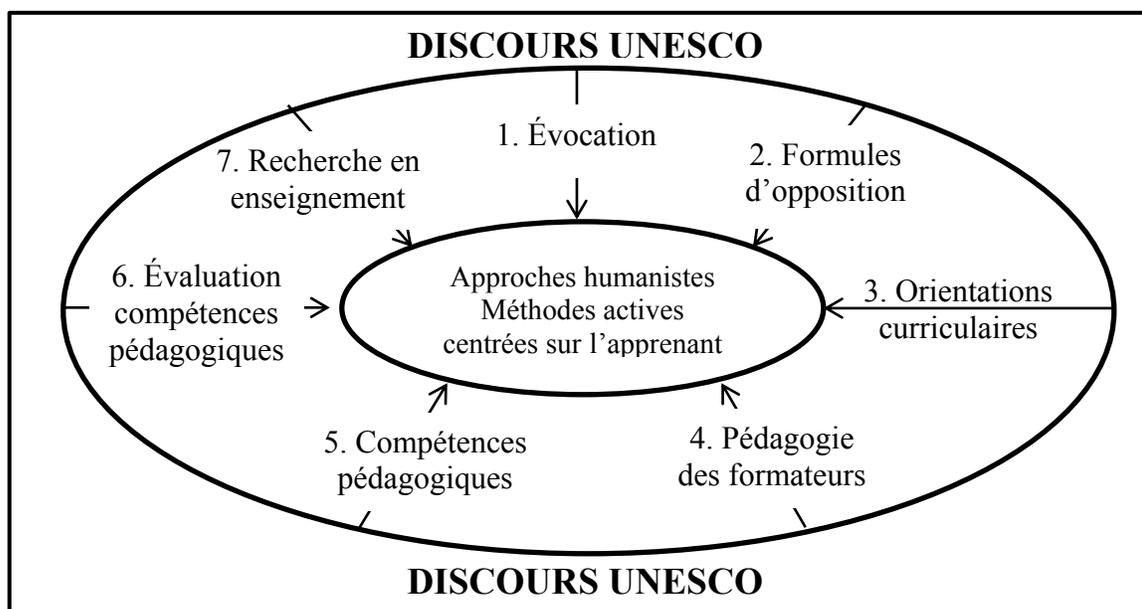
orientations pédagogiques privilégiées dans la suite du rapport : « Les conclusions essentielles de ce chapitre sont simples : [...] soutenir des réformes centrées sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, soit sur des objectifs appropriés et des contenus pertinents, des valeurs aussi bien que des compétences, un temps d'instruction suffisant et efficace, un enseignement structuré dans des classes centrées sur l'enfant, une évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage » (p. 211).

En conclusion, le rapport EPT 2005 est fondamental à notre avis en ce qu'il met en évidence la pensée de l'UNESCO en matière de pédagogie, ou plus correctement, illustre la difficulté de la penser. Est-ce que ce même enchevêtrement d'idées se retrouve dans les autres documents de l'UNESCO? C'est ce que nous examinons dans la section qui suit.

4.3.3. L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de l'UNESCO

À défaut d'analyses étoffées ou de prises de position bien senties, le titre de cette section illustre plutôt l'absence presque totale de considérations pédagogiques dans tous les autres textes qui composent notre corpus. En ce sens, le terme « ambiance » traduit l'idée qu'il n'existe pas dans les documents consultés de discours pédagogique argumenté sur la base duquel l'UNESCO ferait explicitement la promotion d'une méthode pédagogique particulière, d'un pluralisme pédagogique ou d'une posture pragmatique comme on vient de le voir. En fait, l'UNESCO réussit par différentes voies à faire ressentir l'importance de la question pédagogique, mais sans vraiment y fournir d'éléments de réponse, si ce n'est quelques allusions générales, lesquelles réitérées comme des mantras, reprennent sous diverses formes le leitmotiv des approches humanistes en faveur des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant. Nous avons repéré sept principales voies d'accès aux considérations pédagogiques dans les textes de l'UNESCO (figure 8). Dans les pages qui suivent, nous présentons plus en détail ces différentes voies d'accès et y joignons, lorsque cela est possible, des extraits qui confirment la « couleur pédagogique » du discours de l'organisme.

Figure 8
Des voies d'accès aux considérations pédagogiques qui convergent vers les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant



Source : auteur.

La première voie d'accès aux considérations pédagogiques peut être qualifiée de sémantique, elle opère par la simple évocation du mot pédagogie. Au fil des lectures, on rencontre ci et là dans les textes toutes sortes d'expressions incluant ce terme ou sa racine : pédagogie, méthodes pédagogiques, compétences pédagogiques, conseiller pédagogique, formation pédagogique, supervision pédagogique, etc. Certains textes comportent plusieurs expressions de ce genre et donnent l'impression de discuter de pédagogie alors qu'en réalité ils ne font que l'évoquer. D'innombrables exemples permettraient d'illustrer ce premier constat. Un premier extrait où sont énumérés les résultats escomptés pour l'initiative TTISSA d'ici 2015 précise que la qualité de la formation dans les institutions d'éducation des enseignants devrait être renforcée sur la base de programmes d'études et de pédagogies améliorés (UNESCO, 2005a). Aucun renseignement, ni même d'indice n'est fourni dans la suite du document quant à la nature desdites pédagogies améliorées. La plupart du temps, lorsque des considérations pédagogiques apparaissent dans la formulation d'objectifs ou de recommandations, elles ne fournissent aucune information sur la direction à donner au volet pédagogique du projet ou de la réforme en cours. Prenons comme second exemple cette recommandation formulée dans le cadre de Dakar (UNESCO, 2000) indiquant que

l'instauration d'une « pédagogie de la réussite et de l'excellence pour tous » (p. 71) constitue un défi incontournable pour améliorer la qualité de l'éducation. Sans plus d'explications, cette expression ne nous renseigne pas sur la nature précise des actions pédagogiques pour assurer la réussite et l'excellence.

Arrêtons-nous sur la déclaration de Dakar puisque celle-ci cadre encore aujourd'hui l'action de l'UNESCO et qu'elle offre un cas particulièrement intéressant pour comprendre comment s'installe l'ambiance pédagogique dans les textes de l'organisme. Le passage suivant porte sur l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage : « Il conviendra de développer un environnement d'apprentissage sûr et stimulant intellectuellement ainsi qu'une pédagogie fondée sur une approche centrée sur l'élève, des valeurs démocratiques et des pratiques d'interaction enseignement-apprentissage » (UNESCO, 2000, p. 30). Fréquemment utilisée, l'expression « pédagogie fondée sur une approche centrée sur l'élève » s'inscrit dans la rhétorique qui oppose les approches dites centrées sur l'élève à celles dites centrées sur les enseignants sans pour autant préciser les caractéristiques des unes et des autres. Par ailleurs, bien qu'elles semblent plus explicites, les pratiques d'interaction enseignement-apprentissage présentent une signification tout aussi opaque.

Lorsqu'ils abordent la question de la qualité du processus d'enseignement-apprentissage, les auteurs énumèrent les conditions à réunir pour assurer l'efficacité des programmes de formation, et parmi celles-ci on retrouve évoquée l'idée générale « des enseignants dûment formés et des méthodes d'apprentissages actives » (UNESCO, 2000, p. 17) :

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles [...] Les méthodes actives, fondées sur la participation, sont particulièrement aptes à assurer cette acquisition et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités (UNESCO, 2000, p. 76).

Comme nous pouvons le constater, l'étude du cadre de Dakar n'est pas d'une grande utilité pour saisir le contenu de la posture pédagogique de l'UNESCO. On remarque que dans le discours de l'UNESCO, les pratiques pédagogiques s'apparentent à des réceptacles de

bonnes intentions. Mais jamais rien ou presque n'est dit sur leur contenu, à l'exception près qu'elles doivent être actives et centrées sur l'élève.

Un second moyen de se faire une idée de l'ambiance pédagogique qui règne dans les textes de l'UNESCO est de prêter attention aux formules d'opposition qui ponctuent son discours. Nous avons vu que les auteurs du rapport de suivi mondial sur l'EPT 2005 critiquaient l'apprentissage par cœur, à la mémorisation et à l'enseignement frontal ou magistral. On constate cette opposition entre autres dans le texte de Carnoy (2004) qui témoigne qu'une grande partie des enseignants en Amérique Latine « still teach using the “chalk and talk” method, or frontal teaching » et observe que ce genre de stratégies « seems to have little effect on how much children learn » (p. 48). Un constat similaire est formulé pour la région Afrique lors d'un atelier sur la *Qualité de l'éducation et le rôle clé des enseignants* auquel l'UNESCO participait et dans lequel on propose « de faire progresser dans de nombreuses écoles l'apprentissage empirique au lieu de la mémorisation et de l'apprentissage par cœur » (Fredriksson, 2004, p. 16). Notons dans cette citation la référence à « l'apprentissage empirique » qui, malgré son appellation peu commune, laisse deviner une référence aux méthodes d'apprentissage par l'action. On retrouve cette même opposition dans les textes de Schwille et Dembélé (2007), de Vavrus, Thomas et Bartlett (2011), de Cros (2011) ainsi que dans le document d'orientation en vue de la publication du *Rapport de suivi mondial sur l'EPT* (UNESCO, 2013). Ces textes font la promotion d'autres options pédagogiques jugées plus pertinentes, mais de manière plutôt timide en empruntant eux aussi la voie de l'enseignement actif centré sur l'élève.

Par ailleurs, l'orientation de la formation pédagogique des enseignants peut être envisagée en fonction des orientations curriculaires en cours dans les systèmes scolaires. C'est ce que nous rappelle Cros (2011) en mentionnant qu'« un certain nombre de paramètres semblent influencer sur et permettre de mieux comprendre les orientations prises par les pays pour répondre à la pénurie d'enseignants du post-primaire : la mise en place d'un nouveau curriculum (notamment, l'approche par compétences, l'approche par situations ou la pédagogie de l'intégration) » (p. 66). L'orientation pédagogique qui en découle en matière de formation est la suivante : « Cette réforme exige d'abandonner toute référence aux

pédagogies impositives jusque-là exercées et vécues par les enseignants et d'adhérer à une formation nouvelle, en rupture avec ce qui se faisait et adossée aux dernières théories d'apprentissage des jeunes » (Cros, 2011, p. 30). On retrouve cette idée dans l'un des premiers documents d'orientation de TTISSA : « On cherche à mettre en place de nouvelles approches pédagogiques, avec l'introduction de l'approche par compétences, après la pédagogie par objectifs ou la mise en place d'une nouvelle formation professionnalisante » (UNESCO, 2005b, p. 20); et dans le plan stratégique 2012-2015 pour les enseignants de l'EPT : « Contemporary school curricula frequently refer to active learning, adopt student-centred approaches, focus on outcomes and processes, emphasize competences/capabilities, promote integrated knowledge and cross-curricular dimensions, etc. How well teachers are prepared to face this major paradigm shift? » (UNESCO, 2012, p. 3). Contrairement à ce qu'elle faisait en 2005, l'UNESCO ne remet plus en question les approches centrées sur l'apprenant, elle conseille plutôt de former les enseignants à ce type d'approches.

Les orientations en vigueur dans les curricula scolaires peuvent également avoir un impact sur le type de pédagogie utilisé par les formateurs d'enseignants. C'est du moins ce que l'UNESCO souhaite dans plusieurs de ses rapports. Le postulat qui sous-tend cette posture est le suivant : les formateurs devraient donner l'exemple et enseigner de la même manière qu'ils espèrent voir leurs étudiants enseigner. Le style d'enseignement des formateurs constitue donc une autre voie détournée pour accéder aux orientations pédagogiques de l'UNESCO. Cros (2011) l'emprunte en indiquant que la formation habituelle est défailante, car elle reconduit souvent une pédagogie frontale ou de la sanction trop éloignée de la réalité de la classe. L'auteure sous-entend évidemment qu'il serait préférable de se départir de ce style d'enseignement transmissif pour en adopter un autre plus actif. Schwille et Dembélé (2007) suivent également cette voie, la seule d'ailleurs qui trahit une orientation pédagogique particulière dans leur rapport. Les deux auteurs se demandent si l'on peut réunir un consensus sur la notion de « bon enseignement » à incorporer dans les programmes de formation des maîtres. Selon eux, certains programmes renforcent et consolident une conception traditionnelle du bon enseignement alors que d'autres préconisent des méthodes plus novatrices. Ils précisent alors que « [n]ombreux sont ceux qui montrent du doigt certaines incohérences flagrantes, comme ces professeurs qui font un

cours magistral sur les vertus de l'apprentissage actif et de la pédagogie centrée sur les élèves » (Schwille et Dembélé, 2007, p. 66). Les auteurs font visiblement partie de ce groupe. Ils expliquent : « [...] au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, le cours magistral est la méthode la plus couramment pratiquée dans le cadre de la formation des enseignants; pourtant, dans ces pays, la plupart des formateurs adhèrent aux méthodes d'enseignement actif » (p. 66). D'après Schwille et Dembélé (2007), il ressort de cette incohérence un besoin de perfectionnement professionnel pour les formateurs. Outre le fait qu'il soit discutable, le principe d'une isomorphie pédagogique entre les milieux de formation et la classe avalise donc indirectement les approches pédagogiques centrées sur les apprenants. Si les auteurs n'en font pas la promotion, ils ne les contestent pas non plus.

Le développement des compétences pédagogiques des enseignants constitue la cinquième thématique qui colore l'ambiance pédagogique des textes publiés par l'UNESCO. Sur ce plan, la plupart des auteurs soutiennent qu'un bon enseignant ne possède pas uniquement un bon niveau scolaire, de la motivation et des connaissances académiques, mais qu'il dispose aussi et surtout de solides compétences pédagogiques : « sur le plan de la professionnalisation des enseignants, les pays s'engagent à inciter leurs enseignants à suivre des formations pour perfectionner leur pédagogie » (UNESCO, 2000, p. 40). Cependant, l'UNESCO nous laisse le plus souvent dépourvus quant au sens à donner à ce perfectionnement pédagogique. Quand elle se prononce, l'organisation oriente ce dernier résolument vers l'innovation : « On doit accorder aux enseignants le soutien nécessaire pour chercher et tester de nouvelles méthodes et découvrir de nouvelles approches. Pour ce faire, il est essentiel d'organiser une formation continue et d'offrir aux enseignants des opportunités de développement professionnel afin de les soutenir dans leur recherche de nouvelles méthodes pédagogiques » (Fredriksson, 2004, p. 16). Mais c'est sûrement Torres (1999) qui se montre la plus précise en déclinant vingt-quatre compétences professionnelles requises chez un enseignant « idéal ». Celles qui ont trait au rôle de l'enseignant et aux méthodes pédagogiques pointent en direction d'une pédagogie centrée sur l'élève, active et basée sur le dialogue.

Toujours dans le champ de la formation à l'enseignement, l'évaluation des compétences pédagogiques des enseignants est une autre voie pour cerner l'ambiance pédagogique de notre corpus :

En matière de formation professionnelle, l'évaluation des connaissances théoriques ne peut pas remplacer l'évaluation des compétences pratiques. Il ne s'agit pas tant des connaissances du candidat sur les différentes théories pédagogiques ou la pratique en classe que de sa capacité à enseigner en utilisant des pratiques efficaces qui sont adaptées à un contexte donné (UNESCO, 2010a, p. 56).

À la lecture des documents, on se heurte toujours au même problème : les auteurs n'abordent pas les critères d'évaluation des compétences pédagogiques des enseignants. Ils en reconnaissent l'importance en assurant que pour préparer au mieux les enseignants à l'exercice de leur profession et améliorer leur compétence il est impératif que leur efficacité en classe fasse l'objet d'évaluations appropriées (UNESCO, 1998). Ils en reconnaissent également la complexité : « La qualité des enseignants est très difficile à définir, étant donné qu'elle dépend non seulement d'indicateurs observables et stables, mais aussi du comportement et de la nature des relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves » (UNESCO, 2005, p. 121). Mais ils n'indiquent pas comment et surtout sur quoi s'évalue la compétence pédagogique d'un enseignant. D'après les auteurs du Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante (UNESCO, 2010), « [l]e fait est que l'ultime évaluation réside dans la capacité de l'enseignant à permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences inscrites dans les programmes scolaires [...] À cet égard, les systèmes éducatifs fondent généralement leur évaluation sur l'observation de la pratique de l'enseignant en classe » (p. 129). Mais à défaut d'avoir des critères précis, le jugement des formateurs ou des inspecteurs présente de nombreuses limites en raison de la variation entre les évaluations « compte tenu de la diversité des représentations de ce que sont les bonnes pratiques pédagogiques selon les acteurs » (UNESCO, 2010, p. 56).

Enfin, la recherche en enseignement est une autre voie d'accès au message pédagogique de l'UNESCO : « Le développement professionnel des enseignants est une garantie fondamentale d'une éducation de qualité et il doit être associé à toutes les étapes de la formation de l'enseignant et de la recherche pédagogique » (Fredriksson, 2004, p. 15). Les

auteurs affirment que nous ne parviendrons à une solution aux problèmes d'apprentissage que le jour où l'on comprendra comment les différentes méthodes pédagogiques aident les élèves à apprendre. Les méthodes pédagogiques ont beaucoup d'importance, il est donc impératif de les enseigner aux futurs enseignants. « Cependant, avance l'UNESCO, on ne dispose guère à l'heure actuelle d'information systématique sur l'efficacité des différentes méthodes ou approches suivies dans différents pays pour l'enseignement de différentes disciplines, ni sur les qualités que les enseignants doivent posséder pour les appliquer de manière efficace (UNESCO, 1998, p. 67). Puis les auteurs concluent : « [...] aussi longtemps qu'on ne saura pas comment il faut s'y prendre pour « bien enseigner », la conception des programmes de formation des enseignants demeurera incertaine » (UNESCO, 1998, p. 67). Même si l'importance de la recherche est soulignée, tout se passe comme si la recherche en enseignement n'avait pas encore réussi à éclairer un certain nombre de questions relatives aux pratiques pédagogiques exemplaires.

En conclusion, le reste du corpus de l'UNESCO examiné à partir de diverses voies d'accès ne semble plus faire écho aux approches structurées, au pluralisme pédagogique ou à une posture pragmatique. Au contraire, on revient plutôt à un discours allusif imbibé de l'approche humaniste, centrée sur l'enfant et sur une pédagogie de l'activité. De plus, l'UNESCO ne fait qu'évoquer ces termes sans véritablement les définir en profondeur. C'est pourtant ici que la réflexion pédagogique commence.

4.4. Présentation et analyse des données des entretiens

Le point de vue d'acteurs stratégiques de l'UNESCO (P1 à P5) sur son fonctionnement dans l'élaboration des politiques éducatives en matière de formation à l'enseignement, de même que sur la place de la recherche et sur la conception de la pédagogie, nous a permis de valider et de compléter les données recueillies dans l'analyse documentaire. Dans cette section, nous nous concentrons principalement sur l'avis des participants à propos des orientations pédagogiques de cet organisme en matière de formation à l'enseignement. Plusieurs constats ressortent des entretiens qui tout à la fois confirment ce que nous a révélé l'analyse documentaire et nous apportent des éléments de compréhension supplémentaire.

En premier lieu, on observe un manque d'expertise pédagogique. Lorsqu'on aborde avec eux la question des pratiques enseignantes ou des contenus pédagogiques de la formation à l'enseignement, tous les participants ont le réflexe de préciser qu'ils ne sont pas experts en la matière. Par exemple, P1 concède : « je ne suis pas fort en pédagogie donc je fonce avec la formation des enseignants, mais je forme sur quoi, je ne me pose pas la question, je fais développer des politiques et c'est malheureusement l'une de mes expériences amères ». P2 nous gratifie d'une mise en garde presque similaire, P3 affirme que l'IPE ne fait qu'effleurer la pédagogie dans son programme de travail. Comme pour disculper leur organisation d'une telle lacune, deux répondants nous renvoient aux travaux du BIE, l'organe de l'UNESCO qui s'occupe visiblement des questions de contenu et de pédagogie, mais duquel nous ne sommes pas parvenus à obtenir une seule entrevue. Comment expliquer que l'expertise pédagogique du BIE ne soit plus visible dans les rapports qui composent notre corpus alors que ces derniers montrent par différentes voies qu'un travail sur les pratiques enseignantes constitue un enjeu majeur? P1 fournit une réponse : « Malheureusement, les services centraux du secteur de l'éducation souffrent d'un problème : on ne sait pas travailler en équipe ». Il raconte ensuite avoir tenté de pallier à ce problème en voulant constituer des équipes pluridisciplinaires pour étudier la question enseignante, mais que la tentative n'a pas porté ses fruits. Les efforts de concertation ne sont visiblement pas monnaie courante au sein de l'UNESCO. Si bien que même si l'UNESCO dispose d'une entité pensante en matière de pédagogie, son travail éprouve vraisemblablement beaucoup de peine à migrer dans les autres organes de l'organisme. Mais le plus surprenant reste qu'il semble possible d'engager des réformes des systèmes de formation à l'enseignement sans savoir véritablement sur quoi former les enseignants.

En second lieu, il est mentionné que pour l'UNESCO l'élaboration d'une politique éducative est d'abord et avant tout du ressort de la souveraineté de chacun des états. « Non, nous n'avons pas une politique institutionnelle concernant la formation des professeurs parce que nous devons travailler avec des pays qui ont des politiques différentes et nous devons respecter leur politique ». À ce niveau, l'État peut adopter diverses stratégies. Il peut être demandeur auprès de l'UNESCO pour obtenir des informations sur les bonnes

pratiques afin de les adapter aux conditions locales. Dans ce cas, l'UNESCO occupe une fonction de recherche et de conseil pour accompagner l'État dans ses choix. Dans d'autres cas, l'État peut déjà avoir pris sa décision : quand une approche a le vent en poupe auprès des décideurs ou quand une approche est accompagnée d'un financement pour assurer une formation dans le pays. Par exemple, « [l']APC ne vient pas de l'UNESCO [...]. C'est surtout [dans] les pays francophones que je connais bien et ça, c'est un peu l'œuvre de la Coopération française. Je sais que le CÉPEC de Lyon [un bureau de consultants] a beaucoup influencé les choses dans cette direction-là. Mais à ma connaissance, il n'y a pas eu de prescription de la part de l'UNESCO » (P2). Dans ce cas, l'UNESCO peut participer à l'implantation de l'approche dans le pays. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, l'UNESCO semble ne pas avoir d'orientation pédagogique précise comme le mentionne un des participants : « Sur le plan général de la formation des enseignants, je peux à coup sûr dire qu'il n'y a pas de recommandation sur une pédagogie spécifique » (P1).

En troisième lieu, il ressort qu'un changement paradigmatique semble s'être opéré dans les milieux en faveur de l'APC, des approches humanistes et des pédagogies actives centrées sur l'apprenant. Ce discours dominant s'oppose également aux méthodes transmissives. En conséquence, il serait difficile actuellement pour l'UNESCO de tenir un autre discours que celui-là. Ce qui revient à donner en quelque sorte à l'UNESCO un rôle de courroie de transmission de cette idéologie pédagogique dominante qui va au-delà de sa posture initiale de non-ingérence. Même les répondants de l'IIPE (P3 et P4), pour qui la pédagogie est absente lors de l'élaboration des politiques, reprennent, lorsqu'interrogés, les considérations générales du discours de l'APC et de la pédagogie centrée sur l'apprenant. Un autre répondant fait état de cette « fatalité » : « Pour répondre à la question du pourquoi privilégier les approches centrées sur l'apprenant dans une stratégie pour les enseignants, je vous retourne la question. Ne sommes-nous pas dans une dynamique où sans tester ou sans prouver on peut dire qu'il y a un changement de paradigme » (P.1).

Quatrièmement, en dépit du fait que l'UNESCO joue, d'une certaine manière le rôle de courroie de transmission au discours pédagogique dominant, des répondants interrogés semblent même constater la grande difficulté, voire l'impossibilité à mettre en œuvre

l'APC dans les classes : « L'exemple type c'est l'approche par compétences, qu'on entend plusieurs systèmes éducatifs en Afrique évoquer; je ne l'ai pas vue mise en œuvre nulle part, à part dans les séminaires et dans les discours, je n'ai pas fait l'expérience d'une salle de classe où cette approche est de façon systématique mise en œuvre » (P1). Cette difficulté de l'APC à s'incarner dans la pratique fait consensus chez les cinq participants. Elle illustre bien à quel point l'UNESCO ne peut se contenter d'adopter une posture pédagogique passive.

Cinquièmement, la place de la recherche pour aider l'UNESCO dans son rôle de conseiller auprès des états semble pour le moins ambiguë. Tout se passe comme si son rôle de courroie de transmission prenait le pas sur celui de la recherche, limitant ainsi sa fonction de conseil. On pense notamment à l'efficacité de l'APC, approche qui ne semble pas avoir été évaluée au préalable comme en témoigne un répondant : « est-ce que les enseignants ont été formés à la pédagogie par compétences? [...] a-t-on eu l'occasion de faire la comparaison pour voir les avantages ou les inconvénients de la pédagogie par compétences? [...] franchement les arguments techniques manquent [...] une étude sérieuse sur la question aiderait les pays francophones à mieux comprendre ce qu'on leur demande en matière d'APC et à prendre des options claires » (P.2).

Sixièmement, il semble que l'UNESCO se préoccupe principalement en matière de formation à l'enseignement des questions périphériques à la pédagogie plutôt que de la pédagogie elle-même. Les questions périphériques à la formation renvoient à sa durée, aux exigences d'admission, à la répartition géographique dans le pays, au genre, etc. Au-delà d'exhortations générales telles que l'importance d'une approche active, la pédagogie elle-même comme objet central de la formation ne semble pas faire l'objet de préoccupations approfondies, plus encore, selon un répondant, on remarque son absence : « Je me trouve démuné pour parler de pédagogie parce que je souffre moi-même de cette absence. C'est périphérique, tout ce qui est central à la chose pour laquelle on veut promouvoir la formation des enseignants est absent; tout ce qui est périphérique est privilégié, le centre qui correspond à ce qui se passe à l'intérieur de la classe [...] il n'y a pas de relation entre ce qu'on préconise pour la périphérie et ce qui devrait se passer au centre » (P.1). Cette idée

est corroborée par les répondants de l'IIPÉ (P2 et P3) qui signalent qu'on n'aborde pas la question de la pédagogie dans l'élaboration des politiques éducatives.

Enfin, il semble que si l'UNESCO n'a pas de politique institutionnelle concernant la formation des enseignants, elle adopte cependant une posture pédagogique dans le cadre des formations qu'elle offre. Cette approche renvoie à plusieurs égards, comme en miroir, aux pratiques centrées sur l'élève comme en témoignent les extraits qui suivent : « Dès qu'on travaille avec la formation des professionnels, on travaille avec quelques approches qui sont centrées sur le développement de compétences, sur la pratique réflexive, c'est-à-dire pas une formation [centrée sur] le contenu académique, mais [sur] la possibilité d'établir un lien entre les contenus théoriques et la pratique de l'enseignant [...]. [On utilise aussi] l'approche de la réflexion en action, [des] études de cas, des simulations, des travaux pratiques, liés bien sûr à la recherche et à lecture de bibliographies actualisées sur les tendances plus récentes des politiques » (P5). Cependant, en même temps, on dit se garder de prescrire des stratégies d'intervention spécifiques, « on travaille surtout sur les débats, les décisions, les alternatives qui sont discutées » (P5) comme si toutes les options se valaient. En fait, c'est la règle de l'obéissance au contexte qui, selon tous les répondants, prime sur l'efficacité démontrée de la stratégie d'enseignement : « Il faut que la formation soit plutôt située, qu'on prenne en compte les pratiques des enseignants pour bien dessiner les programmes de formation, pour promouvoir la réflexion sur sa pratique au lieu de dire que sa pratique est incorrecte et qu'il devrait mettre [en œuvre] d'autres stratégies » (P3). Selon cette perspective, la bonne pratique n'est donc pas celle qui a fait preuve d'efficacité, mais plutôt celle qui d'abord émerge des conditions locales quitte à réinventer la roue à chaque fois ou à se méprendre.

4.5. Conclusion du chapitre

Nous dégageons de ce premier chapitre d'analyse six principaux constats. Premièrement, le contenu pédagogique de la formation des maîtres ne fait pas l'objet d'une réflexion approfondie et soutenue dans les documents publiés par l'UNESCO. Seul le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 développe ce volet de la quête de l'excellence éducative, le reste du corpus n'énonce à son propos que des généralités. Deuxièmement, la

réitération de ces lieux communs teinte tout de même le discours de l'UNESCO d'une couleur pédagogique particulière en faveur des méthodes d'enseignement actives et centrées sur l'apprenant. Troisièmement, cette ambiance pédagogique entre en conflit avec le contenu du rapport de suivi mondial sur l'EPT 2005 qui, à certains égards, encourage l'adoption de stratégies d'enseignement structurées dans les pays en développement et questionne l'efficacité des méthodes actives dans ce même contexte. Quatrièmement, cette rupture est cependant timide : alors qu'ils relativisent les retombées du renouveau pédagogique africain, les auteurs du rapport de suivi mondial sur l'EPT 2005 continuent malgré tout de faire la promotion des approches centrées sur l'apprenant en les présentant comme des défis stimulants à relever. Cinquièmement, cette rupture n'est que ponctuelle : les perspectives fonctionnalistes ou pragmatiques ouvertes dans le rapport pour traiter la question du contenu pédagogique des réformes sombrent par la suite dans l'oubli, laissant de nouveau le champ libre aux approches centrées sur l'élève. Sixièmement, les participants interrogés vivent l'implantation massive de l'éducation centrée sur l'apprenant comme une fatalité, ils en déplorent les ratés et rappellent l'importance capitale d'adapter toutes pratiques importées aux conditions locales.

CHAPITRE 5 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE L'OCDE

Ce chapitre est consacré à l'OCDE, il est organisé de la même manière que le précédent. Ainsi, les deux premières sections fournissent des renseignements sur l'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation ainsi que sur son implication dans le secteur de l'éducation. La troisième section présente les résultats de l'analyse documentaire. Enfin, la quatrième section résume les données récoltées lors de nos entretiens.

5.1. L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation

L'OCDE succède à l'Organisation européenne de coopération économique (OECE) en 1961. Cette dernière avait été créée en 1948 en vue de gérer efficacement les fonds débloqués par les États-Unis et le Canada pour la reconstruction des économies européennes après la Seconde Guerre mondiale (Plan Marshall). L'OCDE et la Banque mondiale naissent donc dans un contexte similaire et affichent à l'origine, à peu de chose près, les mêmes objectifs. Une fois l'économie des pays européens remise sur pied, les préoccupations des deux organismes vont diverger. La Banque mondiale se tourne vers les pays pauvres – principalement ceux d'Afrique subsaharienne – et se rapproche ainsi de la zone d'action de l'UNESCO. L'OCDE maintient son action principalement dans l'hémisphère nord.

D'un point de vue organisationnel, l'OCDE est composée de trois organes distincts, mais interdépendants : le Conseil, le Secrétariat et les Comités. Le Conseil de l'OCDE est l'organe décisionnel de l'organisation. Il se compose d'un représentant par pays membre et d'un représentant de la Commission européenne, cette dernière prenant part officiellement aux activités de l'organisme. Le Conseil se réunit une fois par an au niveau des ministres pour discuter des grands problèmes du moment et pour fixer par consensus les priorités pour les travaux à venir. Lesdits travaux sont réalisés par le Secrétariat de l'OCDE. En fait, les échanges de vues entre les pays membres reposent sur des informations et des analyses fournies par le Secrétariat. Ce dernier recueille des données, suit les tendances, analyse et prévoit les évolutions économiques. Il étudie également les changements qui affectent la société ou l'évolution de la situation concernant les échanges, l'environnement, l'agriculture, la technologie, la fiscalité, etc. Le secrétariat est dirigé par un Secrétaire

général assisté de quatre Secrétaires généraux adjoints. Le Secrétaire général préside également le Conseil, assurant ainsi un lien essentiel entre les délégations nationales et le secrétariat. Les agents de l'OCDE sont des ressortissants des pays membres, mais ils ont le statut de fonctionnaires internationaux, sans lien avec aucune administration nationale. Il n'y a pas de système de quota pour imposer une certaine représentation géographique. L'OCDE a simplement pour politique d'employer des hommes et des femmes hautement qualifiés qui représentent un large éventail de compétences et de nationalités. Ces quelque 2 500 agents – des économistes, juristes, scientifiques et autres spécialistes répartis dans une douzaine de directions pour effectuer toutes sortes de recherches et d'analyses – concourent par leur travail aux activités des Comités. Les Comités sont composés de représentants des 34 pays membres qui se réunissent pour débattre des sujets d'actualité et examiner les progrès réalisés dans des domaines précis de l'action des pouvoirs publics. L'OCDE compte environ 200 comités, groupes de travail et groupes d'experts. Chaque année, quelque 40 000 hauts fonctionnaires des administrations nationales participent à des réunions de comités de l'OCDE pour examiner les travaux effectués par le secrétariat, y contribuer et en suggérer de nouveaux. Depuis leurs capitales, ces hauts fonctionnaires ont accès aux documents de l'OCDE par Internet – sur réseau sécurisé nommé OECD's Committee Information Service (OLIS) – et peuvent échanger des informations grâce à un réseau spécifique.

Les méthodes de travail de l'OCDE constituent un processus qui commence toujours par la collecte et l'analyse de données. Cette collecte se réalise bien entendu en accord avec les grands axes de travail et les priorités fixées au préalable par le Conseil. Les agents du Secrétariat commencent donc par réaliser des études et des analyses à la demande des 34 pays membres. Les experts du Secrétariat se sont pour cela dotés d'une panoplie d'indicateurs aussi bien statistiques que qualitatifs qui couvrent de nombreux aspects de la réalité socio-économique de leurs pays membres. En croisant les variables et en menant des études comparatives internationales, le Secrétariat explore et prédit des tendances socio-économiques qu'il rend publiques dans des rapports qui servent entre autres de support à l'étape des discussions. Les échanges mêlent les membres du Secrétariat et les représentants des pays membres qui se rencontrent dans des Comités spécialisés pour

échanger des informations et réfléchir ensemble sur des questions d'actualité. En fait, les premiers interviennent en tant qu'experts pour rapporter et expliquer le résultat de leurs analyses, les seconds écoutent, discutent lesdits résultats et évaluent la pertinence des idées qui en émerge au regard du contexte national qui est le leur. Suite aux discussions, la parole revient de nouveau au Conseil qui statue sur les directions à privilégier dans un domaine précis. La mise en œuvre se déroule directement dans les pays. Enfin, la surveillance multilatérale peut s'effectuer de bien des manières. Elle consiste à vérifier la bonne application des procédures promues par l'OCDE. Ainsi, le regard sur les autres pays membres permet de vérifier, d'une part, la « loyauté » des pays en question et, d'autre part, la fiabilité des pronostics de l'OCDE. Précisons enfin qu'en publiant ses rapports (environ 250 par an), l'OCDE étend de façon considérable son audience. En effet, ses activités dépassent de loin les frontières de ses pays membres. Nombreux sont les responsables politiques de pays non membres qui invoquent les travaux de l'OCDE pour nourrir leurs réflexions et légitimer leurs décisions.

Par ailleurs, la composition particulière de l'OCDE et la spécificité de son champ d'action l'ont mise à l'abri des accusations de double emploi avec les travaux menés dans d'autres organismes internationaux (Papadopoulos, 1994). Ceci ne l'empêche pas de collaborer avec d'autres organisations (UNESCO, Banque mondiale, UNICEF, Fondation européenne pour la formation), d'importantes ONG (*The British Council*, *l'Open Society Institute* ainsi que la Banque internationale pour l'Afrique au Congo (BIAC) ou encore la ligue des Travailleurs et travailleuses unis de l'alimentation et du commerce Canada (TUAC) qui représentent respectivement les intérêts du patronat et ceux des syndicats.), ainsi que le secteur privé. « Les rapports sont particulièrement étroits avec le Conseil de l'Europe, notamment dans le contexte de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, aux travaux de laquelle l'OCDE a constamment participé et souvent contribué » (Papadopoulos, 1994, p. 19)⁶². Elle travaille également en partenariat avec la Direction générale pour l'éducation et la culture de la Commission européenne sur des projets d'intérêt mutuel, afin d'optimiser les synergies (OCDE, 2011). La coopération avec l'UNESCO a été plus sporadique, sauf

⁶² Des rapports suffisamment étroits pour faire dire à Laval et Webber (2002) que la Commission européenne et le Conseil de l'Europe se contentent bien souvent de « copier-coller » les textes de l'OCDE.

dans le domaine des statistiques de l'enseignement où les deux organismes ont collaboré étroitement à l'élaboration du questionnaire commun de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Enfin, à la différence de la Banque mondiale, l'OCDE n'accorde pas de financements. Elle est elle-même financée par ses pays membres. Les contributions nationales au budget annuel sont calculées à partir d'une formule qui dépend de la taille de l'économie de chacun des pays membres. Les États-Unis, qui financent environ 25 % du budget, sont le contributeur le plus important, suivis par le Japon. Avec l'approbation du Conseil, les pays peuvent également apporter leurs contributions de manière distincte à des programmes ou des résultats particuliers qui ne sont pas financés à partir du budget de base.

Conçue pour jouer un rôle équivalent à celui de l'OTAN sur le plan économique, l'OCDE constitue, en somme, un centre de recherche et de statistiques qui coordonne les politiques de ses pays membres afin de promouvoir leurs progrès économique et social (Côté, 2001). Elle a pour mission d'aider les gouvernements à réaliser une croissance durable de l'économie et de l'emploi ainsi qu'une progression globale du niveau de vie de ses membres. Elle contribue aussi au développement de l'économie mondiale, notamment par la stimulation et l'harmonisation des efforts de ses membres en faveur des pays en développement. L'OCDE possède l'une des bases de données statistiques, économiques et sociales comparables les plus importantes au monde. Ses bases de données couvrent des domaines aussi variés que les comptes nationaux, les indicateurs économiques, la population active, les échanges, l'emploi, les migrations, l'éducation, l'énergie, la santé, ou encore l'environnement. Elle offre ainsi un cadre permettant aux gouvernements de comparer leurs expériences en matière d'action publique, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de coordonner leurs politiques nationales et internationales. Selon Papadopoulos (1994), l'influence de l'organisation doit donc être perçue comme celle d'un catalyseur qui s'exerce au moyen de discussions, de réflexions communes et d'études menées dans les pays membres. Laval et Weber (2002) comparent plutôt le rôle actuel de l'OCDE à celui d'un *think tank* et évoquent une sorte de glissement entre la mission originelle de l'organisme et ce rôle plus récent. Enfin,

d'autres observateurs considèrent que l'OCDE exerce plus d'influence qu'elle ne veut bien le laisser entendre (Charlier, 2003; Hirtt, 2009).

5.2. L'implication de l'OCDE dans le secteur de l'éducation

Tout comme celle de la Banque mondiale, mais contrairement à celle de l'UNESCO, la Convention de l'OCDE ne fait pas explicitement référence à l'enseignement lorsqu'elle énumère les tâches et les objectifs qui lui incombent. L'article 2(b), qui traite des politiques destinées à développer les ressources en science et en technologie des pays membres, à encourager la recherche et à favoriser la formation professionnelle constitue à l'époque la mention la plus proche du domaine de l'enseignement. Étonnamment, c'est dans le préambule de la constitution qu'on trouve le plus clairement formulées les bases de l'action éducative de l'OCDE. Celles-ci postulent l'existence d'une relation étroite entre la puissance et la croissance économique d'un pays et la sauvegarde des libertés individuelles et du bien-être général de ses habitants. Dans cette optique, les pays membres s'engagent à utiliser « [...] le plus efficacement leurs capacités et leurs possibilités pour réaliser la plus forte expansion possible de leur économie et améliorer le bien-être économique et social de leurs peuples » (OCDE, 1960). Le rationnel économique qui sert de ligne directrice aux travaux de l'OCDE a donc d'emblée été tempéré par la reconnaissance des dimensions et des finalités sociales du développement économique. Selon Papadopoulos (1994), « [i]l est important de noter cette dyarchie de la façon dont l'enseignement est conçu dans le contexte de l'OCDE, car elle constitue la caractéristique principale de l'approche adoptée par l'Organisation à l'égard de ses activités éducatives tout au long de son histoire » (p. 12).

Durant les années 1950, l'OEECE entame sa réflexion sur l'enseignement en abordant la question de la formation du personnel scientifique et technique (FPST). Ses membres estiment alors que le taux de croissance de l'économie sera de plus en plus déterminé par l'organisation d'un enseignement scientifique. Le duel qui oppose les États-Unis et l'Union soviétique dans la course à la conquête de l'espace joue également un rôle déterminant dans le besoin de formation de personnel scientifique et technique de part et d'autre de l'Atlantique. En 1958, l'OEECE crée le Bureau du personnel scientifique et technique

(BPST) rattaché à la Direction des affaires scientifiques afin de mener une action plus concertée en faveur de la formation de la main-d'œuvre scientifique et technique. Rapidement, les questions sur la formation du PST s'étendent naturellement au reste du système éducatif. La série d'investigations conduite autour de la formation du PST a notamment amorcé l'époque de l'économie et de la planification de l'éducation. Elle a également contribué à jeter les bases des statistiques comparées en éducation dans lesquelles s'illustre encore aujourd'hui l'OCDE. Elle a enfin stimulé la rénovation des programmes scolaires de mathématiques, de sciences naturelles, de chimie, de biologie et de physique. Le Secrétariat de l'OECE formula dans la foulée une série de recommandations sur la préparation du matériel pédagogique et des manuels, sur la réévaluation des examens, sur la mise en œuvre au niveau national de programmes expérimentaux et sur la nécessité de former les enseignants aux nouvelles orientations de l'enseignement des sciences à l'école (Papadopoulos, 1994). Très rapidement, l'organisme se rend compte que l'enseignement scientifique et technique ne peut à lui seul soutenir l'économie d'un pays et qu'il faut donc prendre en considération la production du système éducatif tout entier. Pour ce faire, il fallait convaincre les gouvernements d'investir plus dans le secteur, ce qui fut en partie réalisable grâce à un rapport publié en 1960 par le Groupe d'étude sur les aspects économiques de l'enseignement de l'OECE qui montrait l'existence d'une relation étroite entre l'investissement dans l'enseignement et la croissance économique. Conformément au double souci qui inspire son approche éducative depuis sa création, l'OECE rappelle également la dimension sociale de l'investissement dans l'enseignement et réaffirme l'idée que la croissance économique et le progrès social ne peuvent s'obtenir l'un sans l'autre.

La transformation de l'OECE en OCDE (1961) n'a pas entraîné de discontinuité dans les travaux consacrés à l'enseignement. Cependant, l'élargissement du champ géographique de la nouvelle organisation a donné à la collaboration économique entre les pays industrialisés de l'Occident un élan politique nouveau orienté vers les pays du tiers monde et vers un objectif commun de croissance économique. Le rapport entre la croissance économique et l'investissement dans l'enseignement devenant de plus en plus tangible, le nouvel objectif de croissance fut l'occasion de donner une place permanente à l'enseignement dans

l'organisation. La création du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) en 1968 et le remplacement du BPST par le Comité de l'éducation en 1970 attestent de cette volonté très nette de conférer une fois pour toutes une légitimité formelle à l'action éducative de l'organisme. La conférence de Washington (1961) marque alors une étape importante de l'histoire de l'action de l'OCDE dans le domaine de l'enseignement (Papadopoulos, 1994). Le rapport le plus remarqué fut celui de Svernilson, Edding et Elvin sur *Les objectifs de l'éducation en Europe* pour 1970. Les trois auteurs défendaient l'idée que la croissance économique ne dépend pas seulement de l'investissement en éducation, mais qu'elle se fonde également sur une éducation plus abondante et de meilleure qualité. Ils avançaient également grâce à des chiffres spectaculaires l'augmentation du nombre d'élèves, et conséquemment d'enseignants, pour les années à venir. Après la conférence, les mesures prises simultanément par l'OCDE et par ses pays membres pendant la plus grande partie des années 1960 seront majoritairement menées sur deux plans : 1) l'élaboration des bases théoriques et des applications pratiques de l'économie de l'enseignement et 2) la mise au point de la planification de l'enseignement pour faire face à la présumée expansion du système éducatif. Le volet économique de l'enseignement étant de plus en plus pris en charge par les pays eux-mêmes, c'est la planification qui a pris le devant de la scène durant la deuxième moitié des années 1960. L'OCDE a conduit plusieurs projets en matière de planification de l'enseignement dont les deux plus importants sont le Projet régional méditerranéen (PMR) et le Programme sur l'investissement et la planification en matière d'enseignement (IPE). Selon Papadopoulos (1994), les activités de l'OCDE ont contribué à mettre au point les concepts, les techniques et les mécanismes par lesquels la croissance pouvait être planifiée.

À la fin des années 1960, les objectifs ambitieux de la conférence de Washington avaient été atteints, voire même dépassés. Les chiffres sur l'expansion du système éducatif étaient impressionnants, mais ils masquaient des réalités brutales comme le risque d'un déséquilibre entre l'offre et la demande de diplômés en raison de l'écart déjà important entre la structure de qualification résultant des choix éducatifs personnels et sociaux et les « besoins » de l'économie (Papadopoulos, 1994). En contrepartie des difficultés dont elle était responsable, l'expansion de l'enseignement insufflait un vent d'enthousiasme général

propice au changement, à l'innovation⁶³ et à l'expérimentation de méthodes tournées vers l'avenir. Dans ce contexte, l'OCDE décide de réajuster ses programmes à la mesure des nouvelles priorités et possibilités financières de ses pays membres et entreprend un bilan approfondi des résultats obtenus dans le secteur au cours des années 1960. La série d'études réalisées fournit le matériel de référence des réflexions menées lors de la Conférence de Paris (1970) sur Les politiques d'expansion de l'enseignement. Les conclusions de cette dernière tracent le cadre général de la réflexion sur la politique éducative dans les pays membres, ainsi que le développement du travail de l'OCDE dans le secteur éducatif pour les années 1970. L'aspect économique restait bien sûr à l'ordre du jour, mais les aspects qualitatifs prenaient le pas en imposant l'impératif de l'égalité des chances et de l'adéquation de l'enseignement aux nouvelles réalités éducatives. À partir de ce moment, les actions de l'OCDE et de ses pays membres peuvent être classées en deux catégories : 1) celles qui ont trait à la réforme de l'enseignement et qui privilégient les contenus, la pédagogie et l'organisation scolaire; 2) celles qui concernent la réforme des structures organisationnelles du système éducatif et les rapports entre ses différents niveaux, branches ou établissements.

Le nombre de projets et de rapports qui découle de ces deux nouvelles orientations est bien trop important pour en faire ici un relevé exhaustif. Mentionnons seulement les plus importants. En 1972, l'OCDE lance un programme d'envergure sur la construction scolaire qui a permis aux 18 pays participants d'élargir la manière de concevoir les problèmes d'infrastructures – non uniquement comme le moyen de gérer le gonflement de la population scolaire, mais également comme l'opportunité de répondre aux changements intervenus au niveau des structures éducatives, de l'organisation de la classe et des méthodes d'enseignement – et de les intégrer aux politiques de développement éducatif. Le vent d'innovation qui souffle sur l'école à l'époque entraîne une série de projets spécifiques sur le renouvellement des méthodes pédagogiques. Le CERI s'intéresse par exemple à l'utilité des « sciences de l'apprentissage » et à leur capacité d'orienter la stratégie et la pratique de l'innovation. Le Centre met également en branle un projet intitulé « Science et

⁶³ Dans le but de canaliser cette fièvre, le CERI organisa une session d'étude sur « La gestion de l'innovation dans l'enseignement » au St John 's Collège de Cambridge en juillet 1969.

pédagogie » dont le premier produit est une enquête commentée sur les travaux de Piaget. En outre, plusieurs études de cas d'innovation dans l'enseignement ont été réunies et publiées dans un rapport nommé *La créativité de l'école : conclusions d'une enquête* (OCDE, 1978). Un projet ambitieux vit également le jour en 1976, le Programme international pour les sciences de l'apprentissage (PISA), conçu pour développer la recherche sur les facteurs qui influencent l'apprentissage. On le voit, les préoccupations pour l'innovation coïncident avec un autre aspect des réformes de l'enseignement étudié par l'OCDE dans les années 1970 : les politiques de la recherche-développement (R-D). Dans la majorité des pays d'Europe, la R-D était en position de faiblesse vis-à-vis de celle établie dans les pays membres de l'organisme. Par le biais de son rapport *Recherche et développement en matière d'enseignement : stratégies actuelles de la recherche* (OCDE, 1975), l'OCDE conseille à ceux qui ne l'ont pas encore d'harmoniser les politiques R-D avec les politiques d'innovation et de les penser toutes les deux dans le contexte plus large des évolutions sociales.

Par ailleurs, les années 1970 voient émerger de nouvelles préoccupations sociales dont la résolution commande la mise en œuvre de politiques et de méthodes intersectorielles visant à resserrer le lien qui existe entre l'école et la société, et ce, aussi bien sur le plan de la politique et de la planification que sur celui de l'organisation des établissements scolaires. Ainsi, les nouvelles priorités assignées au système éducatif allant dans le sens d'une expansion globale et dans celui de l'établissement d'un lien plus étroit du système avec la vie sociale et économique, ce sont les établissements secondaires et l'enseignement supérieur qui ont été les plus sollicités par le changement. L'OCDE relance alors la réflexion qu'elle avait entamée au cours de la décennie précédente sur la question du secondaire. En 1978, le CERI publie un rapport intitulé *Changements structurels dans le second cycle de l'enseignement secondaire : problèmes et perspectives* (OCDE, 1978a) afin de clarifier les enjeux de cette problématique et de plaider en faveur d'une politique pour la jeunesse plus globale dont la pierre angulaire serait la refonte du 2^e cycle de l'enseignement secondaire. De son côté, l'enseignement supérieur devient lui aussi l'objet d'intenses réflexions. Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement

supérieur⁶⁴ (IMHE), le Comité de l'éducation et le CERI ont mené plusieurs études détaillées sur des sujets aussi variés que l'analyse des causes de l'expansion de l'enseignement supérieur, l'organisation des cours et la structure des études, l'innovation dans l'enseignement supérieur ou l'interdisciplinarité. La diversification de l'offre de l'enseignement supérieur fut un sujet largement traité sous l'impulsion des pouvoirs publics. Beaucoup de pays créaient un enseignement post-obligatoire doté d'une forte composante professionnelle, les « Établissements d'enseignement supérieur court » (EESC) – bien qu'ils présentent des caractéristiques très différentes, les cégeps québécois, les IUT français ou les Polytechnics anglais appartiennent à cette mouvance. L'OCDE a apporté sa contribution à ce processus grâce à ses analyses des objectifs et des motivations de cette réforme. Une synthèse des implications politiques de toutes ces études a ensuite été réalisée en vue d'une discussion intergouvernementale dans le cadre de la Conférence sur les structures futures de l'enseignement postsecondaire (Paris, 1973).

La fin des années 1970 a été marquée par le coup d'arrêt donné au changement et à l'innovation dans le champ de l'éducation en raison de la stagnation puis du fléchissement progressif de l'économie amorcé après la crise de 1973. Cette situation exerce un effet important, pour ne pas dire déterminant, sur les nouvelles conceptions de la politique et de la planification de l'éducation, sur la fixation des objectifs et des priorités, sur le financement, sur l'exploitation plus efficace des ressources, sur le rapport entre l'enseignement et la vie active, bref sur à peu près tous les champs d'activité de l'OCDE. Même l'enseignement supérieur fut déclaré en crise sous l'effet de l'essoufflement de la croissance. « Ces problèmes ont été encore compliqués par les nouveaux impératifs des années 80, avec la double demande faite à l'enseignement de contribuer au changement structurel de l'économie et d'améliorer ses normes et sa qualité propres, tout en s'adaptant plus étroitement aux besoins de catégories de population spéciales : les handicapés, les défavorisés, les minorités ethniques et culturelles » (Papadopoulos, 1994, p. 11). Largement valorisé au début de la décennie, l'impératif de l'égalité dans l'enseignement a été délaissé au cours des années 1980 au profit de débats sur la qualité de l'enseignement – la

⁶⁴ Ce programme a été créé à Paris en 1971 lors de la *Conférence sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur* au cours de laquelle a été formellement reconnu le besoin d'une coopération permanente entre les établissements supérieurs. Il exerce toujours ses fonctions aujourd'hui.

publication du rapport *A Nation at Risk* (NCEE, 1983) n'est sans doute pas étranger à cette réorientation – comme en témoignent le rapport *Les écoles et la qualité* : un rapport international (OCDE, 1989) et la série de conférences internationales auxquelles il a donné lieu et dont nous avons déjà parlé.

Le calendrier des activités des années 1990 se résume bien dans le titre de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays membres de l'OCDE : une éducation et une formation de qualité pour tous (1992). Lors de cette conférence, les ministres ont repris à leur compte l'idée que les pays de l'OCDE tendaient à se métamorphoser en « société d'apprentissage », ce qui implique une révision de fond de l'organisation, des contenus et des méthodes de l'éducation à tous les niveaux (Papadopoulos, 1994). Pourtant, les priorités retenues dans le communiqué ministériel ne diffèrent pas tellement de celles exprimées dans le passé : nécessité d'un programme d'étude large et cohérent, offre adéquate de maîtres de bon niveau, efficacité de la pédagogie et des méthodes de travail, amélioration des capacités de gestion du système éducatif dans son ensemble, prise en compte des nouvelles dimensions et perspectives internationales liées à l'interdépendance croissante entre les pays. La réelle différence se situe au niveau du contexte dans lequel s'inscrivent ces priorités. C'est tout d'abord un contexte où l'apprentissage tout au long de la vie prend une importance toute particulière. C'est également un contexte dans lequel on s'intéresse de nouveau au rôle primordial d'une bonne formation de base, « [...] seule capable d'assurer aux jeunes un bon départ, faute de quoi ils ne peuvent plus ensuite tirer parti des possibilités de formation qui s'offrent [à eux...] Il s'ensuit que l'élaboration de méthodes efficaces de lutte contre l'échec scolaire constitue la condition sine qua non pour qu'une politique d'éducation de qualité ait une chance de succès » (Papadopoulos, 1994, p. 214).

Aujourd'hui, les activités de la Direction de l'éducation sont supervisées par quatre entités spécialisées : le Comité directeur des politiques d'éducation et de formation (EPT), le Comité directeur du CERI, le Comité directeur de l'IMHE et le Comité directeur du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). En plus des programmes rattachés à ces quatre entités, la Direction de l'éducation supervise également

la Division des indicateurs et des analyses (IA), le Centre pour des environnements pédagogiques efficaces (CELE) et le Programme pour la coopération avec les économies non membres (NME). Ces sept grands programmes sont guidés par un éventail commun d'objectifs stratégiques qui couvrent la totalité du cycle éducatif. Ainsi, un premier regroupement d'activités concerne la formation initiale. Au niveau du préscolaire, l'OCDE examine l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école. Ce champ recouvre plusieurs programmes et projets tels que le Réseau sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) et le projet Favoriser la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. Pour le primaire et le secondaire, on retrouve l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS) qui fournit des informations sur les conditions de travail des enseignants, la pédagogie et les pratiques d'apprentissage dans les établissements scolaires ainsi que l'imposant PISA. Moins médiatisés, les projets Améliorer la direction des établissements scolaires et École de demain étudient comment les outils conçus pour encourager une réflexion prospective peuvent contribuer à clarifier la mission et la stratégie des chefs d'établissement en tenant compte de l'évolution des priorités et des attentes de la société (OCDE, 2011).

Un deuxième bloc d'activités traite de la transition au-delà de la formation initiale, de l'enseignement supérieur et de l'éducation ou de la formation des adultes. Ces thématiques couvrent de nombreux programmes et projets parmi lesquels les Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle (EFP) et le projet Élaborer une stratégie pour les compétences dont les objectifs sont de collecter des données de base sur l'emploi, les salaires et les compétences recherchées par les employeurs, d'élaborer des prévisions sectorielles de la demande et de l'offre de compétences, et d'évaluer les politiques de l'éducation et de l'emploi existantes afin d'en surveiller l'efficacité. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'Étude de faisabilité destinée à l'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO) représente sûrement l'un des projets phares du programme d'action de l'IMHE. Elle consiste à évaluer les connaissances et compétences des étudiants au moment de l'obtention du diplôme. Cette étude fournira des données sur la pertinence et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le supérieur. Il est aussi intéressant de retenir l'existence du Programme pour l'évaluation des

compétences des adultes (PIAAC) qui évalue le niveau et la répartition des qualifications des adultes dans l'ensemble des pays participants. Concrètement, l'enquête porte sur les facultés cognitives et les compétences professionnelles essentielles pour occuper une place à part entière dans l'économie et la société d'aujourd'hui. Au-delà des limites de l'école, l'OCDE tente enfin de comprendre les retombées globales de l'éducation, en d'autres termes elle essaie d'évaluer ses résultats, ses bienfaits et sa rentabilité.

5.3. Les orientations pédagogiques de l'OCDE en matière de formation à l'enseignement

Cette fois-ci, nous avons réussi à respecter notre plan initial. La présente section est donc divisée en trois sous-sections. La première présente de manière précise l'initiative TALIS. La seconde analyse le discours pédagogique développé dans le cadre de cette initiative. La troisième analyse le contenu de rapports publiés par l'OCDE relativement à l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation.

5.3.1. L'engagement de l'OCDE pour la cause enseignante : l'initiative TALIS

Dans les années 1980, Pierre Laderrière (ancien administrateur du CERI) produit trois textes (1980, 1981, 1981a) et accorde un entretien (Vaniscotte, 1987) qui résument les tendances de l'époque dans le domaine de la formation à l'enseignement à partir des travaux de l'OCDE. En lisant le premier texte, on apprend que « [l]e mandat de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (O.C.D.E) en matière éducative a toujours laissé la possibilité [...] d'aborder diverses questions ayant trait aux politiques à mener vis-à-vis des enseignants » (Laderrière, 1980, p. 58) et que les programmes de l'organisation ont toujours collé aux problématiques de leur époque. Dans les années 1960, les pays avec lesquels traite l'OCDE font face à un débalancement inquiétant entre une demande très forte et une offre limitée d'enseignants qualifiés. Cette problématique attire l'attention de l'organisation qui l'a traitée dans un premier temps sous un angle plus quantitatif (Vaniscotte, 1987). Très vite, l'organisation prend conscience qu'il est impossible de traiter du problème des enseignants en général sans aborder à la fois le quantitatif et le qualitatif et que, dans le qualitatif, les problèmes de formation sont déterminants (*ibid.*). Dans la suite de ses travaux, l'OCDE tente alors de préciser le rôle et les tâches des enseignants. Elle s'efforce de clarifier les objectifs des formations initiale et

continue à l'enseignement dans l'espoir d'agir sur leur structure, leurs contenus et leurs méthodes (Laderrière, 1980). L'effort consenti par l'organisation pour la cause enseignante s'essouffle dans les années 1980. À cette époque, les travaux de l'OCDE tendent à lier plus étroitement les actions de formation et les stratégies de changement dans les écoles. L'organisation concentre donc davantage son attention sur des programmes plus vastes d'amélioration du fonctionnement des écoles (Laderrière, 1981b). Toutefois, explique Vaniscotte (1987), la vague extrêmement forte venue des pays anglo-saxons sur le problème de la qualité de l'enseignement pousse l'OCDE à reprendre aussitôt son travail systématique sur les problèmes de formation.

À la fin des années 1980, le Groupe de travail du Comité de l'éducation sur la situation des enseignants entreprend d'étudier les nouvelles exigences auxquelles les écoles et les enseignants sont confrontés, l'évolution de la situation et des motivations des enseignants, l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignants et les nouvelles tendances en matière de sélection, de formation et d'évaluation. Ces réflexions débouchent sur la publication de deux rapports *Les écoles et la qualité : un rapport international* (OCDE, 1989) et *L'enseignant aujourd'hui : fonctions, statut, politiques* (OCDE, 1990) qui placent la profession enseignante au cœur du débat sur l'enseignement et ses politiques : « [...] une société et une économie saines supposent un système éducatif en bon état, lequel suppose à son tour un corps enseignant dynamique, motivé et compétent » (OCDE, 1990, p. 10). Dès lors, l'OCDE multiplie les rapports et les initiatives relatifs aux enseignants et à leur formation : *Une éducation et une formation de qualité pour tous* (OCDE, 1992), *La qualité de l'enseignement* (OCDE, 1994) et *L'école à la page, formation continue et développement professionnel des enseignants* (OCDE, 1998). Au début des années 2000, l'organisation lance le projet *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, projet d'envergure qui marque un tournant décisif dans l'effort consenti par l'OCDE pour la cause enseignante⁶⁵. L'OCDE adresse alors un message clair aux ministres de ses pays membres :

Les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE se sont engagés à améliorer l'apprentissage pour tous. Ce but ambitieux ne sera atteint que si tous les élèves

⁶⁵ Des travaux qui ont donné lieu à 25 rapports établis par les pays participants, à 10 rapports émanant des équipes d'enquêteurs extérieurs qui se sont rendues *in situ* et à plusieurs comptes rendus de recherches demandés à des experts (OCDE, 2005).

bénéficient d'un enseignement de qualité. Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement (OCDE, 2005, p. 7).

Le fait qu'un nombre aussi élevé de pays participe à cette étude prouve que les problèmes liés à l'enseignement figurent parmi les préoccupations centrales des pouvoirs publics. L'OCDE l'a bien compris, elle lance coup sur coup deux autres projets importants. En 2007, le CERI annonce la naissance de son nouveau projet intitulé *Teacher Education for Diversity* (TED) et explique :

The foundations for this work were laid when migration was identified as a special theme by the secretary-general and social inclusion issues were identified as key medium term themes for the directorate for Education. [...] This activity examined how teachers are prepared for the increasing diversity of their classrooms [...] It brings together key research findings and emerging themes that can be used to help strengthen initial and continuing teacher education to give teachers the tools required to effectively respond to their diverse students. It also explores moving into practice and approaches and principles used by school leaders and classrooms in their particular contexts (OCDE, 2010a, p. 3-4).

Un an plus tard, l'OCDE présente l'initiative TALIS comme un nouveau projet phare dans l'agenda de l'organisation. TALIS a été pensé à la suite de l'étude *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2005) qui concluait à un important manque de données sur la situation des enseignants :

Dans de nombreux pays, on diagnostique de sérieuses lacunes dans la recherche relative aux enseignants, à leur préparation, leur travail et leurs carrières. Ce type de recherche est certes important pour renforcer la base de connaissances sur laquelle s'appuie la politique des enseignants ; il constitue aussi une manière d'instiller de nouvelles informations et idées dans les établissements et de s'assurer que les enseignants abordent plus activement les nouvelles connaissances. On constate par exemple que la recherche est insuffisante en matière de comparaison des conditions de travail et carrières des enseignants avec celles des autres professions. Une partie non négligeable des données et études utilisées pour élaborer des politiques est autoréférentielle, or des données comparatives sur d'autres modèles de carrière offriraient une perspective utile sur les tendances et observations relatives aux enseignants – ainsi que des pistes de changement à explorer (OCDE, 2005a, p. 13-14).

L'initiative TALIS vient compenser ce manque. Elle constitue la première enquête internationale spécifiquement consacrée à l'environnement de l'apprentissage et aux conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires. Elle cherche à fournir des données pertinentes aux décideurs en examinant des aspects importants de questions centrales pour l'enseignement à l'heure actuelle : le rôle de la direction et la gestion des établissements d'enseignement; l'évaluation des enseignants et les commentaires formulés suite à ces évaluations; le développement professionnel des enseignants; les principes, les attitudes et les pratiques des enseignants.

La première enquête, TALIS 2008, portait sur les enseignants du premier cycle secondaire. Elle a été conduite auprès de vingt-quatre pays, près de 75 000 enseignants y ont participé. La deuxième enquête, TALIS 2013, a été plus vaste. En effet, les participants, qu'il s'agisse de pays ou de régions, étaient au nombre de trente et les enseignants des écoles élémentaires et des établissements du deuxième cycle du secondaire ont été pris en compte⁶⁶. Comme la plupart des projets de l'OCDE, TALIS débute par la rédaction d'un rapport technique (OCDE, 2008) qui pose les bases conceptuelles et méthodologiques de l'étude. S'en suit une longue phase de collecte de données. TALIS est une enquête par questionnaires. Près de 200 établissements sont tirés au hasard dans chaque pays. Chaque directeur et vingt enseignants désignés aléatoirement sont invités à remplir un questionnaire. Les questionnaires sont différents pour les enseignants et les directeurs d'établissement. Ils peuvent être complétés en ligne ou dans leur version papier en environ 45 minutes. Les réponses à l'enquête sont entièrement confidentielles et le nom des enseignants, des chefs d'établissement et des établissements n'apparaissent à aucun moment. Une fois les données récoltées, les analystes de l'équipe TALIS les traitent et produisent des rapports généraux et thématiques.

Parallèlement au déroulement de TALIS 2013, l'OCDE encadre en 2011 le premier Sommet international sur la profession enseignante. La même année, le CERI attire notre attention avec un projet intitulé *Pédagogie innovante pour un apprentissage efficace*

⁶⁶ Les premiers résultats de TALIS 2013 seront officiellement publiés au printemps 2014. L'analyse qui suit n'englobe donc pas les résultats de cette deuxième enquête.

(ITEL). En guise de préambule, l'équipe de l'ITEL écrit : « Des enseignants hautement qualifiés sont la ressource la plus importante d'un système d'éducation de qualité. Nombre de politiques et de réformes sont aujourd'hui axées sur la profession d'enseignant. Mais de quel enseignement parle-t-on? Ce projet analyse ce qui se passe au sein des interactions enseignement-apprentissage » (OCDE, 2011, p. 10). L'équipe s'interroge également sur la recherche en enseignement ainsi que sur le type de savoirs et de compétences indispensables pour enseigner efficacement. Bref, avec le lancement du projet ITEL et un TALIS 2018 en ligne de mire⁶⁷, l'OCDE semble plus que jamais engagée pour la cause enseignante.

5.3.2. Le discours pédagogique de l'OCDE dans le cadre de l'initiative TALIS

Tous les documents publiés relativement à l'initiative TALIS ont été examinés avec précaution. Dans cette section, nous procédons dans l'ordre à l'analyse du cadre conceptuel, des énoncés du questionnaire, des résultats et des recommandations de TALIS.

5.3.2.1. Définition des concepts clés du cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de TALIS articule deux formes de croyances, trois types de pratiques et quatre principes d'enseignement. Sur le plan pédagogique, la structure globale du cadre peut être résumée à l'aide des trois citations suivantes : 1) « TALIS uses a domain-general version of two teaching and learning-related indices (constructivist and direct transmission) to cover teachers' beliefs and basic understanding of the nature of teaching and learning » (OCDE, 2008, p. 37); 2) « TALIS uses a domain-general version of this triarchic model, identifying structure, student orientation, and enhanced activities as basic dimensions of teaching practices » (*ibid.*, p. 37); et 3) « Educational researchers have set out to describe high-quality, effective teaching using more general, generic terms : Classroom climate, Direct instruction, Support for self-determination, Cognitive activation and challenge » (OCDE, 2012a, p. 29-30). Reprenons un à un tous ces concepts et examinons la manière dont ils sont définis.

⁶⁷ Nous avons appris lors de nos entretiens qu'un TALIS 2018 était prévu, que contrairement à 2008, les États-Unis, la Finlande et la France participent au TALIS 2013. D'autres pays impliqués dans la première enquête n'ont pas pu participer à la seconde; les crises économiques les empêchant d'investir de nouveau dans le projet.

Ce qui frappe d'emblée, c'est le choix de placer sous une bannière commune, celle des croyances, la transmission directe et le constructivisme. Ces deux entités ne sont pourtant pas du tout de même nature : alors que la première est associée à un principe d'enseignement, la seconde renvoie plutôt à une théorie générale de l'apprentissage. L'absence de définitions claires n'aide en rien à éclairer ce choix. À défaut de comprendre le sens exact attribué par les auteurs aux deux formes de croyances, on saisit que le cadre conceptuel de TALIS considère deux perspectives : « that of evidence-based education and of a more normative theoretical position. The former refers to international research in educational and teacher effectiveness, and the latter to philosophies of education, e.g. constructivism (visions of education), reform pedagogy (giving schools greater autonomy) and the concept of professional learning communities » (OCDE, 2012a, p. 18). Suivant cette distinction, les principes de la transmission directe sont donc associés à l'*evidence-based education*, ceux du constructivisme à une posture plus normative et théorique. Il convient ici de noter que le terme « normative » utilisé pour caractériser la perspective constructiviste est inapproprié. En effet, rappelons-le, les théories pédagogiques sont par essence normatives dans la mesure où elles ont pour vocation de guider l'action du maître (voir la section 2.1 du cadre conceptuel). En ce sens, les principes pédagogiques de la transmission directe ne sont pas moins normatifs que ceux du constructivisme. Dans le cas présent, il paraît donc plus pertinent de retenir que, d'après les auteurs, l'une des deux perspectives du cadre conceptuel de TALIS est fondée empiriquement alors que l'autre, non.

Les définitions des pratiques considérées pour analyser la manière dont les enseignants interviennent dans leur classe ne sont pas bien plus étayées. Par exemple, on peut lire : 1) « les pratiques structurantes [...] consistent notamment à fixer clairement les objectifs de l'apprentissage, à résumer les leçons précédentes et à corriger les devoirs » (OCDE, 2009a, p. 463); 2) « les pratiques privilégiant l'élève [...] consistent notamment à répartir les élèves en petits groupes, à les regrouper selon leur capacité et à les amener à s'auto-évaluer et à participer à l'élaboration du programme d'activités en classe » (*ibid.*, p. 463); et 3) « les pratiques d'enseignement approfondies [...] consistent notamment à amener les élèves à travailler sur des projets qui leur prennent au moins une semaine, à réaliser un produit, à

écrire une rédaction et à défendre leurs arguments » (*ibid.*, p. 463). Quelques allusions supplémentaires, très brèves et ponctuelles, permettent au fur et à mesure des lectures de compléter partiellement notre représentation des trois types de pratiques, mais la plupart du temps, les auteurs se contentent de les nommer.

Enfin, l'OCDE (2012a) offre une description sommaire des quatre principes d'enseignement efficace dans son rapport thématique sur les pratiques enseignantes et les innovations pédagogiques. Ainsi, un climat de classe positif et respectueux (principe n° 1) est centré sur la réussite des élèves et affranchi de toute forme de perturbation. « The major facets of a positive classroom climate are: supportive teacher-student interactions, good student-student relationships, achievement orientation and an orderly learning atmosphere with clear disciplinary rules » (OCDE, 2012a, p. 29-30). Grâce à un encadrement serré des élèves, à des leçons fortement structurées et à l'utilisation constante de rétroactions, le Direct instruction (principe n° 2) maximise le temps effectif d'apprentissage et possède une influence positive sur la performance des élèves, spécialement ceux qui éprouvent des difficultés. Le support à l'auto-détermination (principe n° 3) est associé aux approches constructivistes et à la psychologie humaniste qui mettent l'emphase sur l'autonomie de l'apprenant et sur les relations sociales qu'il entretient entre eux et avec les adultes. Selon les auteurs, ce troisième principe rejoint les dimensions motivationnelle et relationnelle de l'apprentissage. Enfin, « in order to foster “cognitive activity” [principe n° 4] – rather than “activity per se” – and conceptual understanding, instruction should use deep, challenging content (Brown, 1994). In the case of mathematics, for example, this means making connections between mathematical facts, procedures, ideas and representations (Hiebert and Grouws, 2007). To achieve this, argumentation and non-routine problem solving should be promoted » (OCDE, 2012a, p. 29-30).

5.3.2.2. Articulation des concepts clés du cadre : 1^{er} niveau de lecture

Rendons-nous un peu plus loin dans l'analyse en examinant les liens théoriques qui unissent ces croyances, ces pratiques et ces principes d'enseignement. Au début du rapport sur les pratiques enseignantes et les innovations pédagogiques (OCDE, 2012a), les auteurs expliquent pourquoi il est opportun de se référer aux principes de la transmission directe et

du constructivisme lorsqu'on étudie les croyances relatives à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage :

At the beginning of the 21st century, socio-constructivist ideas (i.e., examining a learner's psychological processes within the context of the learning process) became prominent in normative approaches to classroom teaching. However, research on school effectiveness suggests that practices based on these theoretical ideas are insufficient to foster student learning. Rather, a combination of clear, well-structured classroom management, supportive, student-oriented classroom climate, and cognitive activation (e.g. challenging content that promotes deep reflection in the student) has been shown to be effective. The conceptual framework therefore incorporates both socio-constructivist thinking and more classical process-product research, which provides a way to build a bridge between constructivism and direct instruction approaches to education (p. 13-14).

On décode dans cet extrait un premier système de filiation qui réunit croyances, courants de recherches, postures épistémologiques, pratiques et principes d'enseignement (voir tableau 17). On peut toutefois reprocher à cette première tentative de justification son caractère nébuleux, causé notamment par un amalgame entre le socioconstructivisme et le constructivisme. Autre élément confondant, les pratiques et les principes d'enseignement proposés par les auteurs en guise d'alternative aux limites des idées socioconstructivistes sont présentées comme si elles appartenaient toutes au courant de recherches sur les écoles efficaces. Or, nous constaterons plus bas que cela n'est pas le cas. La référence aux recherches processus-produit « classique » apparaît également problématique. Celle-ci peut effectivement sous-entendre que les recherches processus-produit n'ont pas évolué depuis les années 1970 ou, par effet miroir, faire passer le mode de pensée socioconstructiviste comme novateur et, par conséquent, comme plus désirable. Enfin, cette citation confirme la distinction établie plus tôt par les auteurs entre les approches dites normatives et théoriques et les approches associées à l'*evidence-based education*.

Tableau 17
Les liens provisoires entre les concepts du cadre conceptuel de TALIS

Croyances	Théories et recherches	Pratiques et principes
Transmission directe	<i>Evidence-based education</i> Efficacité des écoles Recherches processus-produit	Pratiques structurantes Climat centré sur l'élève
Constructivisme	Approche normative et théorique Philosophies de l'éducation Socio-constructivisme	Activation cognitive

Source : auteur.

Il est possible de compléter et de préciser le système de filiation du cadre conceptuel de TALIS en se référant à ce second extrait éloquent du rapport thématique (OCDE, 2012b, p. 19) :

Classroom teaching practices are at the core of a teacher's work. At the beginning of the 21st century, teaching practices based on socio-constructivist theories became popular in educational philosophy (e.g. Brown, 1994; Deci and Ryan, 1985; Evensen and Hmelo, 2000; Lee and Songer, 2003; Mayer, 2004; Scardamalia and Bereiter, 2006). These theories are, to a certain degree, supported by empirical research: instructional methods based on socioconstructivist ideas (i.e., examining a learner's psychological processes within the context of the learning process) – for example, student-oriented practices and cognitive activation – are associated with student motivation and conceptual understanding. However, empirical research also suggests that these factors are not sufficient to foster learning. Cognitive outcomes may also require clear structuring of lessons and good classroom management (e.g. Baumert et al., 2009; Creemers and Kyriakides, 2008; Klieme, Pauli, and Reusser, 2009; Lipowsky et al., 2009; Pianta and Hamre, 2001). Therefore, three dimensions of classroom teaching practices are identified in TALIS 2008 that reflect all of these aspects: structuring, student orientation and enhanced activities (OECD, 2009; OECD 2010a).

Le fond du message est le même que celui du passage précédent : les idées et les pratiques socioconstructivistes ne suffisent pas pour améliorer l'apprentissage des élèves, il faut les accompagner d'une gestion de classe et d'un enseignement plus structurés. On remarque que la tension entre les deux perspectives est toujours présente : les théories et les pratiques socioconstructivistes ne seraient supportées que partiellement par la recherche alors que celles issues de la transmission directe seraient empiriquement fondées. Par contre, on

discerne dans la première partie de l'énoncé une filiation liant les idées « socio-constructivistes », d'une part, aux pratiques centrées sur l'élève et aux pratiques dites approfondies, et d'autre part, aux principes d'auto-détermination (la motivation) et d'activation cognitive (compréhension conceptuelle) (voir tableau 18). Ainsi, pour revenir à l'extrait précédent, lorsqu'ils proposent un climat de classe centré sur l'élève et le principe d'activation cognitive pour pallier les limites des idées socioconstructivistes, les auteurs proposent en réalité d'autres principes socioconstructivistes. En procédant de la sorte, ils mettent donc volontairement sur le même plan le théorique et l'empirique.

Tableau 18
Les liens entre les concepts du cadre conceptuel de TALIS

Croyances	Théories et recherches	Pratiques	Principes
Transmission directe	<i>Evidence-based education</i> Recherches processus-produit	Pratiques structurantes	Climat de classe Direct Instruction
Constructivisme	Approche normative et théorique Philosophies de l'éducation	Pratiques privilégiant l'élève	Support auto-détermination
Socioconstructivisme		Pratiques d'enseignement approfondies	Activation cognitive et défi

Source : auteur.

À ce stade de l'analyse, on saisit davantage le sens et les liens qui unissent les concepts du cadre de TALIS. Reste à comprendre pourquoi ils ont été retenus. À priori, la présence des approches « normatives » et théoriques et des approches de type *evidence-based education* s'explique par un principe de complémentarité : « Instructional quality is complex : There is no single best way of teaching and teachers continually must adapt their practices to serve the needs of the specific context, class and students. A combination of a constructivist and of a more direct approach to instruction is needed » (OCDE, 2012a, p. 26). Le principe de complémentarité invoqué se fonde sur un premier argument majeur selon lequel il n'existerait pas une seule et unique façon de bien enseigner : « Researchers agree that there is no single, well-defined best way of teaching [...] Thus, TALIS seeks to identify different

profiles of teaching practices rather than a single “optimal” type of practice” (OCDE, 2008, p. 97). L’OCDE ne recherche donc pas la voie optimale pour enseigner, mais à différencier les pratiques. Cet objectif légitime un deuxième argument selon lequel tout bon enseignant doit disposer d’un large éventail de pratiques afin de pouvoir adapter son enseignement aux besoins particuliers de ses élèves. Ces deux arguments sont presque toujours accompagnés d’un discours sur le respect de l’autonomie et du jugement professionnel des enseignants (OCDE, 2009a et 2012b).

5.3.2.3. Articulation des concepts clés du cadre : 2nd niveau de lecture

Le principe affiché de complémentarité ne résiste pas longtemps à une analyse plus fine du contenu du cadre conceptuel de TALIS qui se révèle en réalité moins neutre qu’il n’en a l’air. En effet, par l’entremise de divers procédés rhétoriques, les auteurs construisent une sorte de cadre dans le cadre. Plus difficilement perceptible, ce second cadre est idéologique en ceci qu’il hiérarchise les croyances et les pratiques. Par exemple, on peut lire (OCDE, 2009b) :

The direct transmission view of student learning implies that a teacher’s role is to communicate knowledge in a clear and structured way, to explain correct solutions, to give students clear and resolvable problems, and to ensure calm and concentration in the classroom. In contrast, a constructivist view focuses on students not as passive recipients but as active participants in the process of acquiring knowledge. Teachers holding this view emphasise facilitating student inquiry, prefer to give students the chance to develop solutions to problems on their own, and allow students to play an active role in instructional activities. Here, the development of thinking and reasoning processes is stressed more than the acquisition of specific knowledge (Staub and Stern, 2002) (p. 92-93).

Ici opère une rhétorique manichéenne qui, par le biais des locutions « In contrast » et « more than », se désolidarise du principe initial de complémentarité. La manière dont les pratiques et les principes sont définis place la transmission directe en porte-à-faux. Contrairement aux perspectives constructivistes, les approches transmissives placeraient les étudiants en posture de récipiens passifs dans lesquels l’enseignant se contenterait de déverser des savoirs spécifiques. À l’inverse, avec des stratégies d’enseignement de type constructiviste, les apprenants se transformeraient en participants actifs capables d’acquérir les habiletés les plus convoitées dans une perspective d’apprentissage tout au long de la vie : les habiletés transversales de raisonnement. Selon l’OCDE, les approches

constructivistes libèrent donc l'élève et lui donne accès à des habiletés de haut niveau. L'utilité et la pertinence des approches structurées s'en trouvent diminuées ou, à tout le moins, relégué aux apprentissages de base et à la gestion des comportements en classe.

Le même mécanisme de hiérarchisation opère également au niveau des croyances. On l'observe dans un passage où les auteurs retracent à grands traits l'évolution de ce qu'ils nomment les philosophies de l'apprentissage et de l'enseignement. Leur postulat dans ce passage est le suivant : les philosophies les plus récentes remédient aux lacunes des plus anciens. Ainsi, le gestaltisme vient contrer le morcèlement des comportements opéré par le béhaviorisme; la psychologie cognitive ouvre la boîte noire délaissée par les deux premières philosophies; durant les années 1970 et 1980, le constructivisme émerge pour « surmonter les limites de la psychologie cognitive » (OCDE, 2012b, p. 28); enfin, à la fin du 20e siècle, « alors que le constructivisme décrit l'apprentissage comme un processus qui se produit de manière isolée dans l'esprit de l'individu » (*ibid.*, p. 29), le socio-constructivisme souligne l'importance de la dimension sociale inhérente à tous processus d'apprentissage. Ainsi, le passage entre deux « philosophies » est envisagé comme un progrès, opération qui place le socioconstructivisme comme la théorie la plus aboutie et la plus valide à ce jour pour appréhender le processus d'enseignement-apprentissage. De plus, n'étant pas une théorie de l'apprentissage au même titre que le constructivisme ou le socioconstructivisme, la transmission directe peut aisément être associée au béhaviorisme et ainsi être jugée elle aussi dépassée.

En gardant à l'esprit le système de filiation décrit au début de cette section, on comprend donc que la transmission directe, les pratiques structurantes ainsi que les principes associés au climat de classe et au *Direct instruction* sont finalement placés au second plan. Certes ils sont importants, mais les idées « (socio)-constructivistes » le sont davantage et pour des aspects plus essentiels encore. Cette impression s'amplifie à la lecture de certains passages qui valorisent plus ou moins directement les croyances, les pratiques et les principes « (socio)-constructivistes ». C'est le cas, par exemple, lorsque les auteurs affirment, d'une part, que « the notion of "professional learning communities", believed to be the core of schools as "learning organisations", has gained popularity among professionals as well as

policy makers » (OCDE, 2012b, p. 27), et d'autre part, que cette notion prend racine dans les idées socioconstructivistes. C'est également le cas lorsque les auteurs prétendent, d'une part, qu'une « [h]igh-quality instruction is often defined as the use of a variety of classroom teaching practices » (*ibid.*, p. 16), et d'autre part, que « higher the agreement with constructivist beliefs, the more likely a teacher is to be in a profile with higher means for the three dimensions of classroom teaching practices » (*ibid.*, p. 20)⁶⁸. Enfin, c'est le cas lorsque sur une même page, les auteurs exhortent, d'une part, que « [p]edagogical practice always needs to be innovative » (*ibid.*, p. 39), et d'autre part, que « among the most recent advances in educational philosophy are teaching and learning practices associated within the socio-constructivist paradigm » (*ibid.*, p. 39).

En somme, les auteurs du cadre conceptuel de TALIS proposent, à un premier niveau de lecture, une sorte de réconciliation entre les pratiques « (socio)-constructivistes » et les pratiques structurées. À un deuxième niveau de lecture, on identifie une brèche dans le principe de complémentarité et on comprend par-là que l'autonomie des enseignants est en fait orientée en direction du paradigme de l'apprentissage. Le point le plus discutable, nous y reviendrons, demeure celui d'assumer une posture qui accorde finalement plus de crédit aux approches dites normatives et théorique qu'aux approches associées à l'*evidence-based education*.

5.3.2.4. L'analyse des énoncés du questionnaire

Avant d'analyser les résultats de la première enquête TALIS, il apparaît pertinent d'examiner de plus près la formulation des énoncés du questionnaire dont ils proviennent (voir encadrés 1 et 2)⁶⁹. L'opération semble d'autant plus essentielle après l'analyse du cadre conceptuel qui, nous venons de le voir, avantage les croyances et les pratiques « (socio)-constructivistes ». Ainsi, il convient de s'assurer, d'une part, que le questionnaire n'oriente pas les réponses des participants – par exemple, en référant à des pratiques

⁶⁸ Sur ce point, le socioconstructivisme possède un autre avantage certain sur la transmission directe puisque, contrairement à elle, il aurait donné naissance à de nombreuses formes de pratiques « “self-directed learning”, “co-operative learning”, “self-regulated learning”, “guided discovery”, “scaffolding”, “cognitive apprenticeship”, “teacher-mediated dialogue”, “independent group discussion”, “problem-based learning”, “project-based learning”, and “knowledge building” » (OCDE, 2012b, p. 29).

⁶⁹ Nous avons ajouté aux deux figures des numéros au début de chaque énoncé afin de faciliter les renvois dans le corps du texte.

éducatives trop traditionnelles ou à des concepts connotés négativement (mémorisation, répétition), – d'autre part, de proposer des énoncés suffisamment discriminants pour déterminer à quels types de croyances et de pratiques les enseignants participants adhèrent.

Encadré 1
Les croyances des enseignants au regard de l'enseignement

Direct transmission beliefs about teaching

- 1 • Effective/good teachers demonstrate the correct way to solve a problem.
- 2 • Instruction should be built around problems with clear, correct answers, and around ideas that most students can grasp quickly.
- 3 • How much students learn depends on how much background knowledge they have; that is why teaching facts is so necessary.
- 4 • A quiet classroom is generally needed for effective learning.

Constructivist beliefs about teaching

- 5 • My role as a teacher is to facilitate students' own inquiry.
- 6 • Students learn best by finding solutions to problems on their own.
- 7 • Students should be allowed to think of solutions to practical problems themselves before the teacher shows them how they are solved.
- 8 • Thinking and reasoning processes are more important than specific curriculum content.

Source : OCDE (2008).

En ce qui concerne les croyances, on remarque que plusieurs énoncés ne sont pas mutuellement exclusifs, c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas d'établir une distinction stricte entre la transmission directe et le constructivisme. Le seul qui l'autorise vraiment est l'énoncé n° 6, son postulat allant totalement à l'encontre des croyances associées à la transmission directe. Sur ce plan, les autres énoncés sont plus discutables. Par exemple, l'objectif qui consiste à faciliter l'autonomie de l'élève dans son apprentissage (énoncé n° 5) est commun aux deux familles de croyances, seul le moyen d'y parvenir diffère. Dans le cas d'un enseignement structuré, l'enseignant considère qu'il doit d'abord encadrer étroitement les élèves pour que ces derniers puissent ensuite travailler seuls (scaffolding). De la même manière, il est fort peu probable que ceux qui se proclament constructivistes rejettent l'idée selon laquelle une classe calme est préférable pour des apprentissages effectifs (énoncé n° 4). L'énoncé n° 1 présente une autre forme de problèmes. Dans l'absolu, un bon enseignant doit être capable de démontrer la bonne manière de résoudre un problème à ses élèves. À ce sujet, la différence entre la transmission directe et le

constructivisme correspond au moment de l'intervention : pour les partisans des pratiques structurées, la démonstration arrive au début de la leçon, pour les autres, elle est mise en œuvre à la fin, si nécessaire. Une échelle de Likert ne permet pas de relever ce genre de subtilités. En bref, si cette partie du questionnaire avait pour objectif d'émettre une distinction entre deux groupes d'enseignants en fonction de leurs croyances, il se peut que les résultats soient moins spectaculaires que prévu. Qu'en est-il pour les énoncés relatifs aux pratiques?

Encadré 2
Les stratégies d'enseignement des enseignants

Index of structuring practices

9. I explicitly state learning goals.
10. I review with the students the homework they have prepared.
11. At the beginning of the lesson I present a short summary of the previous lesson.
12. I check my students' exercise books.
13. I check, by asking questions, whether or not the subject matter has been understood.

Index of student oriented practices

14. Students work in small groups to come up with a joint solution to a problem or task.
15. I give different work to the students that have difficulties learning and/or to those who can advance faster.
16. I ask my students to suggest or to help plan classroom activities or topics.
17. Students work in groups based upon their abilities.

Index of enhanced activities

18. Students work on projects that require at least one week to complete.
19. Students make a product that will be used by someone else.
20. I ask my students to write an essay in which they are expected to explain their thinking or reasoning at some length.
21. Students hold a debate and argue for a particular point of view which may not be their own.

Source : OCDE (2008).

En admettant que l'on accepte la catégorisation proposée par les auteurs, on peut considérer que les énoncés associés aux pratiques sont sensiblement plus discriminants, mais le problème observé dans le cas des croyances persiste tout de même. Prenons trois exemples pour l'illustrer. Tout d'abord, il y a fort à parier que même le plus constructiviste des enseignants présente ses objectifs avant d'entamer sa leçon. Ceci étant, peut-on prétendre que l'énoncé n° 9 se rapporte à un type de pratique précis? Ensuite, l'individualisation de

l'enseignement (énoncés n° 15 et n° 17) n'est pas l'apanage des pratiques constructivistes, l'y réduire constitue une erreur. Enfin, tous les enseignants ou presque donnent des devoirs (énoncé n° 10), le fait de les vérifier ou de ne pas le faire est avant tout une question de cohérence et non d'adhésion à tel ou tel type de pratiques. Mais l'index de pratiques présente un problème plus grave : les énoncés 9 à 13 ne reflètent pas une modalité d'enseignement à part entière. En effet, telles qu'elles sont décrites, les pratiques structurées semblent correspondre uniquement à des éléments périphériques à la leçon. On admettra qu'il est difficile d'enseigner quoi que ce soit en se contentant de fixer des objectifs, de résumer des apprentissages antérieurs ou de corriger des devoirs. En maintenant ainsi les pratiques de la transmission directe aux abords de la leçon, les auteurs en réservent le cœur aux pratiques « (socio)-constructivistes ». On retrouve donc à l'intérieur du questionnaire, à tout le moins sur le plan des pratiques, le mécanisme de hiérarchisation à l'œuvre dans le cadre conceptuel de l'enquête.

5.3.2.5. L'analyse des résultats

Passons aux résultats de l'enquête et précisons dès maintenant que ces derniers possèdent en soi peu de valeur pour notre étude. En effet, le portrait des croyances et des pratiques adoptées par des enseignants d'une trentaine de pays n'offre en soi aucun renseignement sur la posture pédagogique de l'OCDE. Il ne s'agit donc pas ici d'opérer un compte rendu exhaustif et détaillé des résultats de TALIS, mais d'étudier la manière dont ils sont présentés et interprétés afin de mettre en lumière des éléments qui nous serviront à discuter les orientations pédagogiques de l'organisme.

Le premier constat relatif aux croyances spécifie que « in all countries but Italy the average endorsement of constructivist beliefs is stronger than that of direct transmission beliefs. In most countries, therefore, teachers believe that their task is not simply to present facts and give their students the opportunity to practice, but rather that they should support students in their active construction of knowledge » (OCDE, 2009b, p. 94). Ce résultat n'a rien d'étonnant puisque la majeure partie des systèmes éducatifs a récemment fait siens les idéaux constructivistes. En outre, on apprend que les enseignantes sont moins portées que leurs collègues masculins à considérer l'enseignement comme un acte de transmission

directe de savoirs (OCDE, 2009b). La féminisation massive de la profession enseignante constituerait-elle alors un autre facteur explicatif de cet engouement pour le discours constructiviste? Notons aussi la manière dont les auteurs déprécient les croyances de la transmission directe en les réduisant de nouveau à la simple présentation de faits et à l'exercisation. Plusieurs tournures de ce genre sont disséminées dans les rapports produits par l'équipe responsable de TALIS, leur accumulation teinte nécessairement la couleur du discours pédagogique de l'organisme.

Deux autres constats ressortent des rapports. Le premier d'entre eux concerne le pourcentage de variation des croyances entre les pays, les écoles et les classes. « [F]or constructivist beliefs the percentage of variance is noticeably smaller on the country level, and higher on the individual level than for direct transmission beliefs » (*ibid.*, p. 96). De l'avis des auteurs, le pourcentage de variance reste tout de même « exceptionnellement » élevé au niveau national (50% pour la transmission directe, 25% pour le constructivisme), alors qu'il est quasiment nul au niveau de l'école. Selon eux, ces observations suggèrent que les croyances des enseignants « are very strongly influenced by national school systems, culture and pedagogical traditions » (*ibid.*, p. 96). L'autre constat porte sur les corrélations entre les croyances constructivistes et les croyances de la transmission directe. Comme les deux types de croyances sont censés être contradictoires par nature (OCDE, 2009b), les auteurs s'attendaient à obtenir des corrélations négatives ou nulles. Finalement, il existe un degré d'opposition variable entre les deux approches selon les pays. Dans certains d'entre eux, plus les croyances pour le constructivisme sont fortes, plus l'opposition envers les principes des approches structurées l'est également; dans d'autres, cette opposition est moins forte, elle est même plutôt réduite comme dans les pays du sud et de l'est de l'Europe où une approche plus intégrée de l'enseignement est privilégiée.

Sur le plan des pratiques d'enseignement, « structuring practices [...] are the most frequently employed practices across all participating countries [...] Enhanced activities are less frequent than student-oriented practices in all participating countries » (*ibid.*, p. 98). Alors que les croyances constructivistes remportent un plus haut taux d'adhésion auprès des enseignants, ceux-ci mettent plus souvent en œuvre dans leurs classes les pratiques de

la transmission directe. La réaction de l'OCDE face à ce constat est la suivante : « It should be noted that all three of these dimensions of classroom teaching practices have been shown to be related to student outcomes, even if their correlation with outcomes is not linear and if high frequency is more meaningful for some than for others. Nevertheless, the TALIS results suggest that more use might be made of student-oriented practices and enhanced activities [...] » (*ibid.*, p. 99). L'OCDE encourage donc une utilisation plus fréquente des pratiques « (socio)-constructivistes ». Les résultats de TALIS autorisent également une comparaison de l'utilisation des trois types de pratiques en fonction des disciplines d'enseignement. Les auteurs affirment alors que les pratiques structurées, centrées sur l'apprenant et approfondies sont utiles dans toutes les disciplines. Cependant, ils observent que dans les domaines techniques et dans les sciences dures – exception faite de la physique – ce sont les pratiques structurées qui sont privilégiées. Le phénomène inverse se produit dans les sciences humaines et sociales. Voici les commentaires des auteurs à propos de ce second constat :

These results emphasise the importance of the humanities and creative and practical subjects, as these seem to offer learning experiences which are less often provided in mathematics, science and foreign language classes. Student-oriented practices and enhanced activities, which are more often used in the former subjects, allow students to take responsibility and to self-organise and they help develop a broad spectrum of skills that will be helpful for students' future professional lives (*ibid.*, p. 100).

Une fois de plus, l'OCDE fait la promotion des pratiques centrées sur l'apprenant et approfondies en laissant entendre qu'elles devraient être, étant donné leurs vertus, plus fréquemment employées dans toutes les disciplines. Enfin, le pourcentage de variation des pratiques entre les pays, les écoles et les classes est également présenté : « countries differ especially with regard to the frequency of enhanced activities, whereas structuring activities seem to be about equally popular across countries » (*ibid.*, p. 101). En bref, malgré un certain degré de variance entre les enseignants et les disciplines, les approches d'enseignement structurées semblent les plus pratiquées dans les salles de classe. Afin d'équilibrer l'éventail de pratiques des enseignants, l'OCDE préconise d'accorder plus de place aux deux autres types de pratiques.

5.3.2.6. L'analyse des recommandations

Pour clore son analyse, l'OCDE (2009b et 2012a) décline un certain nombre de recommandations en précisant leur implication politique et pratique. Voici le libellé de la première : « Teachers generally support modern constructivist beliefs about instruction, but there is scope for strengthening this support » (OCDE, 2009b, p. 120). La discussion qui suit cette première recommandation nous renseigne sur la posture pédagogique actuelle de l'OCDE en matière de formation à l'enseignement :

Throughout the world educationalists and teacher instructors promote constructivist views about instruction. While most teachers agree, their preferences, influenced by individual characteristics, vary greatly within each country and school. If policy seeks to support constructivist positions, a promising strategy might be to enhance the systematic construction of knowledge about teaching and instruction in teachers' initial education and professional development. Interventions may be especially important for experienced teachers and for those who teach subjects other than mathematics (*ibid.*, p. 120).

L'orientation privilégiée est claire : les systèmes de formation initiale et de développement professionnel doivent former les enseignants aux pratiques « (socio)-constructivistes ». Cette posture est réaffirmée une page plus loin : « Professional development might be one way to boost teachers' use of student-oriented practices and enhanced activities » (*ibid.*, p. 121). Après une lecture attentive de l'ensemble des documents qui se rattachent à TALIS, on peut affirmer que cette recommandation n'est aucunement fondée sur des données probantes de recherches. Les études mentionnées dans les rapports attestent de la popularité du constructivisme et de l'existence d'un effet enseignant, mais elles ne fournissent aucune preuve tangible de l'efficacité des trois types de pratiques. Par ailleurs, le début de la troisième phrase – « If policy seeks to support constructivist positions » – attire également l'attention. Grâce à elle, l'OCDE se déresponsabilise vis-à-vis de la posture en faveur du constructivisme. Mais concrètement, quelle autre alternative l'organisation propose-t-elle? Autrement dit, si un pays refuse de façon catégorique d'emprunter la voie du constructivisme, que lui reste-t-il? Nous l'avons vu, il lui reste un ensemble de pratiques périphériques qui aux mieux permettront aux enseignants de débiter et de clore leurs leçons.

La seconde recommandation que nous allons examiner est la suivante : « Teachers need to use a wider range of instructional strategies and techniques » (OCDE, 2009b, p. 121). La discussion qui l'entoure donne plusieurs indications qui confirment la posture pédagogique défendue dans le rapport. Un premier passage retient alors notre attention :

The aspect which most differentiates teaching styles in different countries is the use of a variety of enhanced learning activities – the least common of the three instructional approaches identified by TALIS. In particular in countries where these activities are relatively less frequently used, it seems advisable to help teachers of all subjects, but especially those teaching mathematics and science, to acquire and implement a wider variety of modern instructional strategies (*ibid.*, p. 121).

On retrouve condensées dans ce court extrait quelques-unes des observations réalisées en amont. La rhétorique manichéenne compte parmi elles : puisque les pratiques approfondies sont ici assimilées à des pratiques d'instruction modernes, on en déduit que les pratiques structurées ne le sont pas ou le sont moins. Or, dans un monde où le terme "innovation" suscite autant d'intérêt, on comprend qu'il n'est pas forcément favorable d'être associé à des pratiques traditionnelles. On observe aussi que l'OCDE tente d'introduire les pratiques approfondies là où elles ne l'étaient pas encore – le domaine des mathématiques et des sciences. Pour ce faire, la corrélation entre la différenciation pédagogique et l'utilisation des pratiques approfondies se révèle très utile. De plus, le fait que le « (socio)-constructivisme » a donné naissance à une multitude de pratiques lui donne un avantage sur la transmission directe en matière de différenciation. Mais la quantité est-elle un gage de qualité? La création d'un modèle d'enseignement uniforme dont chaque composante serait testée avant d'y être intégrée est-elle condamnable sous prétexte qu'elle ne répond pas en priorité à un désir de différenciation? Enfin, et surtout, à qui exactement doit-on cette recommandation? La tournure impersonnelle employée par les auteurs ne nous le dit pas : « Il semble recommandé de », certes, mais par qui?

Dans la discussion qui accompagne les recommandations, les auteurs évoquent une série de facteurs individuels et contextuels justifiant la nécessité pour l'enseignant d'adapter son enseignement : les particularités locales et culturelles, le bagage scolaire, social et langagier des élèves, le niveau d'enseignement, le niveau de compétence générale de la classe, la

taille de sa classe, etc. Plus tôt dans leur texte, ils argumentaient déjà en faveur d'une différenciation prenant en compte le niveau d'habileté des élèves : « studies on aptitude-treatment interactions suggest that students with low intellectual abilities profit more from structured, teacher-centred instruction, while students with high intellectual abilities may gain more from less structured and more complex instruction (Snow and Lohman, 1984) » (*ibid.*, p. 90). On peut alors s'étonner que les auteurs ne prennent pas à revers le constat suivant : « In classes with a high proportion of students with a migration background or a minority status – as indicated by a first language other than the language of instruction – more student-oriented practices are used » (*ibid.*, p. 121). Sauf cas exceptionnel, une langue maternelle différente de la langue d'enseignement présage de sérieuses difficultés d'apprentissage. Dans cette situation, les pratiques centrées sur l'apprenant ne seraient-elles pas moins indiquées que les pratiques structurées? L'OCDE répond à cette question de la manière suivante :

Such adaptation may be encouraged [on réfère ici aux pratiques approfondies avec les élèves doués et aux pratiques centrées sur l'apprenant avec ceux qui ont une langue maternelle autre que celle d'enseignement], as it helps provide students with appropriate levels of cognitive challenge and supportive practices. However, to work towards equality of learning opportunities, teacher education and professional development need to find new ways of expanding the use of enhanced activities for all students, independent of their ability. For example, peer learning and peer tutoring can improve learning outcomes, especially for students with learning difficulties (Topping, 2005) (*ibid.*, p. 121).

Cet extrait reflète l'esprit de l'ensemble des rapports rattachés à l'enquête TALIS. On y constate que les pratiques structurées ne constituent pas une option sérieuse et qu'en réalité l'OCDE préconise l'adoption des pratiques approfondies dans toutes les disciplines et pour tous les élèves, peu importe leur niveau d'habileté.

Nous achèverons notre analyse des recommandations sur cette autre partie de la discussion :

It would, however, be wrong simply to introduce constructivism. Teachers need to be convinced that they can be successful in communicating deep content and in involving students in cognitively demanding activities, thereby following constructivist principles, while maintaining a positive disciplinary climate and providing student-oriented support. None of the basic dimensions of educational

quality can be dispensed with. Fostering constructivist beliefs and enhanced activities is an important goal for professional development, but care should be taken to emphasise broad teaching practices, including structured teaching and self-regulatory learning. Depending on cultural traditions, and also on the stages of the learning process, various approaches should be applied to suit the circumstances. An example is starting a lesson with more direct teaching and gradually creating more open learning situations (fading), while working in a more structured way with weaker students (*ibid.*, p. 121).

Tout en continuant à souligner l'importance de promouvoir les croyances et les pratiques « (socio)-constructivistes », l'OCDE rappelle que celles-ci ne sauraient suffire. Le principe de complémentarité refait alors surface. Il se cache néanmoins derrière ce genre d'« happy ending » un effet pernicieux. En effet, en statuant finalement qu'il faut un peu de tout pour produire un bon enseignement (pluralisme pédagogique), on élude la question de l'efficacité des pratiques pédagogiques et on laisse grande ouverte la porte de la classe à des pratiques dont l'effet positif sur les apprentissages des élèves n'a toujours pas été avéré. De plus, cet ultime élan conciliateur ne doit pas faire oublier que le sens de la conversion pédagogique proposée par l'OCDE est essentiellement dirigé vers les pratiques centrées sur l'apprenant et dites approfondies.

5.3.3. L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de l'OCDE

Comme nous l'avons fait au début du chapitre sur l'UNESCO, nous sommes contraints de « vendre la mèche » dès le préambule de cette section afin de préparer le lecteur au contenu qui va suivre. En effet, à l'instar de son homologue onusien, l'OCDE ne prononce pas dans son discours d'orientations pédagogiques nettes, précises et détaillées en matière de formation à l'enseignement. Ainsi, nous avons une fois encore fait l'effort de rassembler et d'organiser un ensemble d'éléments épars et allusifs qui, loin de constituer un discours pédagogique construit, teintent néanmoins les propos de l'organisme. Nous commençons par exposer les raisons qui, du point de vue de l'OCDE, justifient une évolution des pratiques enseignantes. Sans forcément en indiquer l'orientation, ces considérations font partie intégrante du discours pédagogique de l'organisme, ils en constituent pour ainsi dire la porte d'entrée. Nous revenons ensuite sur la fonction pédagogique des systèmes de formation à l'enseignement et examinons plus en détail l'image du professionnel à former.

5.3.3.1. Les raisons de changer les pratiques des enseignants

Dans notre problématique, nous avons emprunté la ligne argumentaire la plus directe pour démontrer l'intérêt de se préoccuper de pédagogie : l'amélioration de la qualité de l'éducation dépend de l'amélioration de la qualité des enseignants qui, pour sa part, est irrémédiablement liée à l'amélioration de la qualité de leurs pratiques. On trouve dans les rapports de l'OCDE d'autres arguments qui justifient cette nécessité de faire évoluer les pratiques enseignantes. Nous en avons repéré cinq principaux que nous présentons tour à tour dans les paragraphes suivants.

Premièrement, les pratiques enseignantes doivent s'adapter aux exigences du nouveau contexte socioéconomique mondial. D'après l'OCDE, la globalisation de l'économie fait partout ressentir l'urgence du changement : « L'accroissement de la concurrence et de l'intégration entre les économies mondiales fait qu'il est plus difficile à un pays de maintenir les éléments de son système éducatif traditionnel, lorsque ceux-ci paraissent mettre ses citoyens dans une situation défavorable sur le plan international » (OCDE, 1998, p. 19). Dans ce contexte, les programmes d'évaluation comme PISA jouent un rôle important dans le choix des orientations des pays. En effet, ceux d'entre eux qui obtiennent des résultats mitigés à l'épreuve considèrent que leur système éducatif n'a pas su maintenir un haut niveau de résultats chez les élèves et resserrent conséquemment leurs objectifs sur les performances scolaires de ces derniers. À l'inverse, les pays classés au sommet de la liste, comme les pays asiatiques, estiment que l'enseignement dispensé dans leurs écoles est trop rigide et qu'il nuit au développement de la créativité et de la souplesse d'adaptation exigées par l'économie moderne. Les pays réagissent différemment aux épreuves internationales selon leurs résultats, mais ils trouvent toujours une raison d'embarquer dans la spirale de l'innovation ce qui, habituellement, les pousse à repenser la culture d'enseignement qui est la leur. Par ailleurs, on observe également un déclin de la stabilité sociale dû notamment à l'éclatement de la cellule familiale ou à l'accessibilité accrue aux drogues et aux services sexuels. Selon l'OCDE (1998), les enseignants doivent prendre en compte dans leurs pratiques ces nouvelles réalités sociales. On demande aujourd'hui aux écoles et aux enseignants d'assumer des missions de plus en plus nombreuses et complexes. Leur aptitude à répondre à ces attentes « dépend pour une large part de leur capacité de

gérer le changement, et surtout de la capacité des enseignants d'élaborer des stratégies constructives et efficaces pour répondre aux besoins de l'école de demain » (OCDE, 1998a, p. 26).

L'école de demain sera vraisemblablement différente de l'école d'aujourd'hui, tout comme cette dernière ressemble peu à celle d'hier. L'évolution du contexte d'enseignement constitue un deuxième motif sérieux pour repenser les pratiques enseignantes. L'OCDE (1998a) illustre l'ampleur des changements qui affectent l'organisation de la classe à l'aide des trois indicateurs suivants : « la fréquence des modes d'enseignement consistant à confier la classe à une équipe de professeurs plutôt qu'à un seul enseignant; l'intervention en classe d'adultes autres que les enseignants; [...] l'importance de la contribution des technologies de l'information et de la communication à la transformation des pratiques » (p. 33). Le premier indicateur fait état d'un changement encouragé depuis plusieurs années dans la plupart des réformes éducatives. L'objectif de la démarche est de transformer l'école en une communauté d'apprentissage ou en une organisation apprenante. Or, cette nouvelle modalité de fonctionnement est considérée comme un moteur essentiel pour faire évoluer les pratiques des enseignants au sein des écoles : « l'organisation de l'enseignement en équipe exige de la part des enseignants un plus large éventail d'aptitudes et de compétences que les modèles pédagogiques plus simples » (OCDE, 1998a, p. 34). Les mutations de l'organisation et de la division du travail scolaire, qui se traduisent notamment par l'intervention d'autres adultes dans la classe, contraignent également les enseignants à intervenir différemment auprès de leurs élèves. Enfin, l'OCDE (2012) soutient que les technologies de l'information transforment en profondeur la manière d'acquérir les connaissances et modifient ainsi tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. À cet effet, l'organisation rappelle que « [l]a disponibilité d'un plus grand nombre d'ordinateurs à l'école ne garantit en rien une modification automatique de la culture de l'enseignement; elle doit s'accompagner d'une formation continue appropriée des enseignants » (l'OCDE, 1998, p. 21). Le changement de la structure traditionnelle de la classe est un levier puissant pour modifier les pratiques enseignantes. Alors que la dynamique de la classe se complexifie, on attend des enseignants qu'ils mettent en œuvre

des environnements d'apprentissage plus efficaces, ce qui exige entre autres de leur part l'utilisation d'un répertoire de pratiques plus riche (OCDE, 2013).

Troisièmement, comme l'école d'aujourd'hui a pour mission de répondre aux besoins de la société de demain, l'OCDE (2012) propose de préparer les enseignants à délivrer les compétences du 21^e siècle. Ainsi, les enseignants doivent être en mesure « de préparer les élèves à vivre dans une société et une économie dans lesquelles on attend d'eux qu'ils apprennent de façon autonome, [qu'ils soient] désireux et capables de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie » (OCDE, 2005, p. 7). L'évolution des compétences requises pour fonctionner dans notre société – créativité, flexibilité, autonomie, responsabilité, esprit critique, réflexivité, habiletés collaboratives diverses, etc. – modifie la façon de concevoir l'enseignement. Par exemple, l'OCDE (2012) avance qu'encore aujourd'hui dans les écoles, « students typically learn individually and at the end of the school year, schools certify their individual achievements. But the more interdependent the world becomes, the more important the capacity of individuals to collaborate and orchestrate becomes » (p. 35). Sans vraiment le formuler, l'OCDE encourage ici l'emploi de méthodes pédagogiques collaboratives. Dans le même ordre d'idée, on peut lire :

[t]he conventional approach of schools to problems was to break these down into manageable bits and pieces, and then teaching students the techniques to solve them. But today individuals create value by synthesizing the disparate bits [...] What counts today are the versatilists who are able to apply depth of skill to a progressively widening scope of situations and experiences, gaining new competencies, building relationships, and assuming new roles (*ibid.*, p. 32).

Cette fois-ci, les auteurs prennent à revers le principe qui consiste à diviser la séquence d'enseignement en courtes unités de difficulté croissante et laisse entendre, sans l'exprimer, qu'il serait préférable d'utiliser des approches globales pour enseigner la résolution de problème. Ainsi, en exprimant les compétences de demain, l'OCDE infléchit les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui. Ce procédé opère à grande échelle par le biais de la réforme des curricula : « Ce sont les décisions prises concernant les programmes d'enseignement qui influent le plus sur la définition des compétences exigées des enseignants [...] » (OCDE, 2004, p. 5).

Quatrièmement, la progression et la multiplication des connaissances ont un impact sur la formulation des programmes d'enseignement ce qui modifie également, nous venons de le voir, la manière d'envisager le processus d'enseignement-apprentissage :

[...] le simple fait que les connaissances évoluent si rapidement entraîne une transformation de la manière dont les systèmes éducatifs considèrent la transmission des connaissances. Dans un contexte d'apprentissage à vie, il devient de plus en plus important pour les enfants, non seulement d'acquérir des connaissances aujourd'hui, mais aussi d'apprendre à avoir accès à l'information demain. L'éducation se préoccupe donc davantage de transmettre la capacité à apprendre tout au long de la vie et moins de faire acquérir la connaissance des disciplines. Par suite de cette évolution, il est tout aussi important pour les enseignants d'acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles techniques que de mettre à jour leurs connaissances (OCDE, 1998, p. 39)

Face à cette abondance de connaissances, enseigner de la même manière qu'on le faisait avant ne saurait suffire. Pour l'OCDE (2012), la génération précédente d'enseignants pensait que ce qu'elle transmettait à ses élèves allait leur servir toute la vie. Cette représentation ne tient plus dans un monde où les compétences de base sont accessibles hors de l'école et où le travail change rapidement. L'école ne vise plus à former un être fini, mais un « lifelong learner » capable de penser efficacement et de gérer des situations de travail complexes. Aujourd'hui, « [s]tudents need to be capable not only of constantly adapting but also of constantly learning and growing, of positioning themselves and repositioning themselves in a fast changing world » (OCDE, 2012, p. 11). Dans le même rapport, les auteurs fournissent deux exemples sur la manière dont cette perspective d'apprentissage tout au long de la vie change les pratiques enseignantes :

Traditionally mathematics is often taught in an abstract mathematical world, using formalism first, removed from authentic contexts, and discouraging to the students that do not see its relevance [...] In contrast, in the 21st century, students need to have an understanding of the fundamental concepts of mathematics, they need to be able to translate a new situation or problem they face into a form that exposes the relevance of mathematics, make the problem amenable to mathematical treatment, identify and use the relevant mathematical knowledge to solve the problem, and then evaluate the solution in the original problem context. Further, their creativity can be enhanced by devising novel solutions, and even new problems with non-standard solutions. Literacy provides another example. In the past, literacy was mainly about learning to read, a set of technical skills that individuals would acquire once for a lifetime in order to process an established body of coded knowledge. In the 21st century, literacy is about reading for learning, the capacity and motivation to identify,

understand, interpret, create and communicate knowledge, using written materials associated with varying situations in continuously changing contexts (OCDE, 2012, p. 34)

Cinquièmement, la diversification de la population scolaire réclame également une transformation profonde des pratiques enseignantes. Au moins trois facteurs sont à l'origine de cette diversification. Tout d'abord, le mouvement en faveur de la démocratisation de l'accès à l'éducation qui a permis d'ouvrir les portes de l'école à des catégories d'enfants qui n'y avaient pas accès auparavant, notamment aux plus démunis. Ensuite, le mouvement en faveur de l'école inclusive qui s'est conclu par l'intégration, dans les classes ordinaires, d'élèves présentant des troubles de comportements, des handicaps divers ou des problèmes d'apprentissage aggravés. Enfin, les enfants provenant de différentes vagues d'immigration sont de plus en plus nombreux à peupler les classes en raison d'une mobilité croissante de leurs parents et d'un taux de natalité généralement en chute dans les pays d'accueil. Ces phénomènes créent dans les écoles un contexte socioculturel nouveau pour lequel les enseignants n'ont pas nécessairement été formés (OCDE, 2010). Le projet TED témoigne de l'importance de ce facteur de diversité sur la tâche des enseignants. Dans un des rapports liés au projet, les auteurs expliquent qu'un système éducatif efficace « treats diversity as a source of potential growth rather than an inherent hindrance to student performance. It uses the strength and flexibility of its teachers to draw out this potential, and provides them with the appropriate support and guidance to accomplish this task » (OCDE, 2010a, p. 13). Sur le plan pédagogique, le métissage du public scolaire justifie l'intérêt de doter l'enseignant d'un répertoire de pratiques élaboré : « In the past, different students were taught in similar ways, today teachers are expected to embrace diversity with differentiated pedagogical practices » (OCDE, 2012, p. 11).

Les exigences du nouveau contexte socioéconomique, l'évolution du contexte d'enseignement, la redéfinition des compétences à acquérir, la croissance exponentielle des connaissances ainsi que la diversification de la population scolaire correspondent à un ensemble de facteurs qui justifient la transformation des pratiques d'enseignement. Face à ces facteurs de changement, l'OCDE (1998) formule le constat suivant : « [l]es méthodes d'enseignement traditionnelles paraissent de plus en plus insuffisantes pour assurer les

tâches d'enseignement auxquelles il va falloir faire face » (OCDE, 1998, p. 20). Dix ans plus tard, l'organisation réitère le même constat : « La nature de l'apprentissage et les environnements propices à son épanouissement suscitent aujourd'hui un immense intérêt. Des forces à l'œuvre dans le monde entier poussent les pays à donner la priorité à la production de connaissances et de compétences élevées en prêtant une attention croissante aux formes plus exigeantes de "compétences du XXI^e siècle", la préoccupation corollaire étant que les pédagogies traditionnelles ne donnent pas les résultats exigés pour ces objectifs » (OCDE, 2010c, p. 4). On le voit, le discours pédagogique de l'OCDE est résolument tourné vers l'avant. On sait de quoi l'organisme souhaite se départir, les pratiques traditionnelles, mais on distingue encore mal ce vers quoi elle désire se tourner. Pour y voir plus clair, nous décrivons dans la section suivante l'image de l'enseignant à former véhiculée par l'OCDE.

5.3.3.2. La fonction pédagogique de la formation et l'image de l'enseignant à former

Parmi les nombreux aspects sur lesquels les pouvoirs publics s'efforcent de travailler pour améliorer la qualité des enseignants, la formation en est un des plus importants. Tout le monde s'accorde sur ce point et sur le fait qu'il faut dorénavant envisager la formation à l'enseignement comme un continuum dont la formation initiale constitue le point de départ : « On ne peut compter sur la formation initiale seule pour préparer complètement les enseignants à faire face à ces demandes, en particulier dans un contexte social, économique et éducatif qui se modifie rapidement. Pour réaliser l'idéal d'un apprentissage tout au long de la vie dans la profession enseignante, cette formation doit être complétée par une formation continue et par un perfectionnement professionnel » (OCDE, 1998, p. 17). Bien que ces trois étapes de formation ne poursuivent pas exactement les mêmes objectifs, l'OCDE leur attribue à toutes une fonction pédagogique, c'est-à-dire le devoir de développer et de mettre à jour chez les enseignants les compétences nécessaires pour gérer leur classe et transmettre leur savoir (OCDE, 2001; OCDE, 2004). La mise en scène utilisée pour rappeler l'importance de la fonction pédagogique de la formation initiale est sensiblement toujours la même. Elle commence par la description des profils de compétences exigés en fin de formation. Ceux-ci comprennent en général « la connaissance approfondie de la discipline enseignée, les savoir-faire pédagogiques, la capacité de

travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation » (OCDE, 2005). Les auteurs précisent simplement ensuite qu'une très bonne connaissance de la matière ne suffit pas pour l'enseigner. Quant à la formation continue et au perfectionnement professionnel, l'OCDE (1998a) déclare qu'ils ne peuvent présenter un intérêt réel que s'ils sont ancrés dans les pratiques des enseignants, lesquelles sont elles-mêmes étroitement liées aux méthodes d'organisation et à la pédagogie.

La fonction pédagogique de la formation à l'enseignement est donc indéniable. Depuis quelques années, celle-ci se voit toutefois concurrencée par la fonction réflexive de la formation. La formation initiale, déclare l'OCDE (2005), ne doit pas seulement être une base solide pour acquérir la connaissance « d'une discipline, de la pédagogie correspondante et des méthodes pédagogiques générales, elle doit aussi contribuer à développer les compétences nécessaires à la pratique réfléchie de l'enseignement et de la recherche en cours d'emploi » (p. 105). Un avertissement semblable est formulé pour les étapes subséquentes de formation : « [l]e perfectionnement des enseignants devrait être orienté vers l'encouragement d'une culture d'apprentissage à vie, plutôt que de se concentrer seulement sur les connaissances d'une discipline ou sur certains aspects des techniques pédagogiques » (OCDE, 1998, p. 63). Au moyen de cette recommandation, les auteurs entendent sensibiliser leurs lecteurs aux potentielles dérives technicistes d'une approche centrée uniquement sur le « comment faire » : « All this also requires initial education to prepare new teachers to play an active role in the design and running of education, rather than just following standardized practices » (OCDE, 2011, p. 7). Cette posture convie les formateurs à se concentrer sur l'habileté à réfléchir sur l'acte d'enseignement, mais pas sur l'acte d'enseignement lui-même. En conséquence, les compétences pédagogiques se trouvent vidées de leur contenu et sont alors définies soit par le biais des objectifs qu'elles permettent d'atteindre soit par une image du professionnel à former. Globalement, cette dernière renvoie à un enseignant réfléchi, innovant, motivé et doté d'un large répertoire de pratiques validées par la recherche pour adapter ses interventions. C'est par le biais de cette voie d'accès indirecte que nous avons pu récolter des indices supplémentaires sur la posture pédagogique de l'OCDE.

Premièrement, un professionnel de l'enseignement doit être innovant. Ainsi, selon l'OCDE (1998a), « le perfectionnement professionnel donne de meilleurs résultats lorsqu'il ne se limite pas à la remise à niveau des connaissances, mais est conçu de manière à stimuler l'innovation dans l'enseignement » (p. 26). Dans ce rapport, l'innovation est envisagée en termes de rupture avec le passé : « Les écoles en tant qu'organisations, et les systèmes scolaires, doivent décider s'ils sont prêts à envisager des transformations radicales de leurs structures traditionnelles [...] dans quelle mesure les systèmes éducatifs acceptent d'introduire de nouvelles pratiques qui s'écartent du modèle traditionnel d'un seul enseignant par classe et des méthodes pédagogiques classiques » (OCDE, 1998a, p. 26). Que proposent alors les auteurs en matière de pédagogie? Rien de moins que de briser le moule de la classe : « L'image traditionnelle de l'enseignant reste celle d'un professionnel face à ses élèves dans une salle de classe. On a souvent présenté l'adoption de cadres plus souples et plus ouverts comme des solutions d'avenir, avec des conséquences évidentes pour le travail, les compétences et la pratique des enseignants. Mais dans quelle mesure les écoles et les systèmes scolaires sont-ils prêts à briser le moule traditionnel de la classe? » (p. 32). Le besoin d'innovation dans l'enseignement est une ligne directrice du discours de l'OCDE, il est réitéré dans un rapport plus récent sur la qualité de la profession enseignante : « Teachers are being asked to equip students with the competencies they need to become active citizens and workers in the 21st century [...] They also need to keep up with innovations in curricula, pedagogy and the development of digital resources » (OCDE, 2011, p. 5). L'OCDE (2012) propose alors à ses pays membres de suivre certaines orientations pour bâtir des environnements d'apprentissage innovant⁷⁰. L'« inquiry-based teaching and learning » fait partie de ces orientations, elle respecte la logique du « enseigner moins, apprendre plus »⁷¹. Cette méthode d'enseignement centrée sur l'élève

⁷⁰ Les auteurs font également référence aux résultats de TALIS : « In TALIS 2008, teachers reported using more traditionally structured teaching practices in the classroom, and using student-oriented practices and enhanced teaching activities relatively less frequently. The size of the reported differences varies greatly among countries, but the pattern is the same across all TALIS countries, suggesting that more use should be made of student-oriented and enhanced activities, as these may promote inquiry-based » (p. 40). On trouve des références à TALIS dans beaucoup d'autres rapports. Celles-ci confirment les constats que nous avons relevés.

⁷¹ Un exemple de Singapour, provenant du discours du premier ministre du pays : « Teach less, learn More aims to “touch the hearts and engage the minds of learners by promoting a different learning paradigm in which there is less dependence on rote learning, repetitive tests and instruction, and more on engaged

est plus élaborée et plus complexe que la transmission directe, elle demande des enseignants mieux préparés.

L'OCDE fait également état de deux facteurs pouvant limiter l'innovation en enseignement. Le premier a trait aux résistances des enseignants vis-à-vis des nouvelles connaissances qui leur permettraient pourtant de mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage :

A central foundation for improving teaching is an understanding of learning. The body of evidence on how children learn has grown greatly over the past years. However, this knowledge base has not always had a profound impact on teacher practice in the classroom. Research shows that teachers, like most people, interpret new ideas through their past experiences and their established beliefs about learning and teaching. As a result, innovative ideas are often simply absorbed into traditional classroom practices (OCDE, 2012, p. 39).

En 1998, l'OCDE se demandait déjà « [d]ans quelle mesure les enseignants peuvent-ils concevoir de nouvelles manières d'agir, en échappant, quand c'est nécessaire, aux tendances et aux traditions solidement enracinées dont ils subissent l'influence [...] L'exemple le plus évident, ajoutaient alors les auteurs, est celui des enseignants qui voient leur rôle comme une simple transmission de connaissances, en ne prenant que peu ou pas du tout en compte la situation personnelle de leurs élèves » (OCDE, 1998, p. 61). On s'aperçoit que le discours de l'OCDE aboutit à des impasses théoriques consistant tantôt à faire l'apologie de l'autonomie de l'enseignant, tantôt à infléchir ses pratiques par le vent de l'innovation; tantôt à exhorter le respect à tout prix des particularités locales, tantôt à espérer *Echapper aux pesanteurs culturelles*⁷². Le deuxième facteur qui limite l'innovation en enseignement concerne l'évaluation : « En dépit d'un vaste mouvement de décentralisation et de la suppression des réglementations rigides imposées par les autorités centrales, les tentatives pour réformer les modalités d'évaluation des élèves, renforcer la transparence et faire respecter certaines normes peuvent aussi avoir pour effet de dissuader certaines écoles et certains enseignants d'adopter des pratiques innovantes aux résultats incertains » (OCDE, 1998a, p. 32). Mais la première erreur ne consiste-t-elle pas justement à soumettre aux enseignants des innovations aux résultats incertains? Certes, on ne peut pas

learning, discovery through experiences, differentiated teaching, learning of lifelong skills, and the building of character through innovative and effective teaching approaches and strategies » (OCDE, 2012, p. 40).

⁷² Titre de la section d'où est extraite la précédente citation.

garantir entièrement la valeur d'une innovation, mais la résistance des enseignants ne serait-elle pas moins forte si on leur proposait des démarches qui ont déjà fait leur preuve dans des milieux scolaires analogues au leur?

Une deuxième caractéristique du professionnel de l'enseignement est la motivation et l'engagement. Considérant que l'aspect motivationnel avait été jusqu'alors délaissé par ceux qui s'inquiétaient de la qualité des enseignants, l'OCDE (2007) décide de lui consacrer un chapitre complet dans son rapport annuel sur l'Analyse des politiques d'éducation 2006 : Regards sur l'enseignement supérieur. La toute première phrase du chapitre spécifie que l'« une des grandes priorités des décideurs publiques doit être de répondre aux aspirations des enseignants et de renforcer leur motivation puisque la pédagogie représente peut-être le principal moteur de l'apprentissage chez les élèves » (OCDE, 2007, p. 103). Les auteurs tissent un lien de causalité entre la motivation des enseignants et l'efficacité de leurs interventions. Outre le fait qu'elle n'ait jamais été avérée, cette relation entretient une vision déprofessionnalisante de l'enseignement puisqu'elle a pour effet d'attacher la compétence professionnelle de l'enseignant à des facteurs aussi aléatoires et inconsistants que son humeur ou ses états d'âme. Ce rapport sur la motivation des enseignants n'offre pas plus de renseignements sur la pédagogie, il a toutefois le mérite d'attirer l'attention des décideurs sur la question cruciale de l'évaluation et de la reconnaissance des méthodes d'enseignement efficaces.

Ouvrons ici une brève parenthèse sur la question de l'évaluation des enseignants, d'abord, parce qu'elle constitue une thématique récurrente dans les rapports de l'OCDE, ensuite, parce qu'elle fournit des éléments de réflexion intéressants sur le plan pédagogique. Selon l'OCDE (2009a), « l'évaluation peut contribuer grandement à faire progresser les établissements et la pratique professionnelle des enseignants. Les résultats des évaluations peuvent aider les enseignants à mieux comprendre leurs points forts et leurs points faibles, ce qui est parfois un premier pas important sur la voie de l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques » (p. 442). En se basant sur les résultats de TALIS 2008, les auteurs du rapport affirment cependant que l'évaluation des enseignants semble peu fréquente et que les rétributions diverses, perspectives de promotion ou sources de motivation non

matérielles sont elles aussi plutôt rares. Bien qu'ils aient pu retirer un bénéfice personnel de ces systèmes d'évaluation, « les enseignants estiment dans l'ensemble que ceux-ci ne reconnaissent pas leurs efforts et leurs réussites, ne récompensent ni les enseignants efficaces ni les méthodes pédagogiques efficaces et ne prévoient pas de forme d'incitation » (OCDE, 2009a, p. 449). Toujours selon les résultats de TALIS, la majorité des enseignants déclarent que des performances systématiquement insatisfaisantes n'entraînent pas de licenciement et que leur chef d'établissement ne prend pas de dispositions pour réduire les gratifications financières d'un enseignant qui persiste à mal s'acquitter de sa mission. Aucune information n'est fournie dans la suite du rapport pour éclairer le sens qu'attribuent les enseignants au concept d'efficacité. En revanche, on se rend compte, premièrement, que l'objectif d'amélioration des pratiques enseignantes via l'évaluation est compromis par un manque de reconnaissance des stratégies d'enseignement efficaces; deuxièmement, l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis de leur directeur et de leurs évaluateurs atteste, contrairement à ce qu'on pourrait croire, que la reddition de compte et l'obligation de résultat ne sont pas l'unique résultante d'influences extérieures, mais qu'elles prennent racine dans les écoles, qu'elles naissent du désir des enseignants d'évoluer aux côtés de collègues de travail performants. Cette attente est légitime puisque les enseignants se transmettent les élèves et, nous l'avons vu, que les antécédents scolaires de ces derniers correspondent à de puissants prédicateurs de réussite scolaire. Refermons cette parenthèse sur l'évaluation des enseignants en précisant que le dernier rapport de l'OCDE sur la question – *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching* (OCDE, 2013) – analyse les pratiques d'enseignement constructivistes : « Most OECD curricula now stress the importance for teachers to help their students acquire 21st century skills such as self-directed learning, problem-solving, teamwork and creative thinking, which requires more constructivist approaches to teaching and learning » (OCDE, 2013a, p. 279).

Troisièmement, un professionnel de l'enseignement doit être en mesure d'adapter et d'individualiser son enseignement. Nous en avons discuté dans la section précédente, ce qui fonde les revendications en faveur de cette faculté d'adaptation est avant tout la diversification du public scolaire : « Increasingly multicultural societies have an impact on education and student achievement. One way to harness the benefits that diversity brings to

schools and classrooms is to use the strength and flexibility of teachers – but for this to be effective teachers require appropriate support and training » (OCDE, 2010a, p. 19). Nous le savons, pour relever le défi de la diversité, le CERI a entrepris le projet TED qui repose sur une analyse des plus récentes recherches internationales en matière de formation à l'éducation à la diversité ainsi que sur un travail de consultation via questionnaires électroniques auprès d'enseignants, d'élèves et de formateurs. Dans le premier chapitre du rapport principal, les auteurs expliquent que l'accroissement de la diversité dans les salles de classe a pris place dans un contexte où le rôle de l'enseignant évoluait lui aussi considérablement. Ils conseillent alors aux lecteurs de mettre en œuvre des pratiques cohérentes avec ces nouveaux rôles. Voici ce qui en ressort :

Viewing students as active participants in the learning process and personalising teaching and assessment to better suit individual (and multicultural) student needs require time and space to engage in these practices, as well as the support and training to learn them. Yet teachers seem to view these changes positively, reporting that they prefer a “constructivist” view of teaching (in which students are active participants in the process of acquiring knowledge) to a “direct transmission” view of student learning (which implies that a teacher’s role is to communicate knowledge in a clear and structured way, to give students clear and resolvable problems, and to ensure calm and concentration in the classroom) (OECD, 2009b). This suggests that teachers are, at least in theory, prepared and able to offer the kinds of personalised instructional capacities that active learners require (OCDE, 2010a, p. 28).

L'orientation pédagogique en matière de formation et de gestion de la diversité dans les classes est claire. Par l'entremise de son projet TED, l'OCDE fait la promotion des croyances constructivistes. « In this constructivist perspective, cultural difference is a key event in our experience of reality » (OCDE, 2010a, p. 191). L'idée exprimée est bien celle du changement, on incite les enseignants à s'éloigner des principes de la transmission directe auxquels ils ont été exposés toute leur vie et qui explique leur résistance au changement : « In making teaching with constructivist patterns a part of the everyday routine, there is thus a need to break with previous learning, modelling and behaviour » (OCDE, 2010a, p.29). Pour que la rupture advienne et que les comportements changent, les auteurs conseillent une préparation et un entraînement continus ainsi qu'un support de la part des autorités scolaires. Sur le plan pédagogique, on encourage l'adoption d'une pédagogie personnalisée (p.28), d'une pédagogie de l'équité (p. 53), d'une pédagogie

interculturelle (p. 55), d'une pédagogie de la relation (p. 132). L'intérêt d'une pédagogie personnalisée est défendu dans d'autres rapports. En 2001, par exemple, l'OCDE incite les enseignants à personnaliser les expériences d'apprentissage afin de compenser les diversités culturelles et les différents styles d'apprentissage et de s'assurer que tous les élèves réussissent. Puis l'organisation rattache la personnalisation et la différenciation pédagogique au paradigme constructiviste :

In the past, different students were taught in similar ways, today teachers are expected to embrace diversity with differentiated pedagogical practices. The goal of the past was standardization and conformity, today it is about being ingenious, about personalizing educational experiences; the past was curriculum-centered, the present is learner centered. Teachers are being asked to personalize learning experiences to ensure that every student has a chance to succeed and to deal with increasing cultural diversity in their classrooms and differences in learning styles [...] (OCDE, 2012, p. 11).

Quatrièmement, un enseignant professionnel doit disposer d'un éventail de pratiques, c'est pour lui l'unique moyen de différencier son enseignement : « les enseignants doivent disposer certes d'outils pour s'adapter efficacement aux réalités des établissements scolaires, mais aussi d'un éventail de compétences pédagogiques pour tirer le meilleur parti des connaissances acquises par les élèves [...] Il faut aussi que leurs compétences pédagogiques s'adaptent aux besoins des différents élèves » (OCDE, 2004, p. 7). Ces dernières années, cette recommandation est très certainement la plus fréquente lorsque vient le temps d'aborder la question des pratiques enseignantes. Ainsi, l'utilisation d'une large palette de stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des élèves ressort dans de nombreux rapports comme un gage de professionnalité et de qualité des enseignants. Au moins trois remarques préliminaires s'imposent au sujet de ce pluralisme pédagogique. Tout d'abord, gardons à l'esprit que le pluralisme pédagogique, malgré son apparente ouverture, demeure une posture à part entière qui renferme une conception particulière de l'enseignement. Ensuite, retenons le paradoxe qui existe entre ce principe d'ouverture et l'activité promotionnelle de fond en faveur des approches pédagogiques « (socio)-constructivistes ». Enfin, rappelons que le pluralisme pédagogique ne doit en aucun cas évacuer la question de l'efficacité des pratiques qui composent le répertoire des enseignants si l'on souhaite qu'il serve pleinement la cause de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Pour conclure sur l'éventail de pratiques, il semble opportun de revenir

brièvement sur la réflexivité du professionnel de l'enseignement, celle-là même qui l'autorise à choisir intelligemment ses interventions en fonction de la situation. Pour l'OCDE (2012), le Singapore's TE21 Model of Teacher Education possède les fondations théoriques qui favorisent la formation de praticiens réflexifs, fondements associés au paradigme constructiviste : « The model focuses on three value paradigms: learner-centered, teacher identity and service to the Profession and community. Learner-centered values put the learner at the center of teachers' work by being aware of learner development and diversity, believing that all youths can learn, caring for the learner, striving for scholarship in content teaching, knowing how people learn best, and learning to design the best learning environment possible » (p. 36).

Cinquièmement, un professionnel de l'enseignement est un enseignant-chercheur qui utilise les données de la recherche pour contrôler et nourrir sa pratique. Établir la profession sur une base de connaissances en enseignement est un argument qui revient également souvent. L'objectif est de maintenir le niveau de qualité des enseignants, de veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur formation professionnelle. L'OCDE envoie trois principaux messages en lien avec cette caractéristique de l'enseignant professionnel. Non sans une pointe d'humour, l'organisation souligne premièrement l'extrême nécessité de développer cette base de connaissances en enseignement et soulève à son endroit un certain nombre de questions :

Consider what would happen if you were on an airplane and the pilot came on the intercom as you were starting your descent and said, "I've always wanted to try this without the flaps." Or if your surgeon said to you in your presurgical conference, "you know, I'd really like to do it this way. I originally learned how to do it in 1978". Would you be a willing participant in this? One of the key challenges for the teaching profession is to strengthen the "technical core" of its professional practices. What does it take to improve the use and dissemination of proved and promising teaching practices? How do we generate and share cumulative knowledge in education? This requires the development of educational ecosystems that support the creation, accumulation and diffusion of this professional knowledge (OCDE, 2011, p. 45).

Le parallèle entre l'enseignement et les professions de la santé ou de l'ingénierie est fréquemment employé pour débattre du processus de professionnalisation des enseignants. En partie discutable, ce parallèle a ici le mérite de rappeler l'importance de la dimension

technique de l'acte d'enseignement, composante indispensable trop souvent négligée comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel. Le deuxième message encourage l'implication des enseignants dans le processus d'élaboration de la base de connaissances destinée à fonder leur pratique : « Les recherches menées sur les caractéristiques d'un perfectionnement professionnel efficace montrent qu'il est nécessaire d'impliquer étroitement les enseignants dans l'analyse de leurs propres pratiques à la lumière de normes professionnelles, et dans l'analyse des résultats de leurs élèves à la lumière des normes d'apprentissage des élèves » (OCDE, 2005, p. 15). Plus récemment, l'OCDE (2012) affirme que « [t]he kind of teaching needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession » (OCDE, 2012, p. 11). Enfin, le dernier message est plus pessimiste, il mentionne que pour le moment, l'ère de l'enseignant-chercheur n'est pas encore advenue : « Education is still far from being a knowledge industry, in the sense that its own practices are being continuously transformed by greater understanding of their efficacy. While in many other fields, people enter their professional lives expecting that what they do and how they do it will be transformed by evidence and research, this is still not generally the case in education » (OCDE, 2011, p. 17).

L'image de l'enseignant réfléchi, innovant, motivé, capable de personnaliser ses interventions grâce à un large répertoire de pratiques fondées par la recherche projette un idéal auquel il est difficile de ne pas adhérer. En regardant de plus près les vertus de cet enseignant idéal, on remarque qu'elles sont pour la plupart rattachées à des principes « (socio)-constructivistes ». Ainsi, l'OCDE devient en quelque sorte le relais de ces principes. Cependant, comme dans le cas de l'UNESCO, nous ne parlons pas ici d'une promotion, mais plutôt d'une accumulation d'allusions ponctuelles et récurrentes, comme des messages subliminaux, qui finissent par teinter le discours de l'OCDE et habiter l'esprit de ses lecteurs. Reste maintenant à comparer notre interprétation du contenu des rapports publiés par l'OCDE avec le point de vue de ses membres.

5.4. Présentation et analyse des données des entretiens

Les données récoltées lors de nos entretiens avec les cinq membres du personnel de l'OCDE (P6 à P10) permettent d'éclairer celles de l'analyse documentaire. Nous avons obtenu des renseignements supplémentaires sur le fonctionnement de l'organisme, sur la manière dont ses membres considèrent leur travail et sur leur rapport à la recherche. Dans la présente section, nous étudions essentiellement la partie du discours qui se rapporte à la pédagogie. Sur cet aspect précis du discours, l'analyse des propos des participants nous a permis d'identifier trois postures : 1) la pédagogie est essentielle, nous la traitons, mais nous ne prescrivons pas d'approche particulière (P6, P7 et P8); 2) la pédagogie est essentielle, nous la traitons, nous privilégions le constructivisme (P9); et 3) la pédagogie est essentielle, nous ne la traitons pas suffisamment, nous devrions entrer davantage dans la classe (P10). L'importance de la pédagogie fait visiblement l'unanimité, mais la manière de percevoir le traitement qui en est fait diverge. Examinons de plus près ces trois postures l'une après l'autre.

POSTURE N° 1

Plus tôt dans le chapitre, nous avons montré comment l'OCDE encourage les pays participants à TALIS à compenser l'utilisation plus répandue des pratiques d'enseignement structurées en utilisant davantage les pratiques approfondies, et ce, dans toutes les disciplines et avec tous les élèves. La particularité de la première posture est que ses participants ne partagent pas notre interprétation des résultats de l'enquête. Par exemple, lorsqu'on présente à P7 nos impressions sur le cadre conceptuel et les résultats de TALIS, il avoue ne pas reconnaître les conclusions de l'enquête dans nos propos. P6 et P8 nous le signalent également et nous expliquent, comme P7, que c'est une combinaison d'approches structurées et d'approches « (socio)-constructivistes » qui est plutôt recommandée par l'enquête en matière de pédagogie : « Je dirais que la position dans ce rapport-là, et encore beaucoup plus dans le rapport thématique, c'est qu'en fait c'est une combinaison des deux qui est nécessaire. C'est que les deux sortes de pédagogies sont nécessaires dans certains contextes puis que c'est une combinaison des deux sortes de pédagogies qui offre le meilleur résultat en général » (P6). Cette situation questionne naturellement notre travail de lecture : avons-nous fantasmé le second cadre idéologique? L'autre éventualité serait que

par manque d'expertise pédagogique – concédé par P6, P7 et P8 dès le début des entretiens, – les trois répondants n'ont pas repéré le second cadre construit par les experts qu'ils ont désignés pour échafauder le volet pédagogique de l'initiative TALIS.

Les trois participants ne justifient pas exactement de la même manière ce que P7 nomme un « balancing act » et qui correspond, visiblement, à la posture pédagogique retenue par l'OCDE⁷³. P6 et P8 exposent deux arguments complémentaires pour justifier l'absence de choix entre les approches instructionnistes et les approches plus ouvertes. D'abord, ils soulignent tous les deux les limites de l'enquête TALIS vis-à-vis de l'évaluation de l'efficacité des méthodes pédagogiques⁷⁴ : « On n'est pas dans la classe, on peut dire ce que les enseignants croient, c'est-à-dire qu'il est important d'utiliser une bonne variété de techniques, que ce soit des techniques plus “traditionnelles” ou plus “constructivistes” [...] Les enseignants qui utilisent différentes formes de pédagogies ont souvent une plus grande confiance en eux, une plus grande satisfaction au travail, mais encore une fois je ne peux pas dire quels types de techniques fonctionnent le mieux parce qu'on n'a pas de données qui lient les pédagogies aux résultats des élèves » (P6). P6 précise que la confiance et la satisfaction des enseignants sont des facteurs qui ne permettent pas de prédire directement leur efficacité et que c'est pour cette raison qu'il « hésite », qu'il ne veut pas dire « telle pédagogie est la meilleure pédagogie à utiliser dans tel contexte », il « ne le sait pas ». Or, les données de recherches produites par les universitaires ne permettraient pas de surpasser ou de combler les limites des données de l'OCDE. L'incapacité de la recherche académique à démontrer la supériorité d'une approche pédagogique par rapport à une autre constitue un deuxième argument de poids pour les deux participants : « on est très conscient que dans la littérature, il y a encore un débat qui se passe, puisqu'il y a des camps qui se trouvent très fermement à gauche ou à droite » (P6); « nous ne pouvons pas vraiment dire qu'une pratique est meilleure qu'une autre [...] Nous ne sommes pas encore en mesure de dire ou de montrer grâce à la recherche que c'est parce que cet enseignant utilise cette méthode particulière que ses élèves obtiennent de meilleurs résultats sur ce sujet précis » (P8). Alors

⁷³ P8 utilise également le terme de « balancing act » qui semble dans ses propos représenter une philosophie de travail propre à l'OCDE et qui traduit en fait l'idée d'un ajustement nécessaire entre les données de recherche, les attentes des pays participants ainsi que leurs possibilités techniques et financières.

⁷⁴ Limites qu'ils travaillent actuellement à pallier grâce à un projet d'observation vidéo des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions.

que pour P6 et P8 l'impossibilité de trancher le débat pédagogique résulte de l'absence de données probantes, P7 explique au contraire que ce « balancing act » correspond à une posture construite sur la base de la littérature existante. Selon lui, la recherche montre l'efficacité des différentes approches discutées durant l'entretien et, dans cette optique, faire la promotion d'une seule serait biaisé. En revanche, les trois participants s'accordent sur le caractère contextualisé, culturellement ancré de l'acte d'enseignement ce qui augmente leur prudence dans la formulation de recommandation en matière de pédagogie. Il est à noter que cette caractéristique de l'enseignement est également mentionnée par les répondants des deux autres postures.

POSTURE N° 2

La deuxième posture amène un point de vue différent sur les orientations pédagogiques de l'OCDE, un point de vue plus proche de celui que nous avons pressenti dans l'analyse documentaire. P9 commence par affirmer que la pédagogie a beaucoup d'importance au sein de l'organisation, il évoque notamment les travaux du CERI qui consistent précisément à entrer dans les salles classes afin d'observer ce qui s'y passe⁷⁵. Après lui avoir exposé notre lecture des orientations pédagogiques proposées dans TALIS, P9 nous explique : « c'est difficile d'en parler, car je ne suis pas directement impliqué dans le projet. En lisant ça, c'est vrai qu'on favorise beaucoup l'approche constructiviste, mais je ne sais pas d'où cela vient vraiment, je n'ai pas les connaissances au niveau de cette approche en termes de recherche [...] On a tendance à favoriser les approches constructivistes, c'est vrai ». Bien qu'il n'appartienne pas au projet TALIS, P9 en connaît le contenu, il n'hésite pas, par ailleurs, à étendre nos conclusions à ses propres recherches faisant ainsi du constructivisme une orientation qui semble être partagée au sein de l'organisme. P9 confesse également qu'il ne sait pas vraiment pourquoi lui et ses collègues privilégient le constructivisme et il risque deux hypothèses pour l'expliquer : « cela peut éventuellement venir du type de

⁷⁵ Quatre des cinq participants font référence au CERI dans leur entrevue. Nous n'avons pas rencontré de personnes évoluant au sein du CERI. Néanmoins, nous avons étudié plusieurs de leurs rapports dans notre analyse documentaire. Les trois projets majeurs du CERI – c'est-à-dire *Environnements pédagogiques novateurs* (ILE), *Stratégies pour l'innovation dans l'enseignement et la formation* et *Pédagogies innovantes pour un apprentissage efficace* – sont encore jeunes, ils n'ont pas donné lieu à beaucoup de publications.

chercheurs qu'on engage dans ce type de travaux »; « il est [également] possible que les chercheurs engagés en tant qu'expert confortent cette posture ».

La suite du discours de P9 s'articule autour de quatre idées fortes : 1) il n'existe pas de données qui démontrent l'efficacité des approches constructivistes; 2) le côté séduisant de ces approches biaise ses recommandations en matière de pédagogie; 3) le constructivisme est beaucoup plus proche de la valeur ou du principe éducatif que de la méthode ou du principe d'enseignement; et 4) l'efficacité d'une méthode d'enseignement dépend largement de ce qu'on cherche à atteindre. Voici un premier extrait de l'entretien qui permet d'illustrer les deux premières idées :

Il y a quand même quelques papiers sur ça, de la recherche, mais c'est vrai qu'on est peut-être un peu biaisé, je confesse, c'est mon avis personnel, peut-être qu'on est un peu biaisé parce qu'au niveau de l'approche, c'est beaucoup plus attirant. Au niveau du développement global de l'enfant... Quand on va dans les pays et qu'on parle aux écoles, on est assez émerveillé quand on voit les approches de la Suède par exemple : on demande à l'élève qu'est-ce qu'il doit apprendre, on demande qu'il donne de la rétroaction, ils sont très participatifs, c'est un peu un dialogue, ils ont quand même de bons résultats... c'est vrai qu'on n'a pas d'études pour relier les résultats à ces pratiques-là... peut-être qu'à la fin on est un peu biaisé parce qu'on a une certaine sympathie pour le truc, parce que c'est quand même plus humain, il y a une inclusion de l'élève, il y a une grande préoccupation pour l'inclusion. On est très sensible à cela. [...] Et on a la perception, et ça c'est vrai que c'est une perception, que le potentiel de développement intégral de l'élève est très présent quand on fait une approche comme ça. Je confesse personnellement, parce que je n'ai pas lu beaucoup de recherche là-dessus, cela me convainc beaucoup plus, mais c'est une perception.

On remarque que la possibilité que les approches constructivistes soient fondées scientifiquement décline au fur et à mesure du discours. En effet, P9 commence par remettre en cause sa propre expertise – « je n'ai pas les connaissances au niveau de leur approche en termes de recherche », – il poursuit en affirmant sans grande conviction qu'il existe quelques papiers qui attestent de l'efficacité des approches constructivistes et il conclue en concédant qu'il « est vrai qu'on n'a pas d'études pour relier les résultats à ces pratiques-là ». Si ce n'est pas la recherche qui guide les orientations pédagogiques de l'OCDE en faveur du constructivisme, qu'est-ce que c'est? Selon P9, c'est le côté « séduisant » du discours, la perception du bien-être et du bonheur des enfants lors des visites dans les écoles des pays membres, notamment dans celles des pays nordiques, ainsi

que « la sympathie pour l'innovation », même si « toutes les innovations ne sont pas nécessairement bonnes ». Il faut retenir ici que le fait de ne pas savoir s'il existe des recherches sérieuses démontrant l'efficacité des pratiques constructivistes n'empêche pas P9 d'en recommander l'utilisation ou d'adhérer à ses principes.

Les deux autres idées fortes du discours de P9 ressortent clairement du prochain extrait, elles peuvent être perçues comme une tentative d'explication de l'attention portée aux approches constructivistes, elles correspondent en réalité dans la littérature à deux arguments phares chez leurs partisans. La fin du passage confirme les deux idées développées au paragraphe précédent.

Une chose est le résultat final et on peut mesurer certaines choses, on le sait. Mais c'est vrai que quand on veut vraiment développer un système éducatif basé sur certains principes, centralité sur l'élève, l'inclusion, soutien individuel, ça peut être des principes en fait, pas basé nécessairement comme objectif pour le résultat, mais comme principes du système éducatif, ça va beaucoup mieux avec les principes constructivistes. Ce que je veux dire par là, c'est que parfois on peut justifier ça pas seulement parce qu'il y a des recherches qui disent que les résultats sont meilleurs en mathématiques ou en lecture, mais plutôt parce l'école doit suivre certains principes d'inclusion, de se centrer sur l'élève, de lui donner l'opportunité de participer... et ça peut être justifié comme ça. Et c'est vrai que c'est séduisant, c'est attirant. Quand on voit les élèves en Suède, ils sont beaucoup plus heureux que ceux qu'on voit en Corée. Là c'est vraiment cadré, ils ont d'excellents résultats, mais honnêtement on a une sensibilité... c'est biaisé, c'est vrai. Je ne vais pas dire que j'ai vu des papiers très forts disant que cette approche-là est meilleure. Mais cela dépend aussi de la mesure de l'output.

Cette citation renferme une conception populaire⁷⁶ de l'opposition paradigmatique qui structure l'actuel discours pédagogique en éducation. P9 l'amène ici de manière inhabituelle en considérant les orientations constructivistes comme des principes généraux et fédérateurs sur le respect et le bien-être de l'enfant, principes qui servent visiblement davantage d'organismes moraux que de moyens d'action concrets pour guider l'enseignant dans sa pratique. En fait, ce que dit P9, c'est qu'il y a certaines choses en éducation qui s'évaluent plus difficilement et que de meilleurs résultats académiques ne sont pas gage, *ipso facto*, de qualité. Or, la part des retombées de l'enseignement qui ne s'évalue pas semble correspondre à la part couverte par les principes constructivistes. Les

⁷⁶ Le terme populaire revêt dans cette phrase les deux sens qu'on lui attribue communément : d'une part, populaire parce que répandue, d'autre part, populaire parce que non scientifique.

limites du raisonnement sont évidentes : comment présumer de la supériorité d'une approche sans pouvoir vérifier l'atteinte des objectifs qu'elle prétend précisément être en mesure d'atteindre? Prenons comme exemple la tension relevée par P9 entre les missions d'instruction et de socialisation de l'école. Les méthodes d'enseignement structurées seraient plus à même d'instruire les élèves, mais se révèlent-elles aussi efficaces pour les socialiser? L'image somme toute assez statique de la classe « traditionnelle » entraîne spontanément une réponse négative à cette question. Toutefois, ceux qui postulent que les méthodes pédagogiques ouvertes obtiennent des retombées positives sur l'autonomie de l'élève, sur son sentiment de compétence, sur sa confiance en soi, ou encore sur le développement de sa pensée critique, le font sans pouvoir le vérifier puisque ces compétences sont de leurs propres aveux difficilement évaluables. P8 prolonge le raisonnement de P9 en introduisant pour sa part une différence au sein de la mission d'instruction. Il nous explique que si les méthodes structurées donnent de si bons résultats sur le plan académique, c'est « parce qu'on évalue la mauvaise chose. On ne veut pas seulement développer l'apprentissage par cœur, des savoirs vraiment simples pour les élèves à acquérir par la voie de la transmission directe, ou leur dire ce qu'ils ont besoin de se rappeler et qu'ils le recrachent durant le test. Cela ne nous avance pas ou ne nous rapproche pas beaucoup des compétences du 21e siècle, comme parler avec discernement, apprendre à apprendre, la résolution de problème dont on a besoin et ce dont nous essayons de parler » (P8).

Des trois postures, la seconde est celle qui reflète le mieux les observations réalisées au cours de notre analyse documentaire. En effet, on y retrouve la promotion des approches « (socio)-constructivistes », des bribes d'argumentaire relevées dans les rapports pour en justifier l'adoption ainsi que l'explication de son absence de fondement, c'est-à-dire l'inexistence de données probantes attestant l'efficacité des approches recommandées.

POSTURE N° 3

La troisième posture se différencie de deux précédentes en ce sens où, pour P10, « l'OCDE, ne donne pas de conseil sur la boîte noire de l'enseignement », en d'autres termes, elle ne formule pas de recommandations en matière de pédagogie. En guise d'explication, P10

affirme que « les pays ne veulent pas qu'on [l'OCDE] s'imisce dans leur curriculum, ils considèrent que cela relève des problèmes nationaux ». Selon P10, même si PISA permet à l'OCDE de mettre un pied dans les curricula nationaux, l'organisme n'en touche pour le moment que les marges et maintient sa fonction de conseil à un niveau strictement politique. Ainsi, poursuit P10, comme « nos travaux reflètent la voie de nos pays membres », et que la pédagogie est considérée comme un dossier national, la pédagogie « n'est pas un aspect sur lequel on nous demande de travailler ». En fait, d'après P10, l'OCDE « ne sait pas vraiment combien les ministres de l'Éducation s'investissent ou s'intéressent à la question de la pédagogie ». À la suite de cette remarque, nous intervenons auprès du participant pour lui assurer, renouveau pédagogique québécois à l'appui, que les décideurs nationaux orientent par le biais de leurs recommandations les pratiques du corps professoral de leur pays. Nous pensons alors qu'ils pouvaient faire appel à l'expertise de l'OCDE ou trouver des données comparatives dans ses rapports afin d'éclairer leurs choix en matière de pédagogie. P10 répond que l'organisme a la capacité de mesurer l'atteinte des objectifs éducatifs, mais non celle d'évaluer l'efficacité des moyens pédagogiques utilisés pour y parvenir.

P10 profite de la discussion pour émettre un commentaire sur TALIS. Le projet ayant fait l'objet d'une section complète de la thèse, il semble pertinent d'en rapporter brièvement le contenu. D'après P10, « TALIS a eu de l'impact, mais quand tu regardes vraiment les données, les perceptions des acteurs, tu te demandes [...] Les perceptions restent des points de vue, elles ne sont pas suffisantes pour réaliser des recommandations politiques [...] TALIS vous renseigne sur les perceptions des enseignants et vous dit comment élaborer la politique pour que les enseignants l'acceptent, mais elle ne peut pas vous exposer une solution politique. Vous ne pouvez pas trouver de solution politique en vous basant uniquement sur TALIS ». Surpris par ce commentaire, nous exposons au participant notre lecture du cadre conceptuel et des résultats de l'enquête. P10 réplique alors : « Je ne dirais pas que c'est ce qu'on recommande ». Puis, il s'interroge : « Qu'est-ce qu'un enseignant efficace? Et quels types de pratiques font qu'un enseignant est efficace? Il faut utiliser l'évaluation, les rétroactions pour déterminer quelles pratiques ils utilisent dans leur classe... ». Ainsi, il est clair pour notre participant que les données produites dans le cadre

de TALIS n'autorisent pas l'OCDE à recommander un style de pratiques particulier. P10 attire par contre notre attention sur le système de formation finlandais qu'il semble vouloir ériger en exemple : « Les enseignants finlandais ont un master, une préparation pédagogique et scientifique forte, les enseignants devraient être des docteurs, suivre cette voie ». P10 referme sa parenthèse en expliquant que « l'efficacité de la pédagogie n'est qu'une partie de l'histoire, mais la formulation des curricula, la manière dont ils sont implantés et dont les enseignants sont soutenus dans les écoles est aussi importante que la pédagogie ».

La pédagogie n'est qu'une partie de l'histoire que l'OCDE ne participe pas à écrire puisque, manifestement, elle ne fait pas partie de son mandat. Plus exactement, et en y réfléchissant mieux, P10 doute qu'il existe énormément de politiques dans le domaine, les recommandations qui se rapportent aux enseignants concernent le plus souvent, d'après lui, leurs horaires, leur salaire, leur encadrement, leur évaluation et, parfois, le développement des compétences qui leur font défaut. Mais selon P10, l'OCDE « ne traite pas la question de façon systématique ». Par contre, un dossier important en lien avec l'enseignement dans lequel l'organisme s'implique beaucoup est la formation initiale et continue des maîtres. L'OCDE sait que les décideurs s'intéressent grandement à cette question, elle leur propose donc des travaux, mais sans entrer dans des considérations liées aux contenus desdites formations. P10 explique que la formation à l'enseignement est un dossier sensible même pour les décideurs nationaux parce qu'il est à la charge des institutions de formation : « Premièrement, les ministres n'ont pas vraiment moyen d'atteindre les formateurs des enseignants, les universitaires ont énormément d'autonomie. Sur le plan politique, il faut réfléchir sur comment forcer les institutions de formation à changer, alors qu'ils sont les gardiens d'anciennes modes et d'un développement pédagogique qui ne repose pas sur la recherche ». Le jugement de P10 sur les institutions de formation est sévère et surprenant. Alors qu'elles sont censées être le moteur du processus de professionnalisation, les lieux de formation à l'enseignement compromettraient la constitution et l'utilisation d'une base de connaissances pour enseigner fondée sur des données probantes de recherches. Le point de vue de P10 se confirme lorsqu'il poursuit : « Vous voulez utiliser les données sur l'enseignement efficace pour réformer la formation? Hattie a montré ce qui fonctionnait

[...] L'une des recherches les plus robustes sur les enseignants et l'enseignement [...] Il est toutefois très difficile de changer les pratiques ». Selon P 10, l'OCDE est consciente de l'existence des études sur l'efficacité des pratiques enseignantes, par exemple, la recherche d'Hattie est une « bible » pour son travail. Si on demandait explicitement à l'organisme de s'occuper des pratiques enseignantes, c'est manifestement vers ce genre de recherche que P10 se tournerait.

Pour clore la discussion, nous avons demandé à P10 s'il souhaiterait pouvoir s'impliquer davantage dans la formulation des programmes d'études. Sa réponse est sans appel : « Oui, je pense que cela serait très utile parce que sinon on ne touche que la périphérie [...] J'ai toujours pensé que c'était un défaut de ne pas s'impliquer dans le curriculum. Il y avait un projet sur l'apprentissage de la gestion financière des élèves, les pays n'ont pas voulu qu'on s'en mêle, ils disent qu'il y a l'histoire, la culture, la tradition ». Ainsi, l'OCDE ne s'implique pas dans le débat pédagogique, car on ne lui demande pas, on la repousse même quand elle tente de s'en occuper. P10 ne jette pas la pierre uniquement aux décideurs, et précise : « C'est les politiques, mais aussi les enseignants qui ferment leurs pratiques ». Mais l'organisation pousse beaucoup pour entrer dans la classe. Le grand sujet actuel est l'évaluation des enseignants, un levier efficace pour porter un regard sur ce qui se passe dans la classe. Alors que certains voient dans cette démarche une tentative détournée pour exercer un contrôle sur les enseignants, P10 y voit simplement un moyen d'améliorer leurs pratiques.

5.5. Conclusion du chapitre

Nous dégageons de ce deuxième chapitre d'analyse six principaux constats. Premièrement, le changement des pratiques enseignantes est décrit dans les rapports de l'OCDE comme une étape incontournable de la quête à l'excellence éducative. Les exigences du nouveau contexte socioéconomique, l'évolution du contexte d'enseignement, la redéfinition des compétences à acquérir, la croissance exponentielle des connaissances ainsi que la diversification de la population scolaire justifient la transformation des pratiques d'enseignement. Deuxièmement, parmi les nombreux aspects sur lesquels les pouvoirs publics peuvent agir pour améliorer la qualité des enseignants, l'OCDE place la

formation à l'enseignement au premier rang. Troisièmement, l'OCDE attribue une fonction pédagogique aux systèmes de formation des maîtres qui, selon elle, ont le mandat de former un enseignant réfléchi, innovant, motivé, capable de personnaliser ses interventions grâce à un large répertoire de pratiques fondées par la recherche. Quatrièmement, en regardant de plus près les vertus de cet enseignant idéal, on remarque qu'elles sont rattachées dans le discours de l'OCDE à des principes «(socio)-constructivistes» de l'enseignement. Cinquièmement, l'initiative TALIS véhicule ces mêmes principes sous couvert d'un principe de complémentarité. Sixièmement, seul un des cinq participants interrogés confirme ces interprétations (posture n° 2), les autres soit réaffirment le principe de complémentarité (posture n° 1) soit déclarent que l'OCDE ne prononce pas d'orientations pédagogiques particulières dans ses rapports (posture n° 3).

CHAPITRE 6 : LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE LA BANQUE MONDIALE

Ce chapitre est consacré à la Banque mondiale, sa structure est exactement la même que celles des deux précédents. Ainsi, les deux premières sections fournissent des renseignements sur l'origine, l'évolution et le fonctionnement des trois organisations ainsi que sur leur implication dans le secteur de l'éducation. La troisième section présente les résultats de l'analyse documentaire. Enfin, la quatrième section résume les données récoltées lors de nos entretiens.

6.1. L'origine, l'évolution et le fonctionnement de l'organisation

La Banque mondiale a vu le jour en juillet 1944 lors de la conférence monétaire et financière des Nations unies à Bretton Woods⁷⁷ (New Hampshire, États-Unis). Elle a initialement été créée pour soutenir l'Europe et le Japon dans leur reconstruction au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, mission qu'elle entreprend dès 1947 en accordant un premier prêt de 250 millions de dollars à la France. Par « Banque mondiale », on a d'abord désigné la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), première institution du groupe créée en 1945 et structurée sur le modèle d'une coopérative. Aujourd'hui, la BIRD travaille de concert avec son institution affiliée, l'Association internationale de développement (AID) et trois autres membres : la Société financière internationale (SFI), l'Agence multilatérale de garantie des investissements (AMGI) et le Centre international pour le règlement des différends relatifs aux investissements (CIRDI). Ces cinq organismes de développement forment ensemble l'actuel Groupe de la Banque Mondiale, ils accordent conjointement des prêts assortis de faibles taux d'intérêt, des crédits ne portant pas intérêt et des dons aux pays en développement à des titres très divers, notamment pour investir dans l'éducation, la santé, l'administration publique, l'infrastructure, le développement du secteur financier et du

⁷⁷ Les accords de Bretton Woods sont des accords économiques ayant dessiné les grandes lignes du système financier international après la Seconde Guerre mondiale. Leur objectif principal fut de mettre en place une organisation monétaire mondiale et de favoriser la reconstruction et le développement économique des pays touchés par la guerre. Ils furent signés le 22 juillet 1944. Les deux principaux protagonistes de cette conférence ont été Keynes et White qui avaient tous deux préparé un plan d'ensemble. Les économistes américains qui ont bâti le système de Bretton Woods étaient profondément marqués par les écrits de Keynes et d'autres auteurs pour lesquels le traité de Versailles à la suite de la Première Guerre mondiale avait échoué parce que ses soubassements économiques étaient inadéquats. Pour eux, Wilson en établissant la Société des Nations ne s'était occupé que des problèmes politiques et avait oublié que la paix dépendait également des problèmes économiques. Les accords de Bretton Woods entendaient dépasser cet écueil en posant cette fois-ci les bases économiques d'une paix durable.

secteur privé, l'agriculture ou encore la gestion de l'environnement et des ressources naturelles (World Bank, 2000). Malgré leur relative indépendance, les cinq institutions du groupe de la Banque collaborent de façon étroite dans la réalisation de leurs projets. Elles établissent également des partenariats avec d'autres grandes institutions économiques – comme le Fonds monétaire international (FMI), – mais aussi avec des organisations du secteur privé et de la société civile, des associations académiques et professionnelles, et ce, afin de mieux coordonner les politiques et pratiques en matière d'aide au développement (Zoundi, 2008).

Dans les années 1960, la Banque mondiale accompagne le mouvement de décolonisation en se fixant un nouvel objectif, celui d'encourager la croissance économique des pays pauvres d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Durant cette décennie, le regard de la Banque se détourne donc des pays d'Europe pour se poser progressivement, et par la suite presque exclusivement, sur les pays en développement. La « lutte contre la pauvreté » devient dès lors le principal *leitmotiv* des actions entreprises par l'institution. Cette nouvelle priorité trouve dans la doctrine économique keynésienne, très influente à l'époque, un terrain fertile pour se développer. Toutefois, nous l'avons vu, la réponse keynésienne ne résistera pas longtemps aux crises multiples qui frappent l'économie mondiale durant les années 1970. Elle sera progressivement remplacée par une réponse libérale prétendument plus apte à relancer l'économie mondiale. En tant que pilier de l'organisation financière internationale, la Banque mondiale suit de très près l'évolution de ces tendances et naturellement s'en imprègne.

Le début des années 1980 fut particulièrement marqué par les problèmes macroéconomiques et les questions de rééchelonnement de la dette. Sous l'impulsion de l'administration Reagan, nous l'avons vu, l'organisation effectue un virage paradigmatique qui l'amène à remanier ses politiques de développement selon les idées de l'école de Chicago. Elle procède également à la diminution des investissements globaux pour l'éducation en Afrique. Au cours de la décennie, alors que les questions sociales et environnementales faisaient leur entrée dans peloton de tête des préoccupations mondiales, la société civile, de plus en plus soucieuse de faire entendre sa voix, accusait la Banque de

ne pas respecter ses propres principes dans le cadre de certains projets très visibles. Ce fut notamment le cas pour les plans d'ajustement structurel (PAS) : « Plusieurs études ont démontré l'inefficacité, voire le caractère néfaste de ces plans qui, loin de réduire la pauvreté, ont dérégulé progressivement le fonctionnement interne des pays qui les ont adoptés » (site de la Banque mondiale). Les critiques adressées à la Banque n'ont ensuite cessé de croître pour culminer en 1994, lors des Assemblées annuelles tenues à Madrid.

Pour répondre aux préoccupations suscitées par la qualité de leurs opérations, les responsables de la Banque ont décidé de mettre en œuvre un ensemble de mesures destinées à améliorer l'efficacité interne et externe de l'institution; on compte parmi celles-ci la création d'un panel d'inspection des plaintes déposées contre la Banque ou l'instauration en 1999 d'un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), cadre que devront dorénavant élaborer les pays demandeurs pour être éligibles à une aide financière du FMI ou de la Banque. Au tournant des années 2000, la Banque mondiale profite de la formulation des objectifs de développement pour le Millénaire (ODM) pour réaffirmer sa mission de « lutte contre la pauvreté » et jouer la carte de la rédemption dans plusieurs de ses rapports. Cependant, les sérieux dommages provoqués par l'application des PAS laissent à ceux qui en ont été victimes un sentiment d'amertume qui mine à la fois la crédibilité, l'influence et la légitimité d'intervention de l'institution. De plus, plusieurs observateurs affirment que le message de fond de la Banque demeure inchangé et que le dogmatisme qui en découle maintient sur l'institution un large faisceau des critiques (Heyneman, 2003; Loiret, 2007; De Siqueira, 2012). La crise qu'elle a connue en 2007 au sujet de sa mauvaise « gouvernance » interne n'arrangera pas les choses⁷⁸. En somme, si la prééminence de l'institution à l'aide au développement demeure incontestable jusqu'au début des années 2000, celle-ci se trouve présentement ébranlée (Zoundi, 2008). Malgré des critiques, la Banque mondiale continue d'exercer un rôle important de bailleur de fonds et de soutien technique pour les pays en développement du monde entier. Ces dix dernières années, son soutien financier pour l'éducation n'a pas cessé de croître dépassant les cinq milliards de dollars en 2010 (World Bank, 2010c).

⁷⁸ Le directeur Paul Wolfowitz, qui avait pris la suite de James Wolfensohn, a dû démissionner en mai 2007 à la suite d'un scandale touchant à sa gestion personnelle de l'Institution. Robert Zoellick, qui représentait les États-Unis à l'Organisation mondiale du commerce (OMC), lui a succédé en juin 2007.

Du point de vue de son fonctionnement, la Banque ressemble en quelque sorte à une coopérative, dans laquelle les actionnaires sont ses 186 pays membres. Lesdits actionnaires sont représentés par un *Conseil des Gouverneurs*, organe de décision suprême chargé des décisions d'importance majeure concernant le fonctionnement de l'institution. Les gouverneurs sont en général les ministres des Finances ou du Développement des pays membres. Comme ils ne se réunissent qu'une fois par an à l'occasion des Assemblées annuelles des Conseils des Gouverneurs du Groupe de la Banque mondiale et du FMI, les gouverneurs délèguent certains aspects de leur mandat à vingt-quatre administrateurs, qui sont en poste au siège de la Banque. L'ensemble des administrateurs constitue le *Conseil des Administrateurs* qui se réunit normalement au moins deux fois par semaine pour superviser les activités de la Banque, et notamment pour approuver les opérations de prêt ou de garantie, les nouvelles politiques, le budget administratif, les stratégies d'aide aux pays, et les décisions touchant aux emprunts et aux finances de l'institution. L'unité et le fonctionnement de l'organisme sont assurés par un *Président unique*, la *Direction* et les *Vice-présidents* responsables des différents bureaux régionaux, secteurs, réseaux et fonctions. La Banque dispose également d'un *Secrétariat* qui coordonne les travaux des actionnaires de l'institution, et d'une *Unité des adhésions et des souscriptions* au capital chargée de l'adhésion des membres. Son personnel était autrefois plutôt homogène, composé surtout d'ingénieurs et d'analystes financiers basés uniquement au siège de l'institution à Washington. Aujourd'hui, ses employés proviennent d'horizons disciplinaires variés. L'effectif comprend toujours de nombreux économistes, mais il accueille aussi des spécialistes de politiques publiques et des experts dans des domaines donnés tels que les sciences sociales. La Banque compte au total plus de 10 000 agents répartis entre le siège et les 109 bureaux de représentation localisés dans les pays membres où travaillent 40 % des employés.

Enfin, il est intéressant de comprendre comment la Banque mondiale se procure et fait usage de ses fonds. L'actionnariat de la Banque est composé d'États qui doivent être obligatoirement membres du FMI. Tous les membres ont, en vertu des statuts, souscrit des parts au capital de la Banque. Le nombre de ces parts reflète le poids économique de

chacun des États membres selon le principe « *un dollar, une voix* » ou, pour le dire plus simplement, plus un pays est riche, plus son pouvoir de décision dans l'organisme est grand. La BIRD et l'AID sont les principaux guichets de prêt du Groupe de la Banque mondiale, elles partagent le même personnel, le même siège et évaluent les projets suivant les mêmes normes. Bien qu'elle réalise une marge sur ces prêts, la plus grande partie des revenus de la BIRD provient des prêts consentis sur son propre capital accumulé au fil des ans et sur le capital versé à la Banque par ses pays membres. Le revenu de la BIRD couvre les coûts de fonctionnement de la totalité du groupe. L'AID voit quant à elle ses ressources reconstituées tous les trois ans par 40 pays donateurs. Elle réunit des fonds supplémentaires grâce aux remboursements du principal sur ses crédits ne portant pas intérêt et à échéance de 35 à 40 ans, lesquels peuvent ainsi servir par exemple à de nouvelles opérations de prêt. La BIRD et l'AID accordent deux types fondamentaux de prêts et de crédits, l'un pour des opérations d'investissement et l'autre pour des opérations de politique de développement. Par l'intermédiaire de l'AID, la Banque octroie également des dons financés par des pays donateurs et tout un ensemble d'organismes publics et privés. Toutes ces formes de financements s'insèrent dans des projets de développement ou des réformes et s'accompagnent de règles précises que les pays emprunteurs doivent suivre pour s'assurer que l'argent soit bien utilisé.

6.2. L'implication de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation

L'objectif de cette partie est de restituer le plus simplement et le plus clairement possible les principes de base qui sous-tendent l'action de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, nous nous appuyerons principalement sur l'ouvrage de Psacharopoulos et Woodhall (1988) qui est, selon Laval et Weber (2002), la référence incontournable pour saisir la teneur de la politique éducative de la Banque. Nous examinerons ensuite brièvement comment l'organisation applique sa doctrine aux systèmes éducatifs des pays en développement et quelles en sont les conséquences.

6.2.1. L'investissement dans l'éducation : la ligne de conduite de la Banque mondiale

La Banque mondiale n'a pas tout de suite considéré l'éducation comme l'un des facteurs productifs pour lequel elle était habilitée à apporter son financement. Au début, la

politique officielle de la Banque en tant que banque limitait ses investissements aux secteurs de l'économie perçus comme directement productifs et rentables. Le changement d'orientation est survenu au tout début des années 1960. À ce moment précis, plusieurs économistes commençaient à étudier la contribution de l'éducation à la croissance économique et à analyser le concept d'investissement en capital humain, pour finalement faire ressortir de leurs études que l'éducation avait une réelle valeur économique : « L'éducation, comme les autres formes d'investissement en capital humain, peut contribuer au développement économique et augmenter les revenus des pauvres aussi efficacement que les investissements en capital physique tels que dans les transports, les communications, l'énergie ou l'irrigation. » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 3) Leurs résultats montraient également que si les facteurs politiques et sociaux n'étaient pas pris en considération, l'investissement éducatif ne pourrait contribuer pleinement au développement national. Ces analyses ont influencé les gouvernements, les planificateurs, les organisations internationales et même les éducateurs à travers le monde. Elles ont aussi alimenté à la même époque la demande croissante d'éducation qui explosa dans les pays nouvellement indépendants. De son côté, la Banque a créé en 1960 l'Association internationale de développement (AID). L'organe nouvellement créé fit de l'investissement éducatif la voie principale du progrès économique et social des nations. Selon Psacharopoulos et Woodhall (1988) :

La justification de cet investissement reposait sur l'idée que l'éducation n'est pas seulement un droit essentiel de l'homme [on réfère ici implicitement à l'argumentaire de l'UNESCO], mais qu'elle est aussi une composante de base du développement économique et social, et que les investissements en éducation judicieusement planifiés apportent d'imposants dividendes économiques, particulièrement dans les pays les plus pauvres (p. 4).

Prudente dans ses investissements, la Banque a commencé par financer seulement les secteurs éducatifs rattachés aux formations techniques et professionnelles. De plus, son investissement se limitait souvent aux briques et au ciment. Depuis, le champ d'intervention de la Banque n'a pas cessé de s'élargir : « Aujourd'hui [...], la Banque investit dans l'enseignement primaire et fondamental (y compris l'éducation non formelle), aussi bien que dans l'enseignement technique, la formation professionnelle ou la formation des maîtres. Elle investit aussi dans les réformes des programmes d'études, les manuels

scolaires, et d'autres composantes non matérielles, sans pour autant abandonner la construction et l'équipement des écoles. » (Laval et Weber, 2002, p. 53).

Malgré cette diversification et indépendamment des contextes et des nombreuses critiques qui lui ont été adressées, la Banque semble avoir conservé sensiblement le même message de fond tout au long de son histoire : « L'étude de la production [...] de la Banque nous a fait cependant relever que ces évolutions sont, comme nous allons le voir, très minimes. La permanence de sa doctrine est sans doute une des principales caractéristiques de cette institution » (Loiret, 2007, p. 88). Bien sûr, l'institution a maintes fois réajusté ses priorités. Au tout début, le soutien de la Banque était dirigé vers la formation professionnelle postsecondaire. Puis, en raison du mouvement d'expansion des années 1960-1970 et des politiques de démocratisation, l'organisation a davantage concentré son énergie sur le primaire et le secondaire. Dans les années 1980, l'enseignement supérieur redevient momentanément une priorité avant de laisser de nouveau la première place à la formation initiale après la Conférence de Jomtien (1990). Dans les années 2000, on assiste à un regain d'intérêt pour le supérieur (Loiret, 2007). Mais en dépit de ces réajustements, la Banque a sensiblement conservé la même ligne de conduite. Voyons à présent quelle est la nature de cette dernière.

L'angle d'attaque par lequel la Banque traite la chose éducative vise à déterminer comment l'analyse économique des choix d'investissements peut aider à déterminer les priorités en matière d'éducation et aussi à choisir et préparer des projets (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Cette porte d'entrée implique réciproquement que la planification de l'investissement éducatif représente un facteur clé du processus de développement économique et social des nations. Ainsi, la Banque s'emploie à assurer l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs en partant du principe que l'un et l'autre s'influencent mutuellement. L'efficacité interne du système éducatif se résume ici à la capacité du système à diplômer des individus. Psacharopoulos et Woodhall (1988) soutiennent dans ce sens que les performances des élèves sont largement déterminées par la qualité des facteurs scolaires – les infrastructures, le matériel pédagogique, les nouveaux médias, l'environnement de travail, la direction des établissements, la qualité des enseignants et des

méthodes pédagogiques, etc. – et non par des facteurs socio-économiques extérieurs à l'école. Pour eux, le meilleur moyen d'améliorer l'efficacité interne du système passe donc par des mesures qui touchent en premier lieu ces facteurs scolaires. De manière générale, la Banque encourage les systèmes éducatifs à maximiser leur efficacité interne dans la gestion, l'allocation et l'utilisation des ressources disponibles, et ce, en vue d'assurer l'expansion quantitative de l'offre et d'améliorer la qualité de l'éducation. L'efficacité externe de l'investissement éducatif est quant à elle analysée à partir de deux paramètres : l'alimentation du marché du travail et la plus grande productivité des travailleurs. Le choix de ces deux paramètres repose sur l'idée que l'éducation devrait être adaptée au marché du travail et à l'environnement socio-économique de façon à faire progresser tant qualitativement que quantitativement, les connaissances et les compétences nécessaires pour le développement économique, social et culturel. Plus concrètement, la réussite dans la recherche d'un emploi devient un critère par lequel la Banque vérifie si un projet d'éducation a réussi à remplir ses objectifs. En guise d'évaluation, les anciennes méthodes de prévision des besoins en main-d'œuvre qualifiée ont laissé place aux études de suivi qui observent la trajectoire des individus éduqués dans leur transition entre école et activité professionnelle.

La Banque construit également une partie de son argumentaire sur des analyses coûts-bénéfices des rendements économiques de l'éducation, analyses qui font par ailleurs l'objet de vives critiques méthodologiques (Loiret, 2007). Plusieurs conclusions découlent de ce type d'analyses. Tout d'abord, on y apprend que les rendements sociaux de l'investissement éducatif sont substantiels, en particulier dans les pays en développement ayant un faible stock de capital humain. On précise ensuite que les rendements de l'enseignement primaire sont élevés par rapport à ceux des enseignements secondaire et supérieur très spécialisés. On affirme enfin que les rendements privés sont plus élevés que les rendements sociaux. Ainsi, pour les spécialistes de la Banque, toute mesure qui améliore l'efficacité interne de l'éducation et en réduit les coûts ou, à l'inverse, toute mesure qui augmente le recouvrement des coûts et transfère une partie de la charge financière de l'investissement éducatif du public vers le privé, augmenterait la rentabilité de

l'éducation en tant qu'investissement de la société et rendrait la distribution des avantages et le partage des coûts plus équitables.

L'équité face à l'enseignement et l'amélioration qualitative du système sont les deux problèmes majeurs contre lesquels la Banque a toujours lutté. D'après l'institution, le seul moyen de réduire les coûts et de les partager plus équitablement consiste à en transférer une partie croissante sur les ressources de financement privées afin de réduire le fardeau budgétaire de l'État et de faire davantage participer les usagers aux coûts éducatifs. Ces mesures rencontrent de vives oppositions qui, selon Psacharopoulos et Woodhall (1988), ne sont pas véritablement justifiées. Voici leur point de vue sur la question : le transfert des coûts sur les ressources de financement privées diminuerait les frais pour l'État, voire produirait une certaine rentrée d'argent qui, à condition d'avoir une bonne gouvernance dans le pays, pourrait être redistribuée aux plus démunis et utilisée pour étendre la scolarisation primaire. Ultiment, un tel scénario permettrait d'atteindre d'un même coup les deux principaux objectifs de la Banque, c'est-à-dire l'équité et l'efficacité en enseignement.

6.2.2. L'intervention de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation

Loiret (2007) estime que l'intervention de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation est plus visible sur le secteur éducatif africain, notamment par le biais de son Institut qui est le principal centre de recherche sur l'éducation en Afrique. La toute première conférence sur l'enseignement supérieur s'est d'ailleurs tenue en 1960 à Khartoum (Soudan). La rencontre de Khartoum a contribué à l'élaboration du concept d'*Université de développement* liant de manière inédite l'enseignement supérieur au développement national des pays africains. À la suite de cette conférence et sous l'effet du mouvement de décolonisation, les états africains ressentaient la nécessité d'investir d'importantes sommes d'argent dans la reconstruction de leur système éducatif, et ce, afin de former des élites capables de redynamiser leur économie respective. Le soutien financier de la Banque à l'éducation en Afrique débute alors en 1963 avec un prêt de 4,6 millions de dollars destinés à financer l'enseignement secondaire en Tanzanie. Les dix premières années d'investissement dans le domaine de l'éducation furent consacrées en majeure partie

à des projets liés à la formation d'ingénieurs, de techniciens, de gestionnaires ou à toute autre forme de formation professionnelle. En raison du gonflement des effectifs et du caractère budgétivore de l'investissement dans l'enseignement supérieur, l'organisation réoriente son financement au cours des années 1970 vers le secteur du primaire et, dans une moindre mesure, vers celui du secondaire. Au passage, la Banque scellera le destin de l'enseignement en Afrique en posant un sombre diagnostic qu'elle ne cessera par la suite de reprendre : le système de formation et les curriculums africains manquent de qualité; de plus, les pays du continent croulent sous des contraintes financières lourdes et souffrent de l'inadéquation entre l'offre d'éducation et le marché du travail. La décennie 1970 se ponctue par la diminution des investissements globaux pour l'éducation en Afrique, notamment des aides accordées aux étudiants du supérieur.

Le déclin des investissements se poursuivra au cours des années 1980. Paradoxalement, l'éducation devient à cette époque « un thème spécialement prégnant dans la littérature de la Banque avec une insistance toute particulière pour l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du service éducatif [...] » (Laval et Weber, 2002, p. 48). À ce moment au sein de la Banque, on assiste au recul des politiques économiques keynésiennes au profit du discours libéral promu avec force par l'administration reaganienne. Ce changement de paradigme s'accompagne d'un ensemble de mesures parmi lesquelles l'instauration de prêts dits sectoriels qui mettent l'accent sur des problèmes plus généraux et transfert davantage la responsabilité à l'emprunteur : « L'évolution de la politique éducative de la Banque se caractérise par une libéralisation progressive des conditions initialement fixées par ses prêts, ce qui conforme à la diversité des situations rencontrées et aux besoins en matière d'éducation et de développement » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 9). Apparaissent également, les plans d'ajustement structurel d'abord financiers (PASFI en 1981), puis de compétitivité (PASCO en 1983) et enfin liés aux ressources humaines (PASRH en 1986). Du point de vue des orientations, un rapport important marque la fin des années 1980 : *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion* (World Bank, 1988). La Banque y exprime son inquiétude face à l'augmentation de l'investissement dans l'enseignement supérieur et recommande de figer la part en valeur réelle du budget de l'enseignement public allouée à ce niveau d'enseignement. Sur la base

de ce rapport, Samoff et Carol (2004) rappellent les quatre faiblesses qui, pour la Banque, menacent l'enseignement supérieur africain :

Les deux premières ont à voir avec la qualité. Les diplômés d'Afrique sont trop nombreux et trop mal préparés. Spécifiquement, les établissements diplôment trop de professeurs, mais trop peu de physiciens, d'ingénieurs indispensables au développement. L'enseignement supérieur produit peu de nouvelles connaissances. De façon générale, la qualité est si basse que l'enseignement supérieur dans l'ensemble joue un rôle peu utile. Les deux autres se rapportent aux coûts et aux financements. Malgré un rendement de mauvaise qualité, les coûts sont élevés et inutilement hauts. Le financement de l'enseignement supérieur est socialement injuste et économiquement inefficace (p. 13).

Que faut-il faire alors pour redresser la situation? Pour la Banque, explique Loiret (2007), il faut réduire le personnel administratif, augmenter les frais d'inscription, privatiser les institutions d'enseignement supérieur et acheminer le financement public vers l'enseignement de base. De tout ceci découlent deux constats. Le premier vient en réaction à l'idée que les établissements supérieurs africains diplôment trop d'enseignants. Selon plusieurs observateurs, les enseignantes et les enseignants sont les « boucs émissaires » de la Banque mondiale (Zoundi, 2008; Compton, 2010 et 2012). Le second constat, c'est que la Banque n'a apparemment rien changé à son discours depuis les années 1970. Les difficultés sont les mêmes, les propositions pour les surmonter aussi. D'ailleurs, puisqu'elles ne changent rien à la situation depuis presque 20 ans, et même qu'elles l'empirent, ne sommes-nous pas en droit de nous interroger sur la pertinence de ces propositions?

En fait, beaucoup d'observateurs considèrent que les nouvelles orientations de la Banque couplées aux PAS ont eu des conséquences catastrophiques sur le fonctionnement des systèmes éducatifs africains. Pour Samoff et Carroll (2004) par exemple, la Banque mondiale est la principale responsable de la déchéance du système d'enseignement supérieur africain depuis les années 1980. Pour Laval et Weber, « [l]'application par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale d'une sorte de "kit politique" imposé universellement sans vraiment prendre en compte les singularités de chaque pays a conduit à des catastrophes » (p. 50-51). En effet, les deux auteurs déplorent que « [l]'organisation scolaire et universitaire préconisée par la Banque mondiale pour les pays pauvres ne se

distinguent pas, sur bien des points, du modèle de l'école que l'OCDE ou la Commission européenne conçoivent pour les pays riches. » (*ibid.*, p. 57) En ce sens, ils affirment que les deux principales orientations qui guident la politique de la Banque en matière d'éducation reviennent à promouvoir « l'enseignement dans une optique étroitement économique et à vouloir lui appliquer des principes de gestion et de financement qui reviennent à réduire l'intervention de l'État et à élargir en sens inverse la sphère du marché » (*ibid.*, p. 48). Laval et Weber vont même plus loin en amenant l'idée d'une différence nette de croissance économique entre les pays qui ont suivi les indications du consensus de Washington et les autres, à l'avantage des seconds naturellement : « Si notre hypothèse est exacte, le dualisme scolaire prôné par la Banque mondiale, loin de permettre d'atteindre les objectifs ambitieux fixés en matière d'éducation, aurait pour conséquence d'intégrer plus encore les pays pauvres dans une économie mondiale soumise aux intérêts des économies les plus puissantes » (*ibid.*, p. 69-70).

En 1990, la Banque mondiale participe à la conférence de Jomtien. Dans la mesure où le projet EPT entérine la priorité donnée à l'éducation de base, il conforte aussi d'une certaine manière les expertises des économistes de la Banque qui soutiennent que l'investissement de l'État dans l'enseignement supérieur en Afrique n'est pas rentable, que son retour sur investissement est faible (Loiret, 2007). La Conférence de Jomtien, qui a pourtant constitué en matière d'éducation un tournant pour bien des organismes internationaux et nationaux, n'altérera aucunement la logique d'action de la Banque. Burnett (1996) le démontre en analysant l'imposant rapport *Priorities and strategies for education* qui représente la première revue sur l'éducation de la Banque depuis 1980. Principalement dédié aux politiciens et aux membres de la Banque qui travaillent dans le secteur de l'éducation, le rapport propose une fois de plus le même type de réformes : 1) « a higher priority for education, 2) greater attention to learning and labor market outcomes, 3) public investment focused on basic education, coupled with more reliance on household financing for higher education, 4) greater attention to equity, 5) greater household involvement and 6) more autonomous institutions » (Burnett, 1996, p. 218-219). Mais la nomination de James Wolfenshon à la tête de l'institution marque un tournant dans le fonctionnement de l'organisme (Zoundi, 2008). Le nouveau responsable propulse la lutte contre la pauvreté au

rang de priorité absolue de la Banque et encourage les projets concernant les nouvelles technologies (Université Virtuelle d'Afrique en 1997) et l'apprentissage à distance (Global Distance Learning Network en 2000). En Afrique, ces deux dossiers sont devenus très vite controversés en raison de leur coût exorbitant.

Aux portes du niveau millénaire, la Banque subit une nouvelle vague de critiques. Certaines d'entre elles viennent de l'intérieur. C'est le cas des conclusions de l'équipe spéciale créée par l'UNESCO et la Banque en 1997 dans le but d'étudier l'avenir de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Le rapport rédigé à cet effet critique sévèrement les politiques menées par la Banque mondiale dans ce domaine (Loiret, 2007). Les réprimandes jaillissent aussi de l'extérieur. Elles sont formulées par divers chercheurs ou économistes qui doutent eux aussi sérieusement du rendement des politiques de la Banque. De façon plus précise, les critiques s'adressent premièrement aux PAS. Ces derniers « [...] consistent principalement à laisser faire le marché (privatisations, spécialisation de l'appareil productif dans l'exportation de matières premières) et compresser les dépenses publiques (réduction du nombre de fonctionnaires). » (*ibid.*, p. 100) On dénonce également la politique de « recouvrement des coûts » par les usagers (augmentation des frais d'inscription dans les établissements supérieurs) et la notion de taux de rendement qui, toujours selon Loiret (2007), se limite aux intérêts individuels de la formation postsecondaire sans se soucier de ses effets bénéfiques pour la société tout entière⁷⁹. Enfin, on condamne la nature coercitive et contraignante de certaines mesures imposées par la Banque pour obtenir ses prêts et diminuer la dette de certains pays : « La Banque mondiale s'est donné des armes puissantes pour imposer ses "conditionnalités" en matière de lutte de contre la pauvreté. Chaque pays est ainsi tenu de rédiger un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) et en échange du respect de cette stratégie avalisée par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, les pays pauvres très endettés (PPTE)

⁷⁹ L'enseignement supérieur confère pourtant bien d'autres avantages que l'augmentation des revenus personnels de l'utilisateur. On parle alors de « rentabilité sociale » (Weber et Laval, 2002) dont il est impossible de calculer un équivalent monétaire, mais qui agit positivement sur l'ensemble de la nation : la baisse de la criminalité, la cohésion sociale, la réception et la diffusion de l'innovation technologique, la transmission intergénérationnelle. Bloom (2003) abonde dans ce sens et explique que l'enseignement supérieur contribue à l'esprit d'entreprise, au leadership, à la bonne gouvernance, à la démocratie participative et à sortir les plus démunis de la pauvreté. Ce sont là, dit-il, les bases essentielles pour bâtir des économies et des sociétés plus fortes.

peuvent obtenir la diminution très progressive de la dette publique extérieure. L'éducation tient une place de choix dans la stratégie préconisée » (Laval et Weber, 2002, p. 52).

Les critiques pleuvant de toutes parts, la Banque dépose en 2002 un rapport sur l'enseignement supérieur dans lequel elle procède à une sorte d'autocritique (World Bank, 2002). Toutefois, elle n'y remet que partiellement en cause ses choix et en profite pour accuser les bénéficiaires de ses aides d'avoir des problèmes de gouvernance qui nuisent à la bonne application de ses orientations :

Le bilan dressé par la Banque en 2002 est à la fois une reconnaissance de certaines erreurs, une revalorisation du rôle de l'enseignement supérieur et de sa fonction sociale, une atténuation des critiques des 25 années passées et une mise en valeur des TIC et particulièrement de l'enseignement à distance comme moyens de modernisation de l'enseignement supérieur. Cependant, il s'agit également d'une réaffirmation de certains principes clés (concurrence, adaptabilité, financements mixtes public-privé) énoncés par la Banque depuis le début des années 1970 (Loiret, 2007, p. 107).

La constance du discours de la Banque s'observe dans plusieurs autres rapports publiés à la même époque, notamment dans celui intitulé *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : ce qui marche!* (Burton, 2003). L'auteur y dénonce le gaspillage d'importantes sommes d'argent de l'état nigérien dans des programmes universitaires longs et gratuits. Il plaide ensuite en faveur de la réorientation d'une partie de ces fonds au développement de programmes de plus courte durée et moins coûteux, pour finir en demandant aux étudiants et à leur famille de participer aux coûts de formation. En 2010, l'organisation rend publique une première version de la nouvelle stratégie qui guidera son action dans le domaine de l'éducation jusqu'en 2020 (World Bank, 2010c). Un an plus tard, la stratégie officielle est publiée sous le titre *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (World Bank, 2011). Comme nous l'avons mentionné au début de la thèse, l'intitulé de ce rapport reflète un déplacement des intérêts de la Banque de préoccupations quantitatives à des préoccupations plus qualitatives. L'organisation justifie le choix de cette nouvelle orientation de la manière suivante : « The new strategy focuses on the objective of "Learning for All" for a simple reason : growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire » (*ibid.*, p. 3). Pour rejoindre l'objectif de l'apprentissage pour tous, la Banque

privilégie alors deux directions stratégiques. La première consiste à mettre en œuvre des réformes en ne tenant plus seulement compte des intrants, la seconde à construire une base de connaissances fondée sur des pratiques internationales exemplaires pour soutenir les réformes. Comme de coutume, la nouvelle stratégie 2020 de la Banque est accueillie avec réserve. Elle est passée au peigne fin par le collectif dirigé par Collins et Wiseman (2012), *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy*, et par celui géré par Klees, Samoff et Stromquist (2012), *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Dans une note rédigée en octobre 2014, Tikly reprend et discute les critiques formulées dans ces deux ouvrages. Parmi elles, la plus commune de toute, « [...] is that the WB2020 offers nothing substantially new. That is to say, [...] it contains many residual elements of previous World Bank discourses » (Tikly, 2014, p. 347-348). Le discours demeurant le même, les critiques le restent également. On retrouve alors les commentaires habituels sur les limites du lien entre développement et éducation, sur l'utilisation trop prononcée de la théorie du capital humain, sur les dérives d'un système éducatif géré par les outputs et la reddition de comptes ou encore sur les retombées néfastes des perspectives libérales en éducation.

En somme, l'histoire de l'intervention de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation se répète tant sur le plan des orientations stratégiques proposées que sur la nature des critiques qui leur sont adressées. Le projet SABER dont nous présentons plus bas le volet consacré aux enseignants ne fait pas exception à la règle. Sur lui aussi s'abat plusieurs critiques comme celle de De Siqueira (2012) qui considère que sa méthodologie impose une vision standardisée et stérile du savoir. En outre, nous verrons que le projet SABER-Teachers ne fait pas l'unanimité au sein de l'organisation non plus. Dans la prochaine section, nous abordons un aspect du discours de la Banque plus rarement discuté par les observateurs, c'est-à-dire ses orientations pédagogiques en matière de formation à l'enseignement.

6.3. Les orientations pédagogiques de la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement

Le discours relatif au projet SABER-Teachers présente le même problème que celui de TTISSA : il est extrêmement pauvre sur le plan pédagogique. Malheureusement, nous

n'avons pas trouvé dans le corpus de la Banque mondiale un texte équivalent au *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* de l'UNESCO, c'est-à-dire un texte qui renferme une réflexion pédagogique suffisamment étoffée pour lui consacrer une partie. C'est donc faute de mieux que nous avons respecté notre plan initial. Ainsi, cette section est divisée en trois sous-sections. La première offre une description détaillée du projet SABER-Teachers. La seconde sous-section procède à un examen minutieux du discours développé dans le cadre de ce projet. La troisième analyse le contenu de rapports publiés par la Banque mondiale relativement à l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation.

6.3.1. L'engagement de la Banque mondiale pour la cause enseignante : le projet SABER-Teachers

SABER-Teachers s'inscrit dans une initiative beaucoup plus large nommée *System Assessment and Benchmarking for Education Results* (SABER). SABER collecte et dissémine des données comparatives sur les politiques éducatives afin d'aider les pays à évaluer et à renforcer la qualité de leur système éducatif (World Bank, 2013). Le projet respecte l'esprit de la nouvelle stratégie éducative de la Banque (World Bank, 2011) en privilégiant une « approche système » qui couvre tous les paramètres et tous les niveaux du système éducatif impliqués dans l'amélioration de la réussite des élèves. Ainsi, plus de 100 pays sont impliqués dans au moins l'un des treize domaines clés couverts par le projet⁸⁰. En vertu des principes de l'approche système, SABER ne se contente pas de couvrir séparément les treize domaines, il analyse également la manière dont ceux-ci peuvent interagir plus efficacement pour fournir une éducation de qualité. SABER correspond donc à un système d'analyse politique très vaste et très sophistiqué à l'intérieur duquel nous focalisons notre attention uniquement sur le volet qui concerne les enseignants et leur formation.

Le projet SABER-Teachers se propose de répondre aux trois questions suivantes : 1) qu'est-ce que les systèmes éducatifs font sur le plan des politiques relatives aux enseignants?, 2) dans quelle mesure ces systèmes mettent en place des politiques connues,

⁸⁰ « 1) Early Childhood Development; 2) Education Management, Information Systems; 3) Education Resilience; 4) ICT; 5) Engaging the Private Sector; 6) Equity and Inclusion; 7) School Autonomy and Accountability; 8) School Finance; 9) School Health and School Feeding, 10) Student Assessment; 11) Teachers; 12) Tertiary Education and 13) Workforce Development » (World Bank, 2013).

basées sur les données probantes disponibles et liées à l'amélioration des résultats des élèves? et 3) comment peut-on prioriser les différentes options dans le cadre d'une réforme? (World Bank, 2012a). La première question est associée à une phase du projet que les responsables nomment le *policy mapping*. Le cadre d'analyse élaboré pour cette phase comporte « [...] a number of teacher policy dimensions that are central to producing a comprehensive descriptive account of the policies education systems put in place to manage their teacher force » (*ibid.*, p. 3). De manière plus précise, les spécialistes de la Banque se sont inspirés d'études comparatives qui, comme SABER-Teachers, cherchaient à documenter les politiques relatives aux enseignants dans divers pays⁸¹. Ils en ont dégagé dix domaines d'analyse : 1) « Requirements for entering and remaining in the teaching profession; 2) Initial teacher preparation; 3) Recruitment and employment; 4) Teacher workloads and autonomy; 5) Professional development; 6) Compensation: salary and non-salary benefits; 7) Retirement rules and benefits; 8) Monitoring and evaluation of teacher quality; 9) Teacher representation and voice; 10) School leadership » (World Bank, 2011a).

Un questionnaire qui couvre les dix domaines a été soumis à tous les pays participants. Le processus de récolte et de traitement des données se déroule en plusieurs étapes et comporte trois niveaux d'intervention : le consultant local, le bureau national de la Banque et l'équipe de l'Unité Éducation du Département du développement humain de la Banque (HDNED) (World Bank, 2011a). Tout d'abord, le bureau national de la Banque a pour mission de sélectionner un consultant local chargé de remplir le questionnaire. Le consultant doit disposer d'une très bonne connaissance du secteur de l'éducation de son pays et avoir accès aux parties prenantes (« stakeholders ») clés de ce secteur. Une fois sélectionné, le consultant reçoit une formation de l'équipe HDNED sur le processus de collecte de données. En ordre chronologique, les activités du consultant consistent, d'une part, à identifier des experts nationaux et à les interroger, d'autre part, à se procurer des copies de tous les documents nationaux officiels relatifs aux thématiques couvertes par le questionnaire (World Bank, 2011a). Outre le recrutement du consultant local, les bureaux nationaux de la Banque servent également à coordonner et à soutenir la collecte de

⁸¹ L'annexe 2 du document 2012a offre un tableau détaillé des études et des critères sélectionnés. On y trouve notamment le cadre de TALIS (OCDE, 2008).

données. Quant à elle, l'équipe HDNED se charge de l'analyse des données, de produire les rapports nationaux et régionaux ainsi que de diffuser les résultats de SABER-Teachers sur le site réservé à cet effet.

Les deux autres questions auxquelles SABER-Teachers entend répondre engagent ses responsables dans une phase nommée *policy guidance*. Comme son nom l'indique, cette phase vise à guider les pays dans l'élaboration de leurs politiques en matière de gestion du personnel enseignant. Pour ce faire, la Banque a identifié huit objectifs prioritaires dont l'atteinte aurait démontré des effets positifs sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves : 1) « Set clear expectations for teachers; 2) Attract high-quality teachers; 3) Prepare teachers with useful training and experience; 4) Match teacher skills with student needs; 5) Lead teachers with strong principals; 6) Monitor teaching and learning; 7) Support teachers to improve instruction; 8) Motivate teachers to perform » (World Bank, 2014a, p. 1). La Banque tient à fournir deux précisions sur ce qui l'a conduit à sélectionner ces huit objectifs. D'abord, elle a utilisé trois critères : « Teacher policy goals had to be: linked to performance; a priority for resource allocation; and actionable » (World Bank, 2012a, p. 19). Le caractère exploitable ou manipulable des objectifs est important, car sur l'ensemble des facteurs qui influencent le travail et les performances des enseignants, il y en a sur lesquels les décideurs n'ont aucun contrôle. Conscient de cette réalité, « SABER-Teachers focuses on identifying those teacher-related policy actions that have been shown to affect student learning outcomes over which education policy makers have decision-making authority » (*ibid.*, p. 19). La seconde remarque porte sur le devis des recherches retenues pour valider l'impact positif des huit objectifs. « This component of the framework was developed using evidence from various sources: 1) causal analyses, 2) correlational analyses and case studies, 3) International teacher policy data (OECD, Eurydice, UNESCO) » (*ibid.*, p. 6-7). On reconnaît ici une classification proche de celle présentée dans le cadre conceptuel de la thèse, classification qui atteste le souci des spécialistes de la Banque de construire le cadre d'analyse de SABER-Teachers « [...] on the most up-to-date empirical evidence on what policies matter most for improving teacher effectiveness and education outcomes » (*ibid.*, p. 7).

Les phases du *policy mapping* et du *policy guidance* sont interreliées. Grâce à la première, la Banque établit un portrait général des politiques relatives aux enseignants et à leur formation afin d’engager un dialogue politique avec les pays participants au projet. Lors de la seconde, l’équipe HDNED utilise les huit objectifs prioritaires comme des filtres d’analyse des données collectées lors de la première phase. Une fois l’analyse réalisée, les pays participants sont classés en fonction de leur état d’avancement dans l’atteinte de chaque objectif selon quatre niveaux : « latent », « emerging », « established » et « advanced ». En outre, comme chaque pays a ses contraintes, ses priorités politiques, financières et sociétales, il n’est pas raisonnable de penser qu’ils progressent également dans l’atteinte des objectifs, ni même qu’ils empruntent des voies semblables pour y parvenir. Même les pays aux systèmes éducatifs performants ne mettent pas tous l’emphase sur les mêmes objectifs. Certes, on retrouve dans leurs politiques éducatives la plupart des principes associés aux huit objectifs prioritaires, mais ils ne les combinent pas forcément de la même manière. La Banque considère ce problème en proposant quatre « profils », sorte d’idéaux-types qui renvoient à des modèles de gestion très différents, mais aussi tous très efficaces : Professional autonomy (Finlande), Shared responsibility (Shanghai, Chine), Career development (Ontario, Canada) et Performance management (Singapour). Les profils ont en commun une haute cohérence interne dans le système de gestion des enseignants, ils diffèrent dans le degré plus ou moins élevé d’implication du gouvernement dans la gestion de l’assurance qualité des huit objectifs. Il est important de retenir que pour la Banque « no teacher policy profile is intrinsically more desirable than the others, although some profiles may be best suited for some contexts rather than others » (*ibid.*, p. 34).

6.3.2. Le discours pédagogique de la Banque mondiale dans le cadre du projet SABER-Teachers

L’objectif de ce travail d’analyse n’est pas de discuter de la pertinence du projet SABER-Teachers, mais de vérifier si ce dernier comporte une composante pédagogique et, plus spécifiquement, si ses concepteurs favorisent certaines stratégies d’enseignement dans leur discours. Ainsi, nous avons commencé par analyser tous les documents de présentation et de promotion du projet (SABER in Action). Nous avons ensuite étudié l’ensemble des documents qui décrivent le cadre conceptuel et la méthodologie du projet (SABER

Background documents). Finalement, nous avons examiné les deux seuls rapports régionaux disponibles au moment des analyses (Asie et région MENA) ainsi que six rapports nationaux (Égypte, Cambodge, Serbie, Paraguay, Jamaïque et Uganda)⁸². Les trois sous-sections suivantes présentent les résultats de ces analyses. Elles sont respectivement consacrées à la phase du *policy mapping*, à la phase du *policy guidance*, puis à l'analyse des rapports régionaux et nationaux.

6.3.2.1. Établir un dialogue politique : la phase du *policy mapping*

Nous avons constaté lors de nos deux premiers chapitres d'analyse que le discours pédagogique des organisations internationales était complètement éclaté et qu'il était donc très difficile d'anticiper l'endroit exact des textes où les auteurs allaient aborder la question des pratiques enseignantes. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les dix domaines d'analyse, et ce, même si certains d'entre eux nous éloignaient du contexte de la formation des maîtres.

Arrêtons-nous tout d'abord sur la question des exigences de recrutement et de maintien des enseignants dans la profession. Dans le projet SABER, ce premier domaine d'analyse permet de mieux comprendre la composition et la qualité du corps enseignant d'un pays. La Banque entend alors répondre aux trois questions suivantes : 1) qui régule les normes de recrutement, 2) quelles sont les exigences pour devenir enseignant et 3) quelles sont les exigences pour demeurer enseignant? De suite, on se rend compte du caractère très descriptif de la démarche. La Banque explique que plusieurs facteurs peuvent affecter les conditions de recrutement des enseignants, des facteurs financiers, politiques, syndicaux, organisationnels. On comprend toutefois en lisant les explications que le principal facteur devrait avoir rapport avec la qualité de l'enseignant. Ainsi, les exigences d'entrée et de maintien dans la profession devraient permettre d'établir un portrait clair de ce qu'on est en

⁸² Au moment des analyses, 17 rapports nationaux étaient publiés. Nous avons décidé d'en analyser six pour commencer, envisageant la possibilité d'en ajouter d'autres selon la pertinence du contenu des premiers. Finalement, nous nous en sommes tenus à six. Nous les avons choisis dans l'optique de couvrir différentes régions du globe et plusieurs années de publication pour voir s'il y avait une évolution. En outre, les rapports régionaux correspondent simplement à une synthèse de plusieurs rapports nationaux avec une dimension comparative plus poussée. Leur analyse multiplie donc de manière significative le nombre de pays en réalité étudiés. La région MENA couvre sept secteurs géographiques (Djibouti, Égypte, Jordanie, Liban, Tunisie, Yémen et West Bank et Gaza), la région Est-Asie en couvre douze (Cambodge, Chine, Hong Kong, Indonésie, Japon, Corée, Laos, Malaisie, Mongolie, Philippines, Thaïlande et Vietnam) (World Bank, 2011c).

droit d'attendre d'un bon enseignant : « The type and number of requirements for becoming a public school teacher help explain the quality of the teaching force [...] » (World Bank, 2012a, p. 8). La Banque formule le même constat pour les exigences de maintien dans la profession. On aurait pu s'attendre à voir figurer dans les critères de recrutement et de maintien dans la profession une considération pour la qualité des pratiques enseignantes, mais la Banque ne fait aucune remarque dans ce sens. Même si elles ne sont pas explicitement formulées dans la description des questions, deux recommandations ressortent des explications de ce premier domaine : 1) établir des exigences claires de recrutement et de maintien dans la profession et 2) évaluer fréquemment les performances des enseignants, une composante importante dans la démarche de la Banque.

Le deuxième domaine d'analyse concerne la formation initiale des enseignants, il mérite donc une attention particulière. De l'avis de la Banque (2012a), la formation initiale affecte les compétences et les connaissances que l'enseignant amène avec lui dans la classe au début de sa carrière. De plus, elle influence le statut social des enseignants ainsi que la motivation et la décision d'emprunter la voie de l'enseignement. Pour documenter ce volet du projet, les responsables du projet entendent répondre à cinq questions : 1) qui régule les programmes de formation, 2) quelles sont les voies d'accès à la formation, 3) à quel point la formation est sélective, 4) quelles qualifications éducationnelles le programme doit-il conférer aux enseignants et 5) dans quelle mesure le programme inclut une expérience pratique? Concrètement, seule la quatrième question pourrait déboucher sur la formulation d'orientations pédagogiques, mais ce n'est pas le cas. Voici ce que les auteurs indiquent au sujet des qualifications éducationnelles à transmettre aux futurs enseignants : « It is important to document the level of qualification obtained upon graduation from a teacher education program, as this may affect the status of the teaching profession and, in turn, its attractiveness. The level of qualification acquired is related to the length of the program and its relative emphasis on theoretical vis-à-vis practical and professional knowledge » (*ibid.*, p. 10). Comme pour le domaine précédent, on peut repérer plusieurs recommandations dans les descriptifs des questions relatives à ce deuxième domaine. Par exemple, la Banque affirme l'importance de l'expérience pratique, qu'elle soit intégrée à la formation initiale ou

envisagée en marge de celle-ci. La part qui doit être accordée à la pratique dans les formations à l'enseignement n'est toutefois pas abordée.

On trouve la première remarque intéressante à propos des pratiques enseignantes dans la présentation du domaine relatif à la charge de travail et à l'autonomie des enseignants. D'après la Banque, « [d]ocumenting the workload, duties, autonomy, and general conditions of the work environment of teachers can contribute to understanding their performance and motivation » (*ibid.*, p. 12). Ainsi, la Banque désire répondre aux quatre questions suivantes : 1) combien de temps les enseignants sont-ils supposés travailler, 2) quelles tâches sont-ils supposés endosser, 3) quel degré d'autonomie devraient-ils avoir et 4) dans quelle mesure les conditions de travail (school conditions) affectent leur charge de travail? Dans ses explications, la Banque affirme qu'il est désirable d'accorder un certain niveau d'autonomie aux enseignants. En voici les principales raisons : « Autonomy allows teachers to use their creativity, to innovate, to feel a sense of ownership for their work and thus be more motivated, and it enables teachers to adapt their teaching methods in order to better address the particular needs of each individual student » (*ibid.* p. 7). De manière assez surprenante, au regard des intentions que ses détracteurs lui prêtent habituellement, la Banque fait la promotion de la créativité et de l'innovation en matière de pédagogie. Plus encore, elle place manifestement la responsabilité pédagogique dans les mains des enseignants. La Banque ajoute même que ce degré d'autonomie doit être accompagné d'un soutien approprié (développement professionnel) et de ressources qui permettent aux enseignants de mettre leurs idées en pratique.

Un autre domaine important pour nous est celui qui a trait au développement professionnel des enseignants. « Professional development and on-the-job support for teachers are an essential component of teacher policies. These policies affect the skills and knowledge available to teachers, their motivation to remain in the teaching profession, and the profile of those who decide to stay » (*ibid.*, p. 13). Pour documenter cet aspect du projet, il faut, selon la Banque, se poser les trois questions suivantes : 1) qui fournit et finance les activités de développement professionnel, 2) quelles sont les règles et les politiques en matière de développement professionnel dans les écoles publiques et 3) quel type de soutien est

spécifiquement adapté aux enseignants débutants? La lecture des descriptifs qui accompagnent les trois questions confirme que ce domaine porte exclusivement sur des considérations organisationnelles et que le contenu des activités qui nourrissent le développement professionnel des enseignants n'intéresse pas la Banque. Cette dernière affirme tout de même que les activités de développement professionnel correspondent mieux aux besoins des enseignants si elles sont déterminées de manière plus décentralisée. Cette manière de procéder, précise l'organisation, peut néanmoins contrarier l'action de coordination au niveau national.

Nous disions plus haut que l'évaluation de la qualité des enseignants semblait être un élément important dans la démarche de la Banque et, effectivement, un domaine d'analyse lui est consacré : « The consequences of performance evaluations, as well as the criteria used to assess teachers, and the sources of information used to judge their performance against these criteria affect the legitimacy, relevancy, and impact of an evaluation system » (*ibid.*, p. 16). Ce domaine cimenterait en quelque sorte les autres domaines, puisque c'est en fonction de cette évaluation que le recrutement et le maintien dans la profession s'effectuent, que les contenus des formations sont déterminés, que la progression de carrière est pensée et que les directeurs d'école gèrent leurs enseignants : « evaluations can inform how a school or external authority manages an individual teacher—from providing additional support to low-performing teachers, to sanctioning teachers who repeatedly exhibit low performance, to rewarding high-performing teachers » (*ibid.*, p. 16). La Banque met aussi l'accent sur la fonction formative de l'évaluation des enseignants : « performance evaluations may provide valuable information about a teacher's strengths and weaknesses, which can help improve his or her work » (*ibid.*, p. 16). Pour documenter ce domaine, il faut alors poser cinq questions : 1) les enseignants des écoles publiques sont-ils évalués sur une base régulière, 2) qui évalue la performance des enseignants, 3) quels critères sont utilisés pour le faire, 4) comment les informations sont-elles rassemblées et 5) à quoi servent-elles par la suite? En empruntant des sentiers sinueux, on peut toucher à la pédagogie en répondant à toutes ces questions, mais la plus directement reliée à nos intérêts de recherche reste la troisième. Hélas, la Banque demeure évasive sur la nature des critères d'évaluation, elle fait plutôt état d'une philosophie de l'évaluation de la qualité des

enseignants. Elle explique que « [t]he criteria used to determine teachers' performance may center on the teaching process, on the outcomes of teaching, on compliance with a set of education policies, or on a combination of any of these » (*ibid.*, p. 16). Puis elle conseille de s'approvisionner à différentes sources de données incluant les enseignants eux-mêmes, leurs collègues, le directeur, les élèves, les parents. L'observation en classe est également recommandée. Il faut ensuite établir un système cohérent évaluation-conséquence, un alignement entre les récompenses ou les sanctions en fonction des standards requis. Ce système de conséquences occupe une place centrale dans la démarche de la Banque.

Enfin, le domaine relatif aux directions d'école touche indirectement la question des pratiques enseignantes. Comme l'expose justement la Banque, pour des raisons politiques et économiques, il est parfois difficile d'introduire des réformes qui améliorent directement la qualité des enseignants. Un autre moyen est de promouvoir un bon enseignement par les directeurs d'école. Pour documenter les politiques qui affectent le rôle des directeurs d'école, la Banque pose les quatre questions suivantes : 1) comment les directeurs d'école sont-ils recrutés, 2) évalue-t-on leurs performances et si oui, comment, 3) quelles sont leurs responsabilités et 4) sont-ils récompensés pour le travail? Ce qui est intéressant c'est la fonction pédagogique qu'on leur attribue : « Principals may be required to act as instructional leaders, but then they need to be equipped with the skills necessary to be able to perform this duty. Principals may be required to set standards for the performance of teachers, but then it is important for them to be equipped with tools to ensure these standards are met » (*ibid.*, p. 13).

Ce retour sur les domaines d'analyse de la phase du *policy mapping* a permis d'identifier les volets du projet où une réflexion pédagogique aurait eu sa place, place toutefois laissée vacante par la Banque. À la suite de cette première étape d'analyse, nous avons ressenti le besoin de vérifier si le questionnaire fourni aux consultants nationaux (World Bank, non daté) contenait des énoncés pouvant conduire à des considérations pédagogiques. Après avoir parcouru les 274 énoncés du questionnaire, nous sommes en mesure d'affirmer qu'aucun n'aborde directement la pédagogie. En remplissant son rapport, le consultant réfèrera de temps à autre aux pratiques enseignantes, mais toujours de manière détournée,

en lien avec une autre thématique. Citons ici plusieurs exemples. On retrouve dans la section sur les exigences d'entrée et de maintien dans la profession une question sur l'existence d'un système d'évaluation des compétences pratiques des enseignants, mais on demande au consultant de répondre par oui, non ou je ne sais pas (question fermée). Dans la section sur la formation initiale, une question porte sur le pourcentage théorie-pratique et le temps consacré à l'enseignement des théories et des méthodes pédagogiques. Dans ce cas, les auteurs du questionnaire se préoccupent davantage du volume consacré à ce volet de la formation qu'à son contenu (rapport comptable). Ils cherchent aussi à savoir si les compétences éducationnelles et l'efficacité au travail des enseignants sont des critères pris en compte pour l'obtention d'un contrat, mais là encore le consultant fait face à une question fermée. L'évaluation des méthodes d'enseignement réapparaît dans la section dédiée à l'évaluation de la qualité des enseignants. Les auteurs demandent également au consultant si le contenu de la formation continue contient des interventions sur la gestion de la classe, la connaissance et la compréhension des pratiques d'enseignement. Le consultant abordera également la question des pratiques enseignantes en répondant à la question suivante : « de quel degré d'autonomie les enseignants bénéficient dans les domaines suivants : contenu du curriculum, des méthodes pédagogiques, manuel scolaire, critères d'évaluation interne, décision de redoublement » (non daté, p. 14-15). Enfin, des questions ouvertes – comme celle-ci pour la section 5 : « Please describe any important policy issues related to the recruitment and employment of public school teachers that have not been addressed in this section », – clôturent les douze sections du questionnaire. Elle ouvre un espace de réflexion très large qui pourrait fort bien accueillir des considérations pédagogiques.

En somme, pour la phase de *policy mapping*, la Banque produit un questionnaire entièrement neutre sur le plan pédagogique. L'organisation aurait pu outrepasser la limite des données fournies par les consultants et agrémenter la description de ses domaines d'analyse d'indices trahissant ses faveurs pour une orientation pédagogique particulière, mais elle n'en fait rien. Elle demeure lors de cette phase totalement impartiale. Le reste-t-elle dans la phase du *policy guidance*?

6.3.2.2. Le cadre d'analyse de SABER-Teachers : la phase du *policy guidance*

Examinons à présent la phase du *policy guidance*. Rappelons que les données de la phase précédente sont analysées par l'équipe de Washington dans l'optique de vérifier si les politiques destinées à améliorer la qualité des enseignants contribuent à l'atteinte des huit objectifs prioritaires identifiés par la Banque. Précisons également que chaque objectif est associé à des leviers politiques qui devraient en permettre l'atteinte :

For each policy goal, the SABER-Teachers team identified policy levers, which are actions that governments can take to reach these goals. In turn, each policy lever has a corresponding set of indicators that measure the extent to which governments are making effective use of these policy levers [...] Using these policy levers and indicators, it is possible to assess the extent to which a given education system has in place teacher policies that are known to be related to improved student outcomes (World Bank, 2012a, p. 20).

Presque tous les objectifs peuvent donner lieu à une réflexion pédagogique, cela dépend de la manière dont ils sont abordés. Reprenons ces objectifs et leurs leviers politiques un à un.

L'objectif *Set clear expectations for teachers*⁸³ ouvre un espace de réflexion pédagogique dans le sens où la formulation d'attentes précises guide les enseignants dans leur travail quotidien et permet de cibler des ressources pertinentes pour améliorer leurs pratiques (World Bank, 2012a). Ces attentes permettent également d'assurer un plus haut niveau de cohérence entre les exigences de la profession et les systèmes de formation. Cet objectif est associé aux deux leviers suivants : 1) « Clear expectations for what students should know and be able to do, and how teachers can help students reach these goals » et 2) « Useful guidance on teachers' use of time to be able to improve instruction at the school level » (*ibid.*, p. 21). Pour le premier levier, la Banque explique que plusieurs recherches rigoureuses montrent « that providing a clear instructional framework that teachers can rely on for organizing instruction can indeed lead to better student achievement » (*ibid.*). Puis elle ajoute que dans certains pays, la faiblesse du corps enseignant peut limiter l'impact de ce processus d'encadrement à des changements simples dans les pratiques. La Banque privilégie alors une approche plus normative qui incite les pays participants à formuler des

⁸³ Nous gardons la version anglaise des objectifs et de leurs leviers pour ne pas déformer le sens que les auteurs leur attribuent.

attentes très détaillées, mais elle ne se prononce pas sur la nature de ces dernières. Sur la base d'études de cas cette fois-ci, le second levier suggère que les systèmes éducatifs très performants réservent beaucoup de temps dans le cadre de leur formation à des activités visant l'amélioration de l'enseignement – on parle d'activités collaboratives entre enseignants ou de périodes de développement professionnel valorisant la recherche de pratiques d'enseignement efficaces. La Banque fait valoir ici l'intérêt pour les décideurs et les formateurs de s'intéresser de plus près à l'amélioration des pratiques enseignantes, mais rien dans son discours ne trahit une quelconque préférence pour des orientations pédagogiques particulières.

L'objectif *Attracting the Best into Teaching* comprend quatre leviers politiques : 1) « Minimum requirements to enter pre-service training and teaching », 2) « Competitive pay », 3) « Appealing working conditions » et 4) « Attractive career opportunities » (*ibid.*, p. 21-22). À leur seule lecture, on saisit que ces leviers laissent peu d'espace à d'éventuelles considérations pédagogiques. On est plutôt en présence de facteurs administratifs et économiques. Naturellement, espérer mettre en place des conditions de travail convenables oriente en partie notre regard sur la classe. La Banque aborde alors cet aspect en parlant du ratio maître-élèves, de la qualité des locaux et du matériel didactico-pédagogique comme autant d'éléments cruciaux pour assurer une intervention efficace de l'enseignant. Mais là encore, aucune orientation pédagogique n'est fournie. Un aspect intéressant mis de l'avant par la Banque est l'interdépendance des quatre leviers relatifs à cet objectif. En d'autres termes, l'organisation explique avec raison qu'augmenter le niveau de recrutement des formations à l'enseignement sans bonifier au préalable les salaires et les perspectives de carrière des futurs enseignants risque de faire fuir les meilleurs candidats. Par ailleurs, on perçoit une sorte d'ambiguïté dans la manière dont la Banque aborde ce deuxième objectif – qu'on retrouve également dans les discours de l'OCDE et de l'UNESCO. On parle d'attirer des enseignants de qualité, mais dans le descriptif on réfère à des « able individuals », des « top candidates » ou des « top talent ». Ce n'est donc pas des enseignants de haute qualité qu'on désire attirer, mais des premiers de classe. Il ne faudrait pas voir dans cette mesure une solution miracle, il faut tout au plus la considérer comme une condition facilitante, car le potentiel d'étudiants aux antécédents scolaires solides peut

s'effondrer si la formation professionnelle dans laquelle ils s'engagent se révèle de piètre qualité.

À l'instar du premier objectif, celui qui enjoint les décideurs à *Prepare teachers with useful training and experience* est axé sur la pratique des enseignants : « Equipping teachers with the skills they need to succeed in the classroom is crucial. Teachers need subject matter and pedagogic knowledge, as well as classroom management skills and lots of teaching practice in order to be successful in the classroom. In addition, preparation puts all teachers on an equal footing, giving them a common framework to improve their practice » (*ibid.*, p. 23). En accord avec les principes de la professionnalisation de la formation des maîtres, les auteurs préconisent indirectement de recentrer les systèmes de formation sur la pratique des enseignants. On retrouve dans leurs propos les deux principales fonctions de la pédagogie : la gestion de la matière (pedagogical knowledge) et la gestion de la classe (classroom management skills). Cet objectif est associé à deux leviers politiques : 1) « Minimum standards for pre-service teacher education programs » et 2) « Required classroom experience for all teachers » (*ibid.*, p. 23). Pour le deuxième, les auteurs réaffirment l'importance de doter les enseignants en formation d'une solide expérience de terrain avant de les laisser évoluer seuls dans leur classe. Ils suggèrent également l'encadrement des jeunes enseignants par des enseignants plus expérimentés (mentorat). Toutefois, l'absence de données probantes les rend indécis sur la proportion de temps à allouer à la théorie et à la pratique dans le cadre des formations. On doit s'arrêter ici sur un raccourci fréquent, pas seulement dans les rapports de la Banque. Dans la littérature des organisations internationales, la formation théorique des enseignants est très souvent associée à leur formation disciplinaire; leur formation pratique étant, pour sa part, assimilée à la formation pédagogique. Cette accointance détourne l'attention du volet théorique de la formation pédagogique des enseignants.

En raison de sa formulation, l'objectif *Match teacher skills with student needs* induit faussement le lecteur vers une réflexion de type pédagogie différenciée. On se rend vite compte de l'erreur en lisant les énoncés des deux leviers politiques qui lui sont associés : 1) Incentives for teachers to work in hard-to-staff schools et 2) Incentives for teachers to

teach critical shortage areas. Les considérations liées à cet objectif ne sont donc pas pédagogiques, elles sont administratives et géographiques. Les mesures incitatives occupent une place importante dans la stratégie de la Banque, ici elles visent à combler le déficit de personnel dans les zones d'éducation délicates avec des enseignants de qualité.

En étudiant les critères d'analyse de la phase du *policy mapping*, nous avons appris que la Banque mondiale attribuait aux directions d'école une fonction primordiale de leader pédagogique. L'objectif *Lead teachers with strong principals* n'apporte pas grand-chose de nouveau, il réaffirme simplement de manière explicite le lien entre une direction de qualité et de bons résultats chez les élèves. À cet effet, les auteurs confirment que dans les systèmes éducatifs hautement performants, « [c]apable principals act as instructional leaders, providing direction and support to the improvement of instructional practice at the school level » (*ibid.*, p. 25). On attend d'eux qu'ils soient munis d'une grande connaissance de l'enseignement et du curriculum afin de pouvoir guider les enseignants dont ils sont responsables. L'objectif *Lead teachers with strong principals* repose sur deux leviers politiques : 1) « Education system's investment in developing qualified school leaders » et 2) « Decision-making authority for school principals to support and improve instructional practice » (*ibid.*, p. 25-26). La Banque plaide donc en faveur d'une décentralisation de la responsabilité pédagogique au niveau des écoles.

L'objectif *Monitor teaching and learning* aborde la question de l'évaluation des résultats des élèves et de la performance des enseignants. Il comprend trois leviers politiques : 1) « Availability of data on student achievement in order to inform teaching and policy », 2) « Adequate systems to monitor teacher performance » et 3) « Multiple mechanisms to evaluate teacher performance » (*ibid.*, p. 27-28). Les deux arguments de la Banque sont simples et parfaitement légitimes. Premièrement, l'évaluation de la performance des élèves et des enseignants permet de repérer les zones sensibles et le type de difficultés rencontrées, elle constitue une première étape inévitable pour planifier un support ciblé et adéquat. Deuxièmement, l'évaluation des enseignants et des élèves permet également d'identifier de bonnes pratiques qu'il est ensuite possible de partager au reste du système pour en améliorer les performances. La Banque se montre plutôt ouverte sur la

manière d'opérer ces évaluations. Pour le premier levier, par exemple, l'organisation compare les stratégies de la Finlande et de Singapour, deux systèmes éducatifs qui gèrent l'évaluation de leurs élèves de façon très différente. La Banque ne valorise aucune des deux stratégies, ce qui importe selon elle est de disposer d'un système de collecte pertinent et régulier, d'un mécanisme qui permet aux autorités publiques d'accéder à ces données et un autre mécanisme pour que les analyses de ces données retournent dans les milieux de pratique afin d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques. De plus, comme selon elle aucun système d'évaluation n'est infaillible, la Banque encourage les décideurs à utiliser différentes sources d'évaluation de la performance des enseignants : « Therefore, it is crucial to use as many sources of information on teacher performance as possible so that they complement each other and produce a more accurate evaluation of their work » (*ibid.*, p. 27-28). Enfin, la Banque atteste qu'il existe de multiples critères pour évaluer la performance des enseignants (subject matter knowledge, teaching methods, student academic achievement), dont les méthodes d'enseignement, mais aucune allusion n'est faite sur la prétendue supériorité d'une méthode vis-à-vis d'une autre.

L'objectif *Support teachers to improve instruction* renforce l'impression que la Banque mise énormément sur le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants. Ainsi, pour permettre à ces derniers d'améliorer leur pratique, les décideurs auraient intérêt à activer les trois leviers politiques suivant : 1) « Availability of opportunities for teacher professional development », 2) « Teacher professional development activities that are collaborative and focused on instructional improvement » et 3) « Making sure teacher professional development is assigned based on perceived needs » (*ibid.*, p. 28-29). En demeurant toujours neutre sur le plan pédagogique, la Banque utilise les données de la recherche pour montrer que les activités de développement professionnelles qui portent sur la modification des pratiques et non simplement sur l'approvisionnement en matériel pédagogique supplémentaire ont un effet plus significatif sur les performances des enseignants et des élèves. De plus, la Banque ajoute que « [e]vidence suggests that when professional development activities expose teachers to best practices in instruction and show teachers how to implement these practices, teachers are more likely to adopt them in their classrooms » (*ibid.*, p. 29). Le message de la Banque est clair : il faut travailler sur les

pratiques enseignantes, il faut chercher à identifier les meilleures pratiques et les diffuser par le biais de formation au sein de la profession. Les formateurs des enseignants se trouvent à leur tour pourvus d'une partie de la responsabilité pédagogique. Ils sont invités, d'une part, à laisser plus d'autonomie aux enseignants pour cultiver leur créativité et, d'autre part, à organiser des formations au cours desquelles on montre aux enseignants les bonnes pratiques et comment les intégrer dans la classe.

L'objectif *Motivate teachers to perform* confirme l'intérêt de la Banque pour les mesures incitatives. Les trois leviers politiques associés à cet objectif sont les suivants : 1) « Linking career opportunities to teachers' performance », 2) « Having mechanisms to hold teachers accountable » et 3) « Linking teacher compensation to performance » (*ibid.*, p. 29-30). La logique derrière cet objectif respecte un principe béhavioriste très simple : « The more aligned incentives are with the behaviors and outcomes they want to elicit, the more likely they will obtain them » (*ibid.*, p. 29). Autrement dit, la Banque considère qu'un système de récompenses bien géré pourrait changer la physionomie de la profession et la rendre plus attractive aux yeux des bons candidats. L'organisation n'aborde pas directement la question de la pédagogie dans cet objectif. Toutefois, les mécanismes de compensation qu'elle propose peuvent constituer de puissants moteurs de changement des pratiques enseignantes. En effet, en récompensant les enseignants performants, c'est-à-dire ceux qui provoquent chez leurs élèves un gain d'apprentissage important, la Banque ne pousse-t-elle pas l'ensemble de la profession à des méthodes pédagogiques qui ont démontré leurs effets positifs dans les classes?

À la lumière des précédentes analyses, on peut affirmer que le cadre d'analyse proposé par la Banque pour la phase du *policy guidance* est lui aussi complètement neutre sur le plan pédagogique. Est-ce que cela signifie que la Banque ne se préoccupe pas de pédagogie? Au contraire, nous avons vu que l'équipe HDNED en souligne même fréquemment l'importance par différents moyens. Il est d'ailleurs assez paradoxal de la part de la Banque d'encourager ainsi les décideurs à recentrer leurs initiatives sur les pratiques enseignantes, mais de ne pas documenter cet aspect ni dans son questionnaire ni dans son cadre d'analyse. Le mérite du cadre d'analyse de SABER-Teachers, contrairement à celui de

TALIS, réside alors dans sa neutralité. Il n'alimente pas le discours pédagogique dominant, on n'y retrouve aucun parti pris, aucun jugement de valeur sur le type de pratiques qu'il serait préférable de mettre en œuvre dans les classes. Ce constat se maintient-il dans les documents de présentation des premiers résultats de SABER-Teachers? C'est ce que nous allons voir dans la prochaine section.

6.3.2.3. Les premiers résultats de SABER-Teachers : les rapports nationaux et régionaux

Si la phase du *policy mapping* avait pour ambition d'ouvrir le dialogue politique, la publication des premiers résultats de SABER-Teachers atteste que le dialogue avec les pays participants est à présent bien établi. Les documents analysés dans les deux sous-sections précédentes n'étaient pas directement destinés aux décideurs. La Banque y décrivait son travail de recension pour justifier le choix de ses domaines d'analyse et des huit objectifs prioritaires. Les rapports nationaux et régionaux sont différents. Ils contiennent des recommandations formulées à l'intention des gouvernements des pays participants au projet. Sur le plan pédagogique, par contre, ils n'apportent pas grand-chose de plus. Ce constat n'a rien de vraiment étonnant. En effet, l'espace de réflexion pédagogique étant considérablement réduit dans le cadre d'analyse de SABER-Teachers, il aurait été surprenant de voir apparaître de telles réflexions dans les premiers résultats de SABER-Teachers. Ceci étant dit, les rapports nationaux et régionaux comportent tout de même quelques éléments qui méritent d'être discutés.

Les deux rapports régionaux débutent par un argumentaire qui rappelle la pertinence du projet SABER-Teachers et le rôle crucial des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est un argumentaire similaire en tous points à celui exposé par l'UNESCO et l'OCDE : « In the model underlying this chapter, the most important input into the education system are the teachers, because they are the point of contact between the education system and the students. If an education system is unable to attract highly talented individuals into teaching, then the effectiveness of the system as a whole will likely be compromised regardless of the technical strength of the other components » (World Bank, 2012, p. 10). De manière plus fréquente que l'UNESCO et l'OCDE, la Banque mondiale ajoute à cette première affirmation la réserve suivante : « While research

has documented the important effects of teachers in students' learning outcomes, there is less evidence on the specific characteristics of teachers that lead to better student learning outcomes » (Ganimian et Vegas, 2011, p. 3). Cette remarque revient régulièrement dans le discours de l'organisation et, généralement, les auteurs passent dessus très rapidement. Or, s'il existe moins de données probantes sur les « caractéristiques » de l'enseignant conduisant à un meilleur apprentissage des élèves, il en existe quand même et celles-ci attribuent aux stratégies d'enseignement une importance capitale. La Banque referme donc une porte qui aurait pu la conduire aisément à l'intérieur de la classe. Elle ignore surtout une partie de la recherche sur l'effet enseignant.

En abordant l'objectif prioritaire *Prepare teachers with useful training and experience*, nous affirmons que la Banque ne se prononçait pas sur la quantité de temps à accorder à la pratique et à la théorie dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement. Comme en témoigne l'extrait suivant, l'organisation semble par contre consentir à une certaine répartition du temps alloué au développement des compétences disciplinaires et pédagogiques :

The statutory requirements for the amount of time that education programs allocate for preparing primary and secondary school teachers are defined clearly, with 20 percent of time devoted to pedagogy theory and methods; 75 percent for the selected discipline, and 5 percent for languages. This balance between subject-content training and pedagogic skills training is encouraging, because teachers' knowledge of the subject they teach has been found to correlate with teacher effectiveness (World Bank, 2010d, p. 7).

Une remarque qui encourage une plus forte attention aux connaissances disciplinaires figure aussi dans le rapport du Cambodge : « In Cambodia, there is an accreditation process for pre-service teacher training programs, but no specifications on subject content have been established. High performing countries tend to have clear specifications with a balance of both content and pedagogy, as research shows that subject matter knowledge can positively impact teacher performance [...] » (World Bank, 2011b, p. 5). Même affirmation pour l'Uganda où la répartition horaire du système de formation actuel ne permet pas de combler les lacunes disciplinaires que les candidats traînent avec eux depuis le secondaire (World Bank, 2012e). Cette partie du discours de la Banque est floue, notamment en raison

du fait que les termes employés pour désigner les objectifs de formation sont fluctuants et mal définis⁸⁴. Ce flou conceptuel sème le doute sur la manière dont la Banque conçoit la place de la pédagogie dans les programmes de formation à l'enseignement. De ce que nous comprenons, la Banque met l'emphase sur l'expérience pratique et sur la connaissance de la matière, reflet d'une formation organisée principalement autour de stages dans les écoles et d'une formation disciplinaire solide. Ainsi, si la posture de la Banque au sujet de l'expérience pratique est sans équivoque – « The more teachers try out their pedagogical theories, subject matter knowledge and classroom management skills on a group of students, the better prepared they will be for their job » (World Bank, 2011b, p. 5), – celle qu'elle adopte vis-à-vis de la place des théories pédagogiques dans les systèmes de formation est plus ambiguë.

La question des mesures incitatives et de l'évaluation des enseignants sont également très présentes dans les rapports régionaux et nationaux. L'une et l'autre représentent des leviers puissants pour modifier les pratiques pédagogiques mais, une fois encore, la Banque les aborde de manière à éluder complètement les pratiques enseignantes. En effet, l'organisation pointe du doigt la piètre qualité des systèmes d'évaluation nationaux en prétextant notamment qu'ils ne sont pas reliés aux performances des enseignants. Bien entendu, une telle posture oblige la Banque à définir ce qu'est un enseignant performant. La définition fournie est sensiblement toujours la même, elle associe la qualité de l'enseignant aux résultats de ses élèves : « Good teachers, defined in terms of student learning, are able to move the achievement of their students far ahead of those of poor teachers » (World Bank, 2007a, p. 16). On connaît la suite : les enseignants, motivés par les mesures incitatives, mettront en œuvre les dispositifs et les efforts nécessaires pour améliorer eux-mêmes leurs pratiques. À la gestion des enseignants par les inputs succède donc la gestion par les outputs. Malheureusement, l'une comme l'autre passe à côté de l'essentiel, le processus d'enseignement lui-même. Les mesures visant à récompenser les bonnes performances ou à punir l'incompétence des enseignants agissent certainement comme des

⁸⁴ Par exemple, on peut lire : subject knowledge vs pedagogical skills; theoretical knowledge vs practical and professional knowledge; knowledge of subject matter vs teaching methods; subject matter knowledge vs classroom management skills and lots of practice; subject matter knowledge vs pedagogical training or preparation; subject-specific pedagogical knowledge vs clinical (practice-based) component.

moteurs d'action, mais elles ne sont d'aucune utilité une fois dans l'action. La Banque n'exclut pas totalement le processus d'enseignement de sa démarche puisqu'elle revendique dans plusieurs rapports l'indispensabilité d'accompagner l'évaluation des performances des enseignants par des mesures de soutien. Discuter du contenu de ces dernières pourrait conduire à une réflexion pédagogique, mais la Banque laisse également cette porte close.

L'orientation pédagogique la plus franche que nous avons rencontrée dans le corpus relatif au projet SABER-Teachers figure dans le rapport de la région Est-Asie, le seul à réunir toutes les facettes du projet SABER. L'orientation en question n'est pas formulée dans le chapitre dédié aux enseignants (SABER-Teachers), mais dans celui consacré aux nouvelles technologies de l'information et de communication en éducation (SABER-ICT). L'argumentaire est, là aussi, toujours le même, il se résume *grosso modo* comme suit : l'intégration des TICE dans les salles de classe constitue une source d'innovation pédagogique indispensable pour équiper les élèves des nouvelles compétences du 21^e siècle. Mais ce qui nous intéresse davantage, c'est l'habillage pédagogique de cette réforme : « A range of pedagogical approaches have been proposed to help learners to develop those Information Age skills that are now in high demand. Based on research on how people learn, these methods include student-centered learning, active learning, project-based learning and inquiry based learning—to name just a few among many » (World Bank, 2012, p. 98). Nous ne saurions le certifier, puisque nous n'avons pas étudié les rapports du volet SABER-ICT, mais l'implantation de nouvelles technologies dans les salles de classe semble assortie à des orientations valorisant les principes pédagogiques du paradigme de l'apprentissage. Cette orientation ne ressort pas du volet SABER-Teachers où, finalement, l'intégration des TICE est abordée de manière très ponctuelle et superficielle. Le seul endroit où on la retrouve clairement exprimée est dans le rapport national de l'Égypte : « Professional development content is varied, covering aspects related to improving instructional practice [...] Most recently, Information and Communication Technologies (ICT), skills for effective educational assessment, active learning, inclusion and handling of students' unique characteristics have been incorporated » (World Bank, 2010d, p. 12).

En conclusion, l'analyse des documents relatifs au projet SABER-Teachers montre clairement que le travail sur les pratiques enseignantes se situe à presque tous les niveaux de la chaîne : formation initiale, formulation des profils de sortie, évaluation de fin de formation, formation continue, évaluation et supervision en cours d'exercice. Cette constatation ressort des rapports nationaux et régionaux, on la retrouve formulée sous différentes formes dans chaque rapport. Paradoxalement, la Banque mondiale ne considère pas les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement dans ses rapports, alors qu'elle revendique pourtant l'adoption d'une posture de type *evidence-based*. Supposément dédié de part en part à la cause enseignante, le projet SABER-Teachers s'arrête donc aux portes de la classe, l'endroit où, pourtant, l'enseignant s'incarne et vit sa profession de façon quotidienne. La Banque se montre-t-elle plus entreprenante en matière de pédagogie dans le reste du corpus? Nous le verrons dans la section suivante.

6.3.3. L'ambiance pédagogique dans le reste du corpus de la Banque mondiale

Tant sur le fond que sur la forme, le discours de la Banque mondiale se situe entre ceux de l'UNESCO et de l'OCDE; proche de sa consœur onusienne pour la détermination et la justification de ses objectifs, proche de sa voisine européenne quant aux moyens à mettre en œuvre pour gérer un système éducatif. Aussi, le discours de la Banque, d'une part, ne présente pas grand-chose de nouveau et, d'autre part, nous expose aux mêmes problèmes que celui des autres organismes à l'étude. Comme ces derniers, la Banque ne produit pas un discours pédagogique explicite, elle ne réserve pas d'espace de réflexion spécifique à la pédagogie. On se voit donc de nouveau obligé de coudre ensemble une série d'allusions éparées, réparties aléatoirement dans les rapports. À l'issue de ce travail, nous présentons tout d'abord les voies d'accès aux considérations pédagogiques les plus fréquentes dans les discours de la Banque mondiale. Nous décrivons ensuite des prises de position pédagogiques plus franches, mais opposées.

6.3.3.1. Les voies d'accès aux considérations pédagogiques les plus fréquentes dans les discours de la Banque mondiale

Bien qu'on la retrouve aussi dans le discours de l'UNESCO et de l'OCDE, la première voie d'accès aux considérations pédagogiques que nous présentons est plus présente dans le discours de la Banque mondiale, elle se matérialise dans l'argumentaire qui

visé à justifier la pertinence d'utiliser des incitatifs en éducation. Cette voie d'accès est différente des autres en ce sens qu'elle se construit sur un « manquement » soit de la recherche pédagogique soit des réformes qui tentent de modifier les pratiques enseignantes en agissant uniquement sur les intrants. Dans le premier cas, la Banque affirme : « Thus, it is difficult if not impossible to identify aspects of teachers that could form the basis for policies and regulations encouraging good teachers in the classroom. This difficulty of regulating the employment of high-quality teachers (or high quality administrators) suggests that the institutional structure of the school system must be designed to provide strong incentives for improving student achievement » (World Bank, 2007a, p. 16). On comprend qu'en l'absence de données permettant d'identifier les déterminants d'un enseignant efficace, les incitatifs constituent l'option politique la plus prometteuse pour encourager les enseignants à s'améliorer. Pour appuyer ses propos, la Banque laisse entendre qu'un certain nombre de données probantes « [...] suggests that changes in teacher-incentive structures can affect who chooses to enter and remain in the teaching profession, as well as their daily work in the classroom [...] Because teachers respond to incentives, education policymakers can improve the quality of teaching and learning by designing effective incentives to attract, retain, and motivate highly qualified teachers » (Vegas et Umansky, 2005, p. 5). Dans le second cas, la Banque explique que les réformes basées uniquement sur les intrants ne parviennent pas à modifier les comportements des acteurs. Ainsi, conseille-t-elle, « [p]our assurer qu'ils [les enseignants] “agissent comme ils sont supposés le faire” (enseignement efficace, adoption de nouvelles approches), il est important de créer des mécanismes permettant de lier les résultats éducatifs aux récompenses (ou pénalités) adressées aux enseignants et directeurs d'école » (World Bank, 2007c, p. 11).

La Banque mondiale accorde énormément d'importance à cette stratégie à base d'incitatifs pour améliorer la qualité des enseignants. On pourrait y voir un modèle de gestion des comportements béhavioriste simpliste et critiquer les limites de ce genre de système de renforcement trop élémentaire pour un cas aussi complexe que l'enseignement. Mais l'utilisation que la Banque propose d'en faire n'est pas aussi basique qu'elle en a l'air.

L'octroi de récompenses ou de sanctions s'accompagne d'un large éventail d'autres mesures comme en témoigne l'extrait suivant :

While teacher incentive reforms are a promising option to improve teacher quality and student learning, they do not operate alone but instead are part of a broader system that affects teaching and learning. As a result, reforms to teacher incentives may be more effective in raising student learning when other parts of the broader system affecting teaching and learning are in place. For example, tying salary increases to teacher performance may only be effective in raising student achievement when teachers have clarity about what are the knowledge and pedagogical skills that are needed to improve student learning (Vegas et Umansky, 2005, p. 11).

La Banque rappelle notamment que les mesures incitatives doivent être accompagnées d'un soutien constant et adaptées aux enseignants. Malgré tout, on peut se demander si la Banque réalise des calculs judicieux en gérant le problème de la qualité des enseignants de cette manière. Sans remettre en question l'intérêt de créer en enseignement des perspectives de carrières stimulantes et d'offrir des revenus décents aux enseignants, la Banque n'aurait-elle pas meilleur compte à travailler directement sur l'enseignement au lieu d'échafauder un système d'incitatifs onéreux qui habitue les enseignants à obtenir des bénéfices pour produire un effort? La question reste ouverte.

Une deuxième voie d'accès aux considérations pédagogiques fréquente dans le discours de la Banque procède par opposition aux méthodes d'enseignement traditionnelles et par promotion de l'innovation en matière de pédagogie, les deux vont souvent de pair. On rencontre cette opposition sous différentes formes en lien avec diverses thématiques. La plus fameuse se trouve dans la stratégie sectorielle de l'éducation de 2000 (World Bank, 2000). Comme dans l'argumentaire de l'UNESCO et de l'OCDE, la Banque justifie l'évolution des pratiques d'enseignement par la description d'une éducation en profond changement. Dans ce contexte complexe en constante évolution, l'organisation identifie trois mondes. Tout d'abord le monde des plus démunis qui se bat encore avec des problèmes éducatifs de base comme « [...] des maitres qui ont désespérément besoin d'être plus et mieux formés pour pouvoir enseigner un programme moderne, une pédagogie qui consiste à faire apprendre par cœur des choses sans aucune pertinence » (World Bank, 2000, p. 3). Ensuite, « il y a un autre monde, qui veut maintenir le statu quo. Parents,

enseignants, administration, éditeurs de manuels scolaires, étudiants – tous ont des raisons de préférer que les choses restent comme elles sont, ou alors qu'elles ne changent que petit à petit » (*ibid.*, p. 3). Puis il y a le monde des « heureux élus » vivant dans des pays aux économies florissantes et qui réinventent à grands pas l'éducation. C'est dans ce monde que la Banque nous convie à basculer, un monde où « de nouvelles approches beaucoup plus efficaces sont mises au point pour l'apprentissage » (*ibid.*, p. 3). Un monde avec « [d]es ordinateurs pour chaque étudiant, l'accès facile à internet, des enseignants hautement compétents, des programmes autoguidés en phase avec les toutes dernières recherches [...] » (*ibid.*, p. 4). Et la Banque finit son plaidoyer en faveur du changement et de l'innovation sur la note suivante :

Par le passé, les prophéties de progrès spectaculaires dans l'éducation n'ont pas manqué, mais elles se sont souvent soldées par de faibles avancées, voire des régressions. De nombreuses écoles utilisent aujourd'hui les mêmes méthodes - c'est-à-dire un enseignant se servant d'un texte standard, devant des rangées d'étudiants mémorisant des mots et des chiffres - dont la fin avait été annoncée il y a trois décennies par les planificateurs et qui devaient être remplacées par des instruments plus perfectionnés. Les 25 prochaines années seront-elles différentes? (*ibid.*, p. 4).

Par le biais de ce premier exemple, on sait ce à quoi la Banque s'oppose, les méthodes d'enseignement traditionnelles et l'immobilisme. Par contre, on distingue mal encore ce que l'avenir nous réserve sur le plan pédagogique, hormis peut-être que les nouvelles technologies y joueront un rôle prépondérant.

D'autres rapports affichent cette réticence vis-à-vis des pratiques d'enseignement rétrogrades ainsi que cette vision salvatrice de l'innovation. Par exemple, Villegas-Reimers (1998) reproche aux systèmes de formation des maîtres de ne pas développer des habiletés pour la recherche ou pour en apprendre davantage sur les innovations pédagogiques. Dans un autre rapport, la Banque expose les résultats d'une expérimentation qui, par l'observation systématique de salles de classe, visait à repérer des enseignants performants au Brésil (Bruns, Evans et Luque, 2011). Quatre paramètres étaient alors observés : 1) la façon dont l'enseignant gère le temps dans sa classe, 2) la manière dont il utilise le matériel disponible, 3) le type de pédagogies qu'il privilégie lors de son enseignement et 4) le degré d'engagement des élèves dans la tâche. Le bilan rapporté par les auteurs est catastrophique

sur les quatre critères (perte de temps, utilisation excessive du tableau noir, nouvelles technologies laissées à l'abandon, élèves peu ou pas engagés dans la tâche, temps d'inactivité important). Bref, d'après la Banque, les méthodes d'enseignement traditionnelles prédominent dans les classes brésiliennes alors que les élèves apprennent mieux quand ils sont engagés dans la tâche. La référence au degré d'engagement de l'élève dans la tâche et aux nouvelles technologies de l'apprentissage ouvre une porte en direction des méthodes centrées sur l'apprenant, mais la Banque ne l'emprunte pas dans ce rapport. Elle le fera dans d'autres : « The policy emphasis is on learner-centered education, but many studies reveal that actual classroom practices are still largely dominated by teachers, with students silently copying notes from the blackboard » (World Bank 2007, p. xi).

La citation qui conclut le paragraphe précédent illustre la voie la plus fréquente que la Banque utilise pour parler de pédagogie. Ainsi, l'organisation réfère par exemple à l'éducation centrée sur l'apprenant lorsqu'elle évoque les orientations pédagogiques privilégiées par les pays avec lesquels elle travaille. La particularité du discours de la Banque consiste alors à demeurer parfaitement neutre vis-à-vis de ces orientations, comme dans ce rapport où les auteurs déclarent : « Teacher education programs have recently emphasized learner-centered pedagogy as a method for improving student learning. Teachers in this sample reported that their preservice and inservice training included substantial coverage of learner-centered teaching methods » (World Bank, 2007, p. 55). La Banque décrit la posture du gouvernement, il n'existe aucun signe de jugement dans son discours. Même quand elle expose les difficultés d'implantation d'une telle approche, la Banque se contente de rapporter les propos de personnes interrogées dans le pays et n'émet aucun jugement de valeur : « However, interview results indicated that teacher respondents did not always feel these methods were appropriate or feasible. A few teachers reported that student-centered methods were too difficult in large classes and that they created problems for staying on the official curriculum » (*ibid.*, p. 55). Prenons un autre exemple très parlant dans cet autre rapport publié en 2007. Les auteurs commencent par signaler l'orientation pédagogique du gouvernement :

All countries have emphasized including more active learning approaches in the SMICT curriculum. Learner-centered education, participatory teaching, inquiry-

based approaches, problem solving and critical thinking are some of the keywords that feature prominently in curriculum policy documents. This is in line with international literature on science education, which makes a case for science education in which student learning is not a passive activity, but an activity in which students actively construct their own knowledge through interaction with their existing knowledge, and ideas provided by materials, other students, and the teacher (World Bank, 2007b, p. 16).

Ils poursuivent en expliquant que les rapports nationaux décrivent un gouffre entre les orientations curriculaires et la réalité dans les classes où les méthodes d'enseignement traditionnelles sont encore majoritaires. En fait, précisent-ils, « [t]he change in pedagogy from teacher-led to more active student participation is problematic everywhere, not just in Sub-Saharan Africa. Teachers in Europe, America, and Asia struggle with such proposed changes as well » (*ibid.*, p. 17). Les auteurs invoquent alors quatre raisons pour expliquer ces difficultés, dont une qui résulte du manque de confiance des enseignants en leurs capacités. Ce manque de confiance serait dû au fait que les formes d'enseignement plus « ouvertes » signifient l'occurrence plus fréquente d'événements imprévus. Elles demandent également davantage de préparation, des compétences disciplinaires et pédagogiques plus solides avec un répertoire de pratiques plus complexe et plus varié. Comme beaucoup d'enseignants dans les pays en développement n'en disposent pas, cela rend l'implantation des approches centrées sur l'apprenant compliquée. Puis les auteurs concluent le rapport sur deux recommandations épurées et cohérentes par rapport aux problèmes évoqués : « More emphasis should be placed on the development of curriculum materials with specific guidelines on the use of learner-centered » (*ibid.*, p. 21) et « Teaching methods promoted (in almost all countries in the study, student-centered education in schools is intended) should be realistic considering country and school conditions » (*ibid.*, p. 48). La Banque ne fait pas la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant, elle conseille simplement aux pays qui les ont adoptées d'encadrer en conséquence leurs formateurs et leurs enseignants. Il est certain qu'en lisant les rapports de la Banque on conclut que la plupart des pays ont choisi cette orientation pédagogique, ce qui peut créer un effet d'entraînement auprès de ceux qui n'ont pas encore franchi le pas.

Enfin, on rencontre ponctuellement dans les rapports de la Banque des expressions qu'on pourrait assimiler à des orientations pédagogiques, mais dont le sens est incertain. Par

exemple, dans le rapport de Vegas et Umansky (2005), les deux seules allusions qui pourraient teinter leur discours vis-à-vis de pratiques enseignantes apparaissent quand elles décrivent des projets nationaux de pays d'Amérique latine. Dans une section du rapport, les auteures comparent l'impact de la gestion centralisée et décentralisée des écoles sur la propension des enseignants à choisir des « new pedagogies » (p. 46) et à utiliser des « alternative pedagogy » (p. 47). Ces deux expressions contrastent tellement avec le reste du rapport, tout à fait neutre sur le plan pédagogique, qu'à notre avis, les deux auteures les ont extraites des documents des projets qu'elles sont en train de décrire. Malheureusement, elles ne prennent pas la peine de spécifier la signification exacte de ces deux expressions génériques. En plus de compromettre la neutralité du rapport, ce genre de formules valide auprès de certains lecteurs l'intérêt de mettre en œuvre des pédagogies alternatives. Or, l'alternative aux pratiques traditionnelles qu'on réproouve constamment correspond, dans l'esprit du plus grand nombre, aux pédagogies ouvertes. On rencontre aussi parfois des expressions trompeuses dont voici une illustration. Parmi les quatre priorités stratégiques identifiées par la Banque pour rejoindre ses objectifs dans le secteur de l'éducation, une concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. La Banque y encourage l'utilisation plus fréquente de « méthodes éducatives novatrices : enseignement à distance, apprentissage en milieu ouvert et utilisations des nouvelles technologies » (Banque mondiale, 2000, p. x). On ne parle ici que des supports, mais pas de l'enseignement lui-même. En effet, on peut faire des cours à distance en respectant les principes d'enseignement constructiviste ou en adoptant une attitude plus transmissive. La question est donc : une fois la modalité d'enseignement choisie, comment enseigne-t-on? Nous avons remarqué dans le projet SABER que l'utilisation des nouvelles technologies en éducation était souvent associée aux méthodes d'enseignement dites ouvertes ou actives. Cette association est également présente dans le reste du corpus (Villegas-Reimers, 1998; World Bank 2007b; World Bank, 2010).

Cette section dresse une liste non exhaustive des voies d'accès empruntées par la Banque mondiale pour aborder le thème des pratiques enseignantes. Nous avons choisi de présenter les voies les plus fréquentes et les plus spécifiques en tenant compte du fait que la Banque est l'organisation qui produit le discours pédagogique le plus ténu et le moins connoté.

Toutefois, en marge de sa posture descriptive et de l'évocation d'expressions au sens plutôt flou, la Banque adopte parfois des postures plus fermes en matière de pédagogie.

6.3.3.2. La promotion des pratiques centrées sur l'apprenant dans certains rapports

À quelques reprises la Banque délaisse sa posture descriptive et ses remarques allusives pour vanter plus franchement les mérites des pédagogies centrées sur l'apprenant. Ces prises de position ponctuelles arrivent à des endroits du corpus peu prévisibles, comme lors de la description du *Knowledge Economy Index* (KEI). Le KEI mesure le degré auquel les différents pays participent à l'économie du savoir. La Banque explique alors que les pays en haut de l'échelle KEI tendent à inclure de nouvelles matières d'études et de nouvelles compétences transversales dans leurs programmes :

En outre, les compétences en matière de résolution de problèmes et techniques de communication, plutôt que la capacité de réaliser des tâches de routine, sont devenues essentielles pour la productivité. Les méthodes pédagogiques adoptées au niveau international incorporent certaines innovations qui visent ces compétences, à savoir, l'apprentissage reposant sur la recherche et l'enseignement centré sur les capacités des étudiants. La plupart des pays de la région MENA continuent à utiliser un modèle plus traditionnel de pédagogie (par exemple, en copiant à partir du tableau noir, peu d'interaction entre l'enseignant et l'élève) (World Bank, 2007c, p. 8).

De ces nouvelles compétences découlent de nouvelles manières d'enseigner qui, semble-t-il, participent à l'essor d'une nation dans l'économie du savoir. La Banque affirme également que les pays offrant de multiples opportunités d'apprentissage se placent également plus haut sur l'échelle KEI. L'organisation propose donc un nouveau cadre pour rendre les réformes éducatives futures plus efficaces. Le cadre comprend trois éléments critiques : 1) l'ingénierie efficace, 2) des incitations alignées sur les résultats et 3) des mesures favorisant une plus grande responsabilité publique afin de donner une voix au citoyen. Les réformes en matière d'ingénierie privilégient les mesures destinées à augmenter la quantité et améliorer la qualité des intrants dans les systèmes éducatifs, intrants dont les enseignants font partie. Dans la suite du rapport, la Banque cherche à mesurer les résultats éducatifs de réformes conduites dans 14 pays de la région MENA en fonction des trois éléments critiques ci-dessus. Les auteurs expliquent alors que :

La qualité de l'ingénierie a été déterminée par l'étude des caractéristiques ci-après : la pédagogie, la capacité d'enseignement, la structure de l'éducation et le flux des élèves ainsi que la mobilisation des ressources. Il a été procédé alors à une évaluation de la réussite relative de chaque aspect de l'ingénierie. Par exemple, la qualité de la pédagogie a été déterminée sur une base tenant compte de l'existence ou non de composantes telles que : l'apprentissage par la recherche, l'apprentissage centré sur l'étudiant et des opportunités multiples d'éducation, et l'accent porté à la technologie, aux sciences, et aux langues étrangères. Sur la base des informations disponibles, la Jordanie, la Tunisie et le Liban ont fait le plus de progrès en matière de pédagogie centrée sur l'étudiant. Par opposition à ces innovations pédagogiques, les pays restants continuent à adopter une pédagogie dépassée (*ibid.*, p. 17-18).

Cette citation reprend plusieurs liens que nous avons identifiés précédemment. L'apprentissage centré sur l'apprenant est couplé aux nouvelles technologies et opposé aux pédagogies dépassées. Mais surtout, on constate que la qualité de l'ingénierie – un des trois éléments critiques destinés à améliorer les réformes éducatives – est directement reliée à l'éducation centrée sur l'apprenant.

Un autre exemple d'une prise de position claire en faveur du paradigme de l'apprentissage est présent dans une suite de rapports qui portent sur la transformation du corps enseignant en Indonésie (World Bank, 2010, 2010a; Chu Chang, Shaeffer, Al Samarrai, Ragatz, de Ree et Stevenson, 2014). Dans ces rapports, le ton de la Banque change, elle délaisse sa posture descriptive pour produire un type d'argumentaire proche de celui de l'UNESCO. La Banque commence par formuler le problème : « The pedagogical practices of Indonesian teachers may also be deficient and lack proper focus » (2010, p. 5). L'organisation fait ensuite référence à une étude vidéo réalisée en 2007 par le *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) dans le but de repérer dans les classes de mathématiques indonésiennes les méthodes d'enseignement qui obtenaient les meilleurs résultats auprès des élèves. Sur la base des résultats du TIMSS 2007, la Banque conclut d'abord que les enseignants indonésiens utilisent trop souvent dans leur classe des pratiques d'enseignements traditionnelles et délaissent d'autres types de pratiques qui ont pourtant fait leurs preuves ailleurs : « The traditional teaching method of rote learning, which is used extensively in Indonesia, tends to have a negative relationship with TIMSS test scores. Many teaching techniques that had a positive relationship with test scores (e.g., review, using procedures, problem solving) were used less in Indonesia than in comparison

countries » (2010a, p. 62). L'organisation finit par encourager indirectement les enseignants indonésiens à utiliser davantage l'éducation centrée sur l'apprenant : « Overall, the data [celles du document TIMSS (2007)] show that students do not experience enough student-centered learning and that teachers do not respond to the individual interests of students. These findings mean that lessons are didactic and top-down, rather than being focused on the needs of students and engaging them » (2010a, p. 67).

Le contenu du rapport TIMSS (2007) nous étant familier, nous avons été surpris de constater que la Banque puisse ainsi vanter les mérites de l'éducation centrée sur l'apprenant à partir de ses résultats. Nous sommes donc retournés à la source pour vérifier la teneur des indications transmises par les responsables du TIMSS aux enseignants indonésiens (Mullis, Martin et Foy, 2007). Après vérification, l'expression « student-centered » utilisée par la Banque n'apparaît pas une seule fois dans le rapport du TIMSS 2007. Dans le cas présent, on assiste donc à un glissement de la part de la Banque qui lie de son propre chef la qualité de l'enseignement des mathématiques aux approches pédagogiques centrées sur l'apprenant : « Whatever the definition of “good” education has been – and particularly in any more comprehensive definition used today – the role of the teacher in providing an education of good quality is seen as ever more critical [...] It is the teacher who must use more student-centered, active teaching-learning techniques to deliver a relevant curriculum [...] » (Chu Chang et coll., 2014, p. 40). À la décharge de la Banque mondiale, on sait que cette association est fréquente lorsqu'on invoque le développement d'habiletés cognitives de haut niveau (*higher-order thinking*) par la résolution de problèmes complexes. Cette dernière est souvent opposée à la simple mémorisation, apanage de la pédagogie traditionnelle de laquelle on doit se détacher pour embrasser les principes et les pratiques de la pédagogie nouvelle centrée sur l'apprenant.

6.3.3.3. La promotion des pratiques d'enseignement structurées dans d'autres rapports

Dans notre corpus, deux rapports font la promotion de stratégies d'enseignement plus structurées. Comme pour les deux cas abordés dans la section précédente, la situation est plutôt rare, mais elle mérite qu'on s'y arrête. Le premier rapport s'intitule *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement* (Kellaghan, Greaney et

Murray, 2009). Comme son titre l'indique, le rapport encourage l'utilisation de l'évaluation des performances des élèves. La vision de l'utilisation avancée n'est pas restrictive :

Measuring student learning outcomes is increasingly recognized as necessary, not only for monitoring a school system's success but also for improving education quality. Student achievement information can be used to inform a wide variety of education policies, including the design and implementation of programs to improve teaching and learning in classrooms, the identification of lagging students so that they can get the support they need, and the provision of appropriate technical assistance and training to low-performing teachers and schools (Kellaghan, Greaney et Murray, 2009, p. xi).

Dans cet extrait, les auteurs soutiennent que les résultats des évaluations nationales sont précieux pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et des enseignants. Toutefois, les vertus attribuées aux épreuves nationales semblent disproportionnées : « [...] student learning is unlikely to improve unless national assessment findings are used to develop policies and strategies directed toward changing school and classroom practices » (*ibid.*, p. 97). En effet, si les résultats des élèves permettent certainement de repérer les zones en difficulté et les matières à travailler, leur utilité demeure limitée pour l'amélioration des pratiques d'enseignement. Bref, revenons-en à l'orientation pédagogique qui découle de cette première mise au point sur la notion de qualité de l'éducation : « The term quality applies to a variety of aspects of students' educational experiences, including learning environments that are safe and adequately resourced, curricula that are responsive to students' needs, instructional practices, competent teachers who engage in active pedagogies, and students' learning » (*ibid.*, p. 15). La Banque scelle ici la qualité de l'éducation aux pédagogies actives. Mais qu'est-ce qu'englobe cette expression? Plus loin dans le texte, on trouve une section intitulée *National Assessment Results and Teacher Effectiveness Variables*, dans laquelle les auteurs encouragent les écoles à considérer dans leurs discussions un ensemble de facteurs « [...] which have been found in research to be related to teacher effectiveness » (*ibid.*, p. 116). Les sources utilisées pour identifier ces critères d'efficacité sont les suivantes : Brophy and Good (1986); Fuller (1987); Teddlie and Reynolds (2000); Wang, Haertel, and Walberg (1993); Wenglinsky (2002). De manière générale, lorsqu'on trouve ce genre de références dans un rapport, les orientations en faveur des pratiques d'enseignement structurées ne tardent pas. Elles arrivent une page plus loin dans une sous-section intitulée *Teacher effectiveness* :

The factors found to be associated with the effectiveness of teachers in their classrooms identify teachers' subject-matter knowledge and pedagogical skills. Instructional conditions that are particularly important include opportunity to learn, time on task, structured teaching, assessment and feedback to students, availability of adequate resources, and use of multiple paths to the solution of problems to accommodate the variation that one finds in any classroom in students' knowledge and experience [...] (*ibid.*, p. 118).

Les méthodes actives et l'enseignement structuré sont donc associés dans ce rapport, ce qui est plutôt inhabituel. Cela confirme que l'expression « méthodes actives » est une formule fourre-tout donc l'unique dessein est de s'éloigner des pratiques d'enseignement traditionnelles. En évitant les pièges de l'opposition paradigmatique, on réalise donc que les pédagogies dites ouvertes ne sont pas les seules à rendre l'élève actif.

Le deuxième rapport qui fait la promotion des approches structurées est rédigé par Helen Abadzi (2006), il s'intitule *Efficient Learning for the poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Ce document intègre les apports de la psychologie cognitive au discours habituel de la Banque, ce qui lui donne une couleur pour le moins particulière. L'auteure est psychologue de formation, ce qui explique sûrement cette orientation originale. La partie la plus intéressante pour nos propos se situe au chapitre 9, *Which instructional methods are more efficient?*. On comprend avec le titre du rapport que cette question se pose dans les contextes difficiles comme les quartiers défavorisés d'Amérique centrale ou les contrées éloignées de certains pays africains. Quelles sont les méthodes d'enseignement les plus efficaces dans ce genre de contexte d'après l'auteure?

La phrase qui introduit le chapitre 9 campe la position d'Abadzi vis-à-vis des pratiques enseignantes. « Teaching methods are often viewed as local initiatives and presumed to be equally valid. However, some methods may use time and resources more efficiently than others, particularly when teaching the poor. The choice of certain methods can have large financial consequences for governments. This is why student outcomes should drive selection rather than philosophy or educational theories » (Abadzi, 2006, p. 73). La suite du chapitre est en accord avec cette phrase introductive. D'abord, Abadzi avise son lecteur que

les débats qui ont cours au sujet des pratiques enseignantes sont bien connus des membres de la Banque :

Staff working in the education sector hear the names of various methods: active learning, child-centered learning, student-centered teaching, joyful learning, constructivism, outcome-based instruction, direct instruction, discovery-oriented, inquiry-based, technology-centered, project-based, group-oriented, individual-based, and many others. Many emphasize students' engagement, pleasure, or discovery over "traditional" methods (*ibid.*, p. 73).

On reconnaît dans l'énumération de l'auteure les protagonistes que nous avons évoqués dans le cadre conceptuel en présentant la structure du discours pédagogique. Cependant, Abadzi avoue que la plupart de ces méthodes sont difficiles à définir. « It is unclear, for example, what "child-centered" or "active" learning consist of » (*ibid.*, p. 73). Selon elle, il y a un problème de conception à propos des méthodes d'enseignement : « Governments and donors may consider different methods to be local initiatives that are equally valid, and may leave decisions about them to consultants. Thus, large amounts of money for training and materials may be invested on the basis of dubious guidance and scant evidence » (p. 73). Pour mettre un terme à ce « gaspillage », « [m]ethods must be clearly defined and pilot-tested before large-scale application » (*ibid.*, p. 3). D'après l'auteure, cela n'arrive malheureusement pas souvent. Elle donne en exemple les deux dernières réformes au Brésil et au Honduras, pays dans lesquels les orientations pédagogiques constructivistes ont eu beaucoup de difficultés à s'incarner. Abadzi ponctue d'ailleurs au sujet de ces deux réformes que « instruction is often considered a detail that may be left up to local governments and consultants. However, ineffective teaching can be costly and disappointing. Governments and donors should become informed and demand testing and evidence before investing funds on various methods » (*ibid.*, p. 79).

Une sous-section suit ces remarques préliminaires, elle s'intitule *The Pros and Cons of Constructivism and Discovery Learning*. Selon Abadzi, le constructivisme dont font la promotion les gouvernements correspond à une sorte de fusion entre les théories vygotskiennes et piagésiennes. Cet amalgame a donné naissance dans les années 1990 à une philosophie constructiviste globale qui s'impose pour beaucoup comme le « state-of-the-art teaching » (*ibid.*, p. 75). Sur le plan pédagogique, cette philosophie est en général associée

aux méthodes d'enseignement du type *discovery learning*, *whole-word reading*, *early writing*, etc. Sur le plan politique, Abadzi fait partie des auteurs qui rangent le constructivisme du côté des orientations libérales. Cette philosophie est opposée à l'instruction plus structurée, à la mémorisation, au béhaviorisme et aux politiques conservatrices. Enfin, « [t]he role of the teacher changes from that of purveyor of information to one akin to a symphony conductor creating an atmosphere conducive to learning and encouraging the development of students' feelings and emotions » (Brooks and Brooks, 1993 dans Abadzi, 2006, p. 75).

Après les avoir décrites, Abadzi clôt le sort des approches constructivistes dans le contexte qui l'intéresse, c'est-à-dire des environnements éducatifs précaires. Elle affirme alors sans détour : « While there are many enthusiastic articles about the constructivist philosophy, there is little hard evidence regarding its benefits for poorer students » (Abadzi, 2006, p. 76). Particulièrement en ce qui a trait au *discovery learning* auquel beaucoup d'investisseurs se sont intéressés en finançant l'implantation des « inquiry-based methods » dans les pays en développement. L'auteure ne remet pas en question l'efficacité absolue de ce type d'approches, mais elle explique, d'une part, qu'elles nécessitent un matériel spécifique qui n'est absolument pas disponible dans les pays du Sud et, d'autre part, qu'elles semblent simplement moins efficaces que les approches plus structurées, deuxième argument qu'elle appuie par une recherche de niveau 2 (voir Klahr et Ningam, 2004). À ce stade, conclut-elle, aucune donnée probante ne permet de déterminer à quel type de population les méthodes d'enseignement constructivistes seraient profitables. Il semble qu'elles pourraient l'être pour des enfants aux ressources cognitives et au support familial soutenus, mais d'autres méthodes sont plus appropriées pour celles et ceux qui ne bénéficient pas ou moins de ces atouts.

Abadzi consacre également une sous-section aux pour et aux contre du *Direct Instruction*. L'auteure présente le *Direct Instruction* comme l'antithèse du constructivisme, elle explique qu'il est utilisé dans plusieurs villes américaines depuis les années 1980 et qu'il donne des résultats très positifs. Elle présente quatre études pour appuyer cette affirmation : Adams et d'Engelmann (1996), de Kemper et Stringfield (2003), de Ryder, Sekulski et

Silberg (2003), et de Klahr et Nigam (2004) toutes de niveau 2 ou 3. Elle ajoute que les situations d'apprentissage proposées dans le cadre du *Direct Instruction* sont pertinentes sur le plan cognitif dans la mesure où elles respectent l'architecture cognitive des élèves en les questionnant fréquemment pour vérifier leur compréhension, en utilisant adéquatement la répétition et la mémorisation, en présentant le contenu en petites unités de difficulté croissante. Le *Direct Instruction* a toutefois fait l'objet de nombreuses critiques, parmi les suivantes : « [...] it mechanistic, detail-minded, and teacher-directed with little input from students and believe it teaches reading in “unnatural” ways. It may be hard to develop scripts that can work effectively for all children and all teachers. Some educators also find it unethical to prescribe such a method for poor children while advocating discovery-oriented methods for those who are better off » (Abadzi, 2006, p. 78). Pour Abadzi ces critiques butent contre la réalité expérimentale : « However, it deserves experimentation in the schools of low-income countries, particularly for lower grades and for preschools » (*ibid.*, p. 78). La conclusion de l'auteure est claire : il est regrettable que cette approche ne soit pas davantage connue hors des États-Unis.

Finalement, qu'avons-nous découvert au terme de l'analyse de tous ces rapports? Nous avons mis au jour un discours pédagogique la plupart du temps neutre et dont les rares prises de position valorisent autant les principes pédagogiques de l'éducation centrée sur l'apprenant que ceux des pratiques d'enseignement structurées. La Banque mondiale est des trois organisations celle qui se montre la plus distante vis-à-vis de la pédagogie. Elle se rallie à l'UNESCO et à l'OCDE dans leur volonté d'évacuer des écoles les méthodes d'enseignement traditionnelles, mais elle se montre plus réservée sur les orientations pédagogiques à privilégier pour les remplacer. Finalement, doit-on percevoir la posture majoritairement descriptive de la Banque comme signe de prudence ou de désintérêt vis-à-vis de la question pédagogique? Les données récoltées durant nos entretiens apporteront peut-être des éléments de réponse à cette question.

6.4. Présentation et analyse des données des entretiens

La série d'entretiens réalisée avec des employés de la Banque mondiale (P11 à P15) s'est révélée très instructive. Les données que nous avons récoltées fournissent des

éléments indispensables pour une meilleure compréhension de la posture de la Banque vis-à-vis de la question pédagogique, elles complètent en ce sens les données de l'analyse documentaire.

Nous terminions la section précédente en affirmant que la Banque mondiale tient un discours pédagogique superficiel et relativement neutre. La façon dont les employés que nous avons interrogés conçoivent le rôle de la Banque pourrait à elle seule expliquer la posture descriptive de l'organisation et l'absence de principes pédagogiques précis dans son discours. En effet, tous les participants s'accordent pour dire que la Banque n'agit qu'à titre de conseillère auprès des gouvernements, qu'elle collabore avec eux et les encadre dans l'élaboration de politiques visant à résoudre des problèmes locaux. En d'autres termes, la Banque n'arrive pas dans les pays avec des solutions préétablies, elle les élabore sur place avec les responsables impliqués dans le projet de réforme : « On ne conçoit pas les programmes depuis Washington, c'est vraiment rare⁸⁵. Nous travaillons toujours avec les gouvernements et essayons de trouver une voie pour collaborer [...] » (P13). Dans le même sens, P11 fait remarquer que « le facteur déterminant, c'est ce que le pays veut [...] On ne peut jamais contraindre un gouvernement à adopter une orientation ». Dans le prolongement de son raisonnement, P11 affirme que la Banque ne possède pas de politique officielle en matière de formation à l'enseignement : « nous n'avons pas tendance à prendre une position officielle. On a plutôt une collection de données probantes que l'on partage auprès des pays membres et que les utilisateurs doivent adapter aux particularités de leur contexte » (P11). Afin de confirmer l'ouverture de son organisme, P12 va même plus loin en déclarant que la Banque est prête à supporter n'importe quelle approche tant que celle-ci est soutenue par des données probantes de recherches. Plus nuancé, P14 reconnaît que certains principes généraux sont valorisés – comme l'ouverture du marché ou la création d'incitatifs pour performer, – mais il ne pense pas qu'il existe UNE politique spécifique au sein de la Banque.

⁸⁵ P12 et 14 expliquent que l'influence de la Banque varie selon les pays concernés. « Dans certains d'entre eux, il n'y a presque aucune structure et la Banque se montre alors plus entreprenante, dans d'autres, les gouvernements ont déjà des idées bien précises et le jeu d'influence est donc différent » (P14).

Au cours des entretiens, nous avons relevé d'autres propos qui relativisent les explications précédentes en substituant à l'idée de collaboration celle de négociation. Souvent, confie P13, les politiciens veulent des « projets sexy », comme construire un grand nombre d'écoles, mais ils ne se soucient guère de la qualité de l'éducation offerte dans l'enceinte de ces établissements scolaires. Dans l'intérêt du pays, mais aussi dans le sien puisqu'elle prête de l'argent aux gouvernements, la Banque tente de construire ces aspects qualitatifs et de s'en servir pour élaborer des politiques viables et efficaces. Alors, conclut P13, il n'est pas rare que la Banque « négocie avec les gouvernements pour essayer d'obtenir avec eux les meilleurs résultats dans des contextes parfois très difficiles » (P13). Parfois, des contentieux émergent lorsque le pays souhaite privilégier une orientation qui, selon la Banque, n'est pas fondée sur des données probantes de recherches et qui risque donc de conduire la réforme envisagée vers un échec. Dans ce cas précis, la Banque n'hésite pas à prescrire d'autres approches : « Si on pense qu'une approche est meilleure qu'une autre, on va la présenter, la soutenir avec des données probantes en espérant que les utilisateurs vont l'utiliser et emprunter la bonne voie » (P11). Ainsi, l'intervention de la Banque dans le processus d'élaboration des politiques éducatives nationales dépasse la simple suggestion; la Banque n'espère pas passivement que les responsables du pays abondent dans son sens, elle opère d'après P13 un réel « travail de persuasion ».

P13 avance alors un exemple fort pertinent pour notre étude. Au moment où nous l'interrogeons, explique-t-il, la Banque gère un contentieux dans l'un de ses projets à propos de l'implantation de l'approche globale de l'apprentissage de la lecture. Le gouvernement et les gens concernés sur place font la promotion de cette approche et la Banque sait que celle-ci ne donne pas de bons résultats. Depuis deux ans, elle fournit au pays de multiples données probantes pour démontrer l'impact négatif des approches globales pour l'apprentissage de la lecture. Le gouvernement n'en démord pas, la Banque a donc décidé de ne pas financer cette partie du projet. Cet exemple contraste avec la posture défendue dans le premier paragraphe. Dans ce cas de figure, la Banque assume une fonction de conseil, elle fait fermement valoir la supériorité d'une approche et fait de son adoption une condition sine qua non de l'obtention de son prêt. L'exemple de P13 montre donc que la Banque mondiale peut être porteuse d'orientations préétablies, de surcroît pédagogiques,

et qu'elle dispose, par la conditionnalité de ses prêts, d'un levier puissant pour les faire adopter. Pourquoi la Banque n'assume-t-elle pas plus clairement cette fonction de conseil sur le plan pédagogique?

Le manque d'expertise pédagogique au sein de la Banque constitue une première hypothèse plausible. Exprimé de manière quelque peu différente, ce premier constat est partagé par quatre des cinq participants. P12 se montre on ne peut plus clair sur ce point : « je n'ai pas produit de recherche sur la pédagogie, parce ce n'est pas ma ligne d'expertise, je ne suis pas un pédagogue. C'est peut-être aussi parce que ce n'est pas vraiment un sujet que la Banque traite ». P13 l'est tout autant. Lorsqu'on le questionne sur l'éventuel manque d'expertise pédagogique de la Banque, il répond : « Je pense que vous avez raison. Au sein de la Banque, nous ne parlons pas vraiment des différents types de méthodes pédagogiques [...] La plupart des personnes qui travaillent dans le secteur de l'éducation ne sont pas des éducateurs, mais des économistes ». En exagérant sûrement, P15 estime que le personnel de la Banque est composé de 97% d'économistes. De son côté, P14 confesse que depuis son arrivée à la Banque, il a rencontré très peu de personnes « qui pensent au niveau de la pédagogie ». Finalement, seul P11 tient un discours différent. Il considère pour sa part que la Banque possède une expertise « plutôt bien équilibrée », que son personnel comporte « un bon mixte d'économistes, de spécialistes de l'éducation, des spécialistes d'opération... ». Nous avons d'abord été intrigués par la remarque de P11, puis nous avons compris, d'une part, qu'il incluait dans son décompte les consultants et les autres personnes impliquées dans les projets et, d'autre part, qu'il amalgamait spécialiste de l'éducation et spécialiste de la pédagogie. Dans notre esprit, le personnel de la Banque se restreint à ses salariés réguliers et le titre de spécialistes de la pédagogie est réservé à ceux qui étudient les pratiques des enseignants pour en améliorer l'efficacité. C'est ce genre d'expertise qui paraît rare au sein de la Banque.

La composition d'une équipe de travail, et par conséquent la nature de son expertise, oriente son regard vers certaines problématiques et vers certains champs de recherches plutôt que d'autres. P14 et P15 l'expriment très bien chacun à leur manière : « Si vous voulez comprendre l'orientation d'une politique, suivez le bagage de celui qui l'a formulé.

Nous discutons de ce que nous connaissons » (P15); « On a à la Banque des spécialistes très spécifiques qui sont des économistes, il y a une influence de ce point de vue » (P14). L'influence en question se traduit notamment par « une domination des recherches qui proviennent du domaine de l'économie au sein de la Banque » (P14) et par « un désintérêt du personnel de l'organisation envers les données probantes sur l'enseignement et sur l'apprentissage » (P15). P15 raconte une expérience récente pour appuyer ses propos : « Ce matin j'étais dans une réunion, et ils [les économistes] écartaient toutes les recherches pourtant solides pour retomber sur des considérations générales économiques [...] Ils n'ont pas le bagage nécessaire sur les variables qui pourraient leur permettre de prendre des décisions en lien avec ce qui se passe dans la classe » (P15). Dans le même ordre d'idée, P12 confie que son unité ne se préoccupe pas vraiment des recherches conduites dans le domaine de la pédagogie. On comprend donc que l'expertise du personnel de la Banque oriente ses axes de travail et les sommes que l'organisation consent à investir dans certains projets. Par exemple, P15 confesse avoir rencontré beaucoup de difficultés à obtenir des fonds pour conduire une revue de littérature sur les déterminants psychologiques de la motivation des enseignants.

Un autre élément pourrait expliquer la réticence de la Banque à s'aventurer davantage dans les salles de classe. Lorsqu'elle s'y engage, la Banque compense son manque d'expertise pédagogique en faisant appel à celle de spécialistes évoluant au sein des facultés des sciences de l'éducation. Or, la rigueur et l'utilité du travail de ces derniers ne semblent pas faire l'unanimité parmi nos participants. En se référant aux domaines de la psychologie cognitive et de la neuroéducation, l'explication de P15 débute ainsi : « Nous blâmons souvent les économistes, mais le grand problème est que les facultés d'éducation n'en savent pas assez sur le traitement de l'information pour être précises [...] il faut pouvoir parler des variables agissant sur les processus de la mémoire et transmettre cette information aux étudiants, futurs enseignants, multiplier ce type de recherches, être plus quantitatif ». Sans nier le fait qu'il s'alimente parfois auprès de certains universitaires, P15 relate plusieurs expériences de collaboration décevantes avec des universitaires. En revenant sur la revue de littérature concernant la motivation des enseignants, il soutient que l'intervention d'un département d'éducation a créé la « pagaille » dans le processus de

recherche. Puis il remet en cause l'expertise des facultés des sciences de l'éducation : « La personne que j'ai embauchée des facultés de l'éducation connaissait à peine la neuroéducation. Autre exemple avec une revue sur l'apprentissage de la lecture. Vraiment plusieurs fois j'ai souhaité que les facultés de l'éducation enseignent les résultats de ce domaine de recherche, mais généralement ils ne le font pas » (P15). Dans un style moins corrosif, P14 souligne également les limites de l'expertise développée au sein des facultés des sciences de l'éducation :

[...] je ne trouve pas que mes collègues et les gens de la Banque aient suffisamment accès aux recherches du domaine de la pédagogie, des sciences de l'éducation. Peut-être que le problème est de décoder... Par exemple le domaine de la didactique, ou les sciences de l'éducation, ils ne sont pas encore assez forts, ils n'ont pas encore scientifiquement les discours pour les faire imposer et percer ce domaine. Alors une fois encore, je ne pense pas que le problème vienne uniquement de la Banque, des économistes. Je pense que c'est des deux côtés, c'est-à-dire il y a une faiblesse, un problème là.

Surpris par ces révélations, nous souhaitons nous assurer d'avoir bien compris le sens du message de P15 et de P14. Nous avons alors posé la question suivante : pensez-vous que la recherche produite dans les facultés d'éducation soit trop « molle »? Et P14 nous a répondu : « Oui peut-être, c'est peut-être la manière dont elle est décrite qui la place assez loin de pouvoir être utilisée immédiatement pour le développement ».

Nous pensons avoir repéré dans le discours d'un répondant un autre élément qui pourrait expliquer l'implication relative de la Banque vis-à-vis de la question pédagogique. Lors d'une de ses interventions, P15 propose une relecture de la règle des 3A (Autonomy, Accountability et Assessment) qui minore le soutien technique offert par l'organisation dans le cadre de ses projets. Il utilise pour ce faire l'exemple du Burkina Faso :

Les écoles du Burkina Faso doivent être autonomes, c'est ce que veulent les économistes, c'est ce que disent des économistes, mais les écoles au Burkina Faso ne sont en réalité pas autonomes. On va donc vouloir que les écoles acquièrent cette autonomie et qu'ils deviennent responsables, mais nous ne savons rien de ce qu'elles font ensuite. Si elles sont responsables, elles vont trouver les manières de faire, et nous allons venir passer un test. C'est la philosophie, elle s'appelle l'Apprentissage pour tous. Cette philosophie ne marche pas très bien.

Cette manière de concevoir l'action de la Banque sous-entend un désengagement de sa part sur le plan du soutien technique. Ce n'est pas un point de vue majoritaire puisque pour les quatre autres participants l'appui technique va de pair avec l'allocation d'un budget. Ainsi, lorsqu'on demande à P14 si le rôle de la Banque se cantonne à une fonction de bailleurs de fonds, il répond : « Non, bien sûr, elle va plus loin, c'est une Banque de développement. Ce n'est pas seulement prêter de l'argent, c'est aussi apporter une assistance technique, sinon la Banque ne serait pas un organisme international de développement ». Toutefois, P14 concède que sur le plan de la pédagogie, étant donné les intérêts de la Banque, le suivi n'est peut-être pas toujours très poussé. Il fournit ensuite une explication plus détaillée qui mérite d'être retranscrite dans sa totalité :

Je ne pense pas qu'ils aient une posture particulière, ils ont une position ad hoc, c'est-à-dire que la Banque mondiale prépare un projet avec le gouvernement, il y a une composante formation des maîtres dans laquelle on prévoit l'élaboration du curriculum et la production de textbooks. Dans très peu de cas, les responsables de la Banque vont aller à ce niveau de détail. Pour la mise en œuvre de ces activités, nous avons besoin des experts, alors ces experts sont contractés par la Banque directement ou par une firme qui contracte d'autres personnes. Exemple en Isère. Il y a un participant pour représenter le projet de la Banque. La Banque contracte aussi des [mot inaudible] internationaux et ces derniers contractent une firme locale pour établir un programme d'initiation à la lecture. Avec ces trois niveaux, la Banque n'a plus une idée claire sur la mise en œuvre et sur quelle pédagogie va être mise en place. Il faut avoir quelqu'un qui est très très intéressé pour aller voir ce qui se passe sur le terrain et ça, c'est très difficile. La seule chose que va faire la Banque après six mois ou une année c'est de vérifier le rapport sur la mise en œuvre de l'activité. De cette manière, ils perdent le contrôle et je pense que c'est un grave problème puisque cela diminue la qualité de ce que la Banque pourrait techniquement apporter à un pays pour l'aider.

P14 met le doigt sur une limite fondamentale de l'intervention de la Banque. Le soutien technique qu'elle apporte à ses pays membres s'arrête manifestement aux portes de la classe. Or, est-il possible d'améliorer la qualité de l'éducation sans s'intéresser davantage à ce qui se déroule dans les écoles et dans les salles de classe? En ce sens, l'intérêt démesuré de la Banque pour les incitatifs est, selon P14, critiquable :

Bien sûr je trouve cela très important, mais c'est un facteur qui reste périphérique concernant la profession enseignante, sur la manière d'intervenir auprès des enseignants pour les aider à faire du bon travail. Mon point de vue c'est qu'on peut avoir toutes les récompenses du monde, mais si les êtres humains ne connaissent pas les pratiques, ils ne savent pas comment faire le

travail. Même moi, vous pouvez me donner 1 million demain matin, je ne pourrais pas pour autant être médecin, parce que je n'aurai pas les pratiques. Alors je trouve que c'est important, mais je trouve que c'est aussi périphérique. On est encore aux alentours, on n'arrive pas à toucher le cœur.

P15 semble partager la même opinion que son collègue. Il se demande comment la Banque peut-elle trouver les causes des réussites et des échecs des projets qu'elle finance sans jamais, ou très rarement, se rendre à l'intérieur des écoles pour voir ce qui s'y passe réellement? Toujours selon P15, les employés de la Banque seraient prompts à jeter le blâme sur les enseignants : « Je rentre dans des réunions de la Banque mondiale avec des économistes et on parle très mal des enseignants. Alors qu'est-ce qu'on propose? On va leur donner des paies en fonction de leur mérite, les punir ou les exclure des écoles s'ils ne performant pas. En rendant tout le monde responsable cela va-t-il fonctionner? ». C'est une idée soutenue par la Banque, mais visiblement elle ne fait pas l'unanimité.

Le projet SABER-Teachers ne satisfait pas tout le monde non plus. Durant nos entretiens nous avons questionné les participants à son sujet et les opinions sur sa pertinence et son utilité étaient plutôt tranchées. Certains (P11, P12 et P13) considèrent l'initiative très utile. Elle permet de collecter des données pertinentes et, sur la base de données probantes de recherches, de déterminer quels sont les points clés à aborder dans les politiques traitant de la question des enseignants. De plus, SABER-Teachers adopte et valorise une approche holistique, seule voie possible pour une amélioration concrète de la qualité des enseignants. D'autres, plus réservés, rapportent un consensus au sein de la Banque sur le fait que ce système d'analyse donne des informations utiles aux responsables, mais ils formulent à son endroit plusieurs critiques. La plus sérieuse remet en question la validité des données récoltées lors de la phase de mapping : « [...] le problème qui s'est passé avec SABER c'est que les experts en charge de remplir le questionnaire se sont référés aux documents officiels et aux perceptions des acteurs. Les uns et les autres restent souvent lettre morte, des visions ou des déclarations de bonnes intentions. Si un observateur allait un peu plus loin que ces textes, s'il rentrait dans la réalité des classes, il s'apercevrait que peu de choses sont mises en œuvre » (P14). Sur la base de critiques analogues, d'autres estiment que SABER-Teachers « ne nous aide pas beaucoup » (P15). Enfin, P12 formule une remarque qui valide en quelque sorte les conclusions de nos analyses. Le participant ne sait pas dans

quelle mesure SABER-Teachers est à même de changer ou d'améliorer les pratiques enseignantes, il ne croit pas que ce soit la part pertinente du projet.

Tout au long de son entrevue, P14 s'est montré plutôt critique vis-à-vis de la manière de gérer la question pédagogique au niveau international et des difficultés que celle-ci a pu engendrer dans les salles de classe. « Nous voyageons souvent à travers les pays, explique-t-il, moi je suis très près de ce qui se passe dans la classe puisque c'est ça mon travail, et je visite donc très souvent les classes, et je vois des monstres » (P14). À plusieurs reprises, P14 a précisé que la Banque n'était pas la seule en cause, que d'autres organisations ou des universitaires tentent également de mettre en œuvre des techniques pédagogiques qui n'ont rien à voir avec la réalité du pays : « Il y a tellement de choses qui sont transférées mais qui ne font pas de sens dans ces milieux, et c'est très dommage » (P.14). Lorsqu'on lui demande un exemple, P14 répond instantanément « la pédagogie centrée sur l'enfant ». Pour lui, c'est « une expression morte » que les experts des organismes internationaux sont incapables d'expliquer aux instructeurs locaux. Derrière ce triste tableau se cache, selon P14, une lueur d'espoir et c'est sur elle que nous souhaitons clore cette analyse. Depuis quelques années, P14 entend quelques-uns de ces collègues se targuer, en parlant de la classe, d'avoir découvert la « boîte noire ». « C'est bien qu'ils aient fait cette découverte, confie le participant, mais si les experts des autres domaines, comme les économistes, découvrent maintenant la classe, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas déjà des recherches sur ce qui se passe dans la classe » (P14). Par cette remarque, P14 encourage ses collègues à se référer davantage aux recherches qui éclairent depuis longtemps déjà l'intérieur de la « boîte noire ». Ce faisant, ils réaliseront que la classe n'est pas seulement « [...] une boîte noire, mais une boîte à trésors parce qu'il y a tout dedans ! » (P14).

6.5. Conclusion du chapitre

Nous dégageons de ce troisième chapitre d'analyse six principaux constats. Premièrement, les rapports de la Banque mondiale montrent qu'un sérieux travail d'encadrement et d'évaluation des pratiques enseignantes doit être réalisé à chaque étape de la vie d'un enseignant : formation initiale, formation continue et en cours d'exercice. Deuxièmement, et assez paradoxalement, le projet phare de la Banque mondiale

qui porte sur les enseignants et leur formation élude complètement la pédagogie de ses préoccupations. En effet, le cadre d'analyse, le questionnaire et les premiers résultats du projet SABER-Teachers ne contiennent aucune orientation pédagogique particulière, hormis un lien très ponctuel entre les nouvelles technologies de l'apprentissage et les approches centrées sur l'apprenant. Troisièmement, comparativement à l'UNESCO et à l'OCDE, la Banque mondiale produit un discours pédagogique plus ténu et plus neutre. Comme ses deux homologues, la Banque affiche une ferme volonté d'en finir avec les méthodes d'enseignement traditionnelles. Par contre, elle adopte une attitude plus détachée devant le succès de l'éducation centrée sur l'apprenant auprès des dirigeants de ses pays membres. À de rares occasions, quatrièmement, la posture descriptive de la Banque laisse place à des prises de position plus tranchées. Celles-ci font la promotion de l'éducation centrée sur l'apprenant et des approches d'enseignement structurées dans des proportions sensiblement équivalentes. Cinquièmement, les prises de position en faveur des approches d'enseignement structurées sont systématiquement appuyées par des recherches de niveaux 2 et 3. Sixièmement, tous les participants interrogés ont relevé le manque d'expertise pédagogique de la Banque et les nombreuses résistances auxquelles ils sont confrontés quand ils tentent d'intervenir sur les pratiques enseignantes. Ils ont également tous affirmé que la Banque ne pouvait rien imposer aux gouvernements, qu'elle agissait seulement à titre de conseillère en tentant d'adapter les bonnes pratiques aux particularités de chaque pays. Enfin, deux participants se sont montrés plus critiques. Ils ont reproché à la Banque et aux facultés des sciences de l'éducation de ne pas utiliser les données probantes de recherches disponibles pour orienter leur choix en matière de pédagogie.

CHAPITRE 7 : BILAN DES RÉSULTATS ET DISCUSSION CRITIQUE

Dans cette thèse, deux principales questions de recherche nous animaient. Premièrement, quelle est la posture de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale en matière de professionnalisation de l'enseignement, plus particulièrement quelles sont les orientations pédagogiques qu'elles privilégient pour améliorer la qualité du personnel enseignant? Deuxièmement, dans quelle mesure les orientations pédagogiques promues par ces trois organismes sont-elles fondées sur des données probantes de recherches? La section 7.1 résume l'essentiel des résultats auxquels ont abouti nos chapitres d'analyse et sur la base desquels il est possible de fournir des éléments de réponse à ces deux questions. La section 7.2 discute de ces résultats à la lumière des réflexions développées dans le cadre conceptuel. Elle exploite aussi les analyses d'auteurs qui, comme nous, se sont intéressés au sort réservé aux enseignants et à leur formation au niveau global. Elle offre enfin l'occasion d'exploiter les données des entretiens relatives au fonctionnement des organismes internationaux et à l'utilisation qu'ils font des données probantes de recherches.

7.1. Bilan des principaux résultats de l'analyse

La première conclusion importante à laquelle nous conduisent nos analyses est la suivante : dans leur discours, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale n'abordent que très rarement la question des contenus des programmes formation. Elles traitent presque exclusivement de problématiques relatives à la macrostructure des systèmes de formation tels que la capacité et les coûts de formation, le niveau de recrutement et les conditions d'admission, les bassins de sélection des candidats, la durée de formation, les modalités générales d'organisation (modèles simultanés ou modèles consécutifs) et de certification, etc. Ce premier constat réjouira sûrement ceux qui considèrent que les organismes internationaux empiètent déjà trop sur l'élaboration des politiques nationales et qu'ils exercent une influence négative sur les systèmes éducatifs du monde entier. En ce qui nous concerne, nous avons été surpris de constater que ces organismes prétendent améliorer la qualité des enseignants sans songer plus sérieusement au contenu pédagogique de leur formation. Doit-on en déduire que l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale ne se préoccupent pas du tout de pédagogie? Nous ne le pensons pas. Au contraire, nous avons montré comment, par diverses voies d'accès, souvent indirectes, les trois organisations parvenaient à faire vivre dans leur discours la question de l'amélioration des pratiques

enseignantes. Ainsi, que ce soit par le biais des profils de sortie (image du professionnel à former), des critères de diplomation, de l'évaluation et de l'encadrement des enseignants, de l'évolution de leur carrière ou de l'attribution d'incitatifs, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale organisent des espaces de réflexion pédagogique qu'elles laissent, par contre, souvent en friche. Les conséquences de cette première conclusion sur notre travail sont considérables dans le sens où la plupart des espaces de réflexion pédagogique qui ont nourri nos analyses sortent du cadre de la formation à l'enseignement. Même s'ils nous éloignent quelque peu de notre objectif initial, ils nous renseignent quand même sur la posture pédagogique des trois organisations à l'étude. Quelles sont alors les autres conclusions de l'étude?

En comparant les données présentées dans les trois chapitres d'analyse, on peut affirmer que la Banque mondiale est de loin celle qui produit le discours pédagogique le plus ténu et le plus neutre. La Banque parle rarement de pédagogie, quand elle le fait, elle adopte une posture descriptive qui consiste, dans la plupart des cas, et en premier lieu, à énoncer l'orientation pédagogique privilégiée par le pays ciblé. Ensuite, la Banque encourage les responsables nationaux à former les enseignants aux approches prescrites, sans nécessairement en discuter la pertinence, simplement par souci de cohérence. Nous avons également vu que les rares exceptions à cette posture descriptive, d'une part, ne permettent pas de teinter la totalité du discours de la Banque, et d'autre part, procèdent à la promotion d'orientations pédagogiques divergentes – approches structurées dans le cas d'Abadzi (2006) ou de Kellaghan, Greaney et Murray (2009) et paradigme de l'apprentissage dans les rapports qui portent sur la refonte du corps enseignant en Indonésie (World Bank 2010 et 2010a). En outre, et même si deux de nos cinq participants le déplorent, la Banque ne cache pas son manque d'expertise pédagogique. Les cinq participants ont tous spécifié que la pédagogie ne représentait pas un sujet d'étude prioritaire dans l'agenda de l'organisation. Les données de nos entretiens et celles de notre analyse documentaire concordent donc dans le cas de la Banque, elles laissent transparaître de la part de cette dernière un intérêt somme toute très relatif pour la question pédagogique.

Deux évènements relevés durant les entretiens avec les membres du personnel de la Banque que nous avons interrogés méritent d'être rappelés ici. Le premier est présenté par le participant (P13) comme assez inhabituel, il concerne une situation vécue par la Banque dans un pays d'Amérique du Sud au sujet du programme d'apprentissage de la lecture. On se souvient qu'après avoir tenté de convaincre les responsables nationaux que l'efficacité de l'approche retenue dans leur programme de formation pour l'apprentissage de la lecture était fortement remise en question par la recherche, les membres de la Banque avaient décidé de ne plus financer ce volet du projet. Cet exemple contrebalance la réalité dépeinte par le reste des données récoltées. En effet, dans ce cas de figure, la Banque assume une fonction de conseil sur le plan pédagogique en invoquant la recherche pour justifier le retrait de son financement. Elle récuse l'orientation pédagogique nationale, en propose une jugée plus fondée en contrepartie, ce qui prouve que la Banque est en mesure d'adopter une posture claire et ferme en matière de pédagogie, suffisamment ferme pour amputer une partie des ressources allouées au projet. Pourquoi la Banque mondiale ne procède-t-elle pas plus fréquemment à ce genre d'intervention? Pour l'instant, la question reste entière.

Le second évènement, annonciateur d'un possible changement, a trait à l'évolution de perspective qui s'opère actuellement au sein de la Banque. Plus que jamais axée sur l'évaluation concrète des retombées des projets qu'elle entreprend, la nouvelle direction de la Banque insuffle dans ses rangs un vent de pragmatisme qui force les membres du secteur de l'éducation à plonger leur regard à l'intérieur de la classe. Remémorons-nous à ce propos l'allusion à la « boîte noire » et la réaction de notre participant qui s'étonnait d'entendre ses collègues désigner encore aujourd'hui la classe ainsi, alors que, pour lui, de nombreuses recherches permettraient au contraire d'éclairer ce qui se passe à l'intérieur de celle-ci.

Les cas de l'UNESCO et de l'OCDE sont différents, ils ne permettent pas de conclure, comme on l'a fait pour la Banque mondiale, à l'absence presque totale d'orientations pédagogiques dans leurs travaux. Nos analyses montrent plutôt que le discours pédagogique de ces deux organismes correspond, pour une très large part, à une accumulation de remarques allusives et de principes extrêmement généraux qui, mis bout à

bout, créent une sorte d'ambiance pédagogique résolument favorable aux croyances et aux pratiques « (socio)-constructivistes ». Sur le plan pédagogique, le mutisme de la Banque mondiale côtoie donc la promotion timide des « méthodes actives centrée sur l'apprenant », formule pédagogique incantatoire qui, par son occurrence ponctuelle et fréquente, constitue finalement le gros du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE. Conséquemment, et sans surprise à ce stade de la thèse, nous pouvons statuer sur deux autres conclusions importantes : d'une part, sur l'absence d'une réflexion pédagogique cohérente et approfondie dans le discours des trois organisations, d'autre part, sur l'existence d'un parti pris en faveur du paradigme de l'apprentissage dans les discours de l'UNESCO et de l'OCDE. Ce dernier constat n'est pas parfaitement corroboré par les données de nos entretiens. En effet, si tous les participants de l'UNESCO réfèrent aux méthodes dites actives et centrées sur l'apprenant lorsqu'ils parlent de pédagogie, trois des cinq participants de l'OCDE affirment ne privilégier aucune approche particulière dans leur travail. Un seul participant de l'OCDE concède l'existence du parti pris pour les croyances et les pratiques « (socio)-constructivistes » au sein de l'organisation.

En marge de ces premiers constats généraux, nous avons isolé deux cas particuliers, deux îlots de réflexion pédagogique plus poussée grâce auxquels nous avons précisé la manière dont deux des trois organismes à l'étude construisaient leur discours pédagogique. Il s'agit pour l'UNESCO du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2004) et pour l'OCDE du cadre d'analyse de TALIS (OCDE, 2008, 2009c, 2012b). Tout d'abord, notons que ces deux moments de réflexion pédagogique ne sont ni l'un ni l'autre reliés directement au développement des compétences pédagogiques des enseignants en formation. Le premier s'inscrit dans une réflexion très large sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, le second soutient l'élaboration d'un questionnaire visant à recueillir les perceptions des enseignants sur leurs pratiques.

Dans le cas de l'UNESCO, on assiste à une tentative de synthèse et d'intégration du contenu de plusieurs documents de travail aux opinions visiblement contrastées. Le résultat, nous l'avons vu, est un discours incohérent où après avoir valorisé les méthodes d'enseignement structurées et déprécié les propositions constructivistes, les auteurs

finissent par encourager l'adoption de méthodes actives, centrées sur l'élève. Les pratiques structurées étant associées par ceux qui les défendent aux données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, on retrouve dans le rapport de l'UNESCO plusieurs références à des recherches de niveaux 2 et 3. Elles sont toutes tirées du même document de travail : Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche (Gauthier et Dembélé, 2004). Mais comme le parti pris final demeure en faveur des approches relevant de l'instruction ouverte et que la remise en question de la pertinence des approches structurées n'est à aucun moment dans le rapport étayée par des données probantes de recherches, nous avons conclu que le discours pédagogique de l'UNESCO n'était pas fondé scientifiquement.

Le cas particulier de l'OCDE est différent. L'élaboration de la partie du cadre d'analyse de TALIS qui concerne les pratiques enseignantes n'est pas le fruit du travail des membres de l'organisation, mais celui d'un groupe d'universitaires allemands dont le chef de file est le professeur Eckhard Klieme. Ici, la parole de l'OCDE se confond donc avec celle d'un expert, situation commune qui rappelle les difficultés de représentativité du discours évoquées plus haut dans le troisième chapitre. Comme pour l'UNESCO, le sens du message développé par les collaborateurs allemands n'est pas clair. Selon nous, le flou résulte d'une contradiction où, à un premier niveau de lecture, les auteurs affichent un principe de complémentarité des approches alors qu'ils utilisent, à un niveau de lecture plus approfondi, des procédés rhétoriques manichéens pour décrire les termes de la cohabitation entre lesdites approches. De plein gré ou malgré eux, Klieme et ses collaborateurs reproduisent les mécanismes classiques d'opposition qui structurent le discours pédagogique depuis des dizaines d'années. Ainsi, tout en affirmant que les approches structurées et les pratiques « (socio)-constructivistes » sont, à elles seules, incapables de faire apprendre les élèves, les auteurs allemands ponctuent leurs textes de tournures qui consacrent indirectement la supériorité des principes et des pratiques « (socio)-constructivistes ». Nous pouvons finalement conclure au caractère non fondé de ce discours, puisque les auteurs eux-mêmes désignent les pratiques qu'ils mettent en valeur comme des pratiques relevant de la philosophie de l'éducation qu'ils opposent à l'*evidence-based education*.

Ces deux cas particuliers illustrent parfaitement le type de discours qui correspond à la phase du continuum rhétorique de l'évolution du discours pédagogique (voire cadre conceptuel, section 2.1.4). Depuis une dizaine d'années, les piliers de l'édifice « (socio)-constructiviste » ont été fragilisés par l'effet conjugué des critiques et de la montée en puissance du discours sur l'*evidence-based education*. D'un discours radical et à sens unique, nous sommes progressivement passés à un discours tentant de concilier ce qui semblait pourtant inconciliable : les principes du paradigme de l'apprentissage et ceux du paradigme de l'enseignement. Les réflexions pédagogiques proposées par l'UNESCO (2004) ainsi que par Klieme et ses collaborateurs (OCDE 2008, 2009c, 2012b) s'inscrivent dans cette réalité. Toutefois, la puissance idéologique du paradigme de l'apprentissage est telle, qu'on observe encore aujourd'hui les vestiges de l'opposition paradigmatique dans cette tentative de réconciliation. Du coup, le continuum de pratiques n'y est qu'un prétexte, et au fond, le discours et les orientations pédagogiques restent les mêmes.

Ce court bilan fait donc ressortir trois cas de figure. Premièrement, c'est le scénario le plus fréquent, l'absence d'orientations pédagogiques, auquel cas il devient difficile de répondre à nos questions de recherche. Deuxièmement, l'accumulation d'allusions ponctuelles et superficielles au service des croyances et des pratiques « (socio)-constructivistes ». Ces « excroissances pédagogiques » apparaissent généralement de manière inattendue et elles ne sont jamais soutenues par des données probantes de recherches. Troisième cas de figure, plutôt rare, un essai de réflexion pédagogique plus articulé qui combine laborieusement les principes du paradigme de l'enseignement et ceux du paradigme de l'apprentissage avant d'abonder dans le sens d'une utilisation accrue et inconditionnelle des pratiques rattachées au second, et ce, sans fournir de données probantes de recherches pour en justifier l'adoption. Ainsi, une autre conclusion importante s'impose : dans les trois cas de figure, les orientations pédagogiques privilégiées par l'UNESCO, l'OCDE, et dans une moindre mesure par la Banque mondiale, ne sont que très rarement fondées sur des données probantes de recherches. Si à quelques reprises de telles données apparaissent dans les rapports, elles ne sont pas associées aux orientations pédagogiques les plus valorisées par les trois organisations.

En guise de première observation, on peut dire que le caractère sommaire du discours pédagogique produit par les trois organisations et leur apparente frilosité vis-à-vis des pratiques enseignantes les place dans une position inconfortable. En effet, depuis près de 15 ans, tous les efforts de la communauté éducative internationale convergent vers l'amélioration de la qualité de l'éducation et conséquemment vers ceux qui en sont les premiers maîtres d'œuvre, les enseignants. Devant un tel défi, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale défendent auprès des dirigeants de leurs pays membres l'intérêt d'adopter une approche holistique afin d'intervenir conjointement sur l'ensemble des facteurs reliés à la réussite scolaire des élèves. Or, d'entre tous, le facteur le plus directement lié à l'apprentissage des élèves reste l'enseignant. Les organisations internationales en sont conscientes, elles le rappellent dans presque tous leurs rapports. Pourtant, à la lumière de nos analyses, il est clair que les pratiques enseignantes constituent le maillon faible de leur chaîne d'intervention. L'exemple du projet financé par la Banque mondiale en Isère (France) illustre parfaitement cette situation (rapporté par P14). Le soutien financier de la Banque s'accompagne, sur le plan stratégique, d'orientations générales de formation dont la traduction concrète n'est cependant pas prise en charge par la Banque elle-même. L'intervention de l'organisation perd de la vigueur au fur et à mesure qu'elle s'approche de la classe ou des curricula, volets des projets qui reviennent à des experts, locaux ou non, contractés ou non par la Banque. Les niveaux d'intervention sont à ce point nombreux que « la Banque n'a plus une idée claire sur la mise en œuvre et sur quelle pédagogie va être mise en place » (P14).

Rendues aux abords de la classe, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale ont donc appris à se retirer, à déléguer le volet pédagogique des réformes qu'elles encadrent à d'autres. Cette attitude est compréhensible. En effet, si « la souveraineté nationale » en matière de gestion éducative s'est érodée sous l'effet de la mondialisation (Amaral, 2010), elle est demeurée intacte en ce qui concerne l'élaboration des programmes de formation. C'est en ce sens que tous les participants interrogés ont déclaré que la pédagogie relevait de la responsabilité de l'État. P10 a été très clair à ce sujet en nous parlant du projet sur l'apprentissage de la gestion financière des élèves : « les pays n'ont pas voulu qu'on s'en mêle, ils disent qu'il y a l'histoire, la culture, la tradition ». Les organisations

internationales répondent à des commandes. La plupart du temps, les gouvernements sollicitent leur expertise avant tout pour encadrer des réformes structurelles, administratives et économiques. On comprend donc pourquoi elles n'ont jamais véritablement cherché à développer une expertise pédagogique. En outre, tant que les préoccupations quantitatives dominaient les agendas politiques, elles n'en ressentaient pas vraiment le besoin.

Depuis que l'amélioration de la qualité de l'éducation est devenue la nouvelle priorité politique, la situation a toutefois profondément changé. La pédagogie occupe à présent une place centrale dans les réformes éducatives. Or, de leur propre aveu, les organisations internationales ne disposent pas de l'expertise nécessaire pour juger de la pertinence des propositions pédagogiques des experts qu'elles engagent. Elles s'exposent ainsi au risque de voir implanter des pédagogies inefficaces et, le cas échéant, d'hypothéquer les efforts investis en amont pour doter le pays d'environnements et de matériels scolaires de qualité. Comme disait un haut fonctionnaire africain dans un rapport de l'UNESCO (2008d) : « Mieux vaut un bon enseignant sous un arbre, qu'un mauvais dans une classe » (p. 5). La sagesse de cette pensée est profonde, elle a des retombées politiques et économiques importantes. Notamment, elle incite les organisations internationales à se préoccuper davantage des pratiques enseignantes et à développer une expertise pédagogique afin de mieux conseiller leurs pays membres dans l'élaboration des politiques, des programmes ou des projets d'intervention. C'est à cette seule condition que leur approche deviendra véritablement holistique.

7.2. Discussion critique des résultats

Le parti pris en faveur des approches dites centrées sur l'apprenant constitue un résultat important de nos analyses. Dans les prochaines sous-sections, nous voyons tout d'abord que cette conclusion entérine celle d'autres auteurs qui attribuent également aux organismes internationaux des orientations pédagogiques « (socio)-constructivistes ». Nous tentons également de comprendre ce qui a rendu l'éducation centrée sur l'apprenant⁸⁶ si

⁸⁶ Pour être en harmonie avec les propos des auteurs qui discutent de la pédagogie au niveau international, nous emploierons également l'expression « éducation centrée sur l'apprenant » (LCE) pour désigner la posture pédagogique de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale. Comme le mentionne Schweisfurth (2013), « LCE is not simple to define, not least because of the plethora of associated terms including, for example, progressive education, problem-based or enquiry-based learning, constructivism and

populaire auprès des décideurs et de leurs intermédiaires internationaux. Nous expliquons ensuite en quoi l'adoption de cette posture pédagogique par des organismes tels que l'OCDE ou la Banque mondiale peut, à bien des égards, sembler paradoxale. Nous poursuivons en montrant que, malgré son succès, l'éducation centrée sur l'apprenant ne fait pas totalement l'unanimité. Nous achevons la discussion par une analyse critique des alternatives proposées par les détracteurs du LCE.

7.2.1. L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique dominante

Les orientations pédagogiques « (socio)-constructivistes » se sont répandues comme une trainée de poudre dans les réformes éducatives du monde entier. Les pays du Nord comme du Sud ont repensé leur curriculum d'études, et par conséquent leur système de formation à l'enseignement, en fonction de ces nouvelles orientations pédagogiques. Ce fut notamment le cas des pays européens francophones qui ont tous renouvelé leurs programmes selon les principes du paradigme de l'apprentissage. Ce fut aussi le cas de plusieurs pays africains⁸⁷ et sud-américains dont les gouvernements ont vivement encouragé l'adoption de ces mêmes principes (Roegiers, 2008; Horn, 2009; Vavrus et coll., 2011; CONFEMEN, 2011; Schweisfurth, 2013; Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy et Salvi, 2013). Dans son mouvement d'expansion, l'injonction d'un changement de paradigme a également atteint l'Asie. Katayama (2008) l'atteste en discutant des effets de la dernière réforme mise en place au Japon. Amorcée en 1998, la *Yutori reform*⁸⁸ encourageait l'implantation d'un « student-centred curriculum » afin notamment de remédier au manque de motivation des élèves japonais.

Selon plusieurs auteurs, les organisations internationales ont joué un rôle important dans ce « renouveau pédagogique mondial ». Pour Katayama (2008), par exemple, les orientations pédagogiques de la *Yutori reform* sont alignées sur les principes éducatifs véhiculés par

child-centred learning » (p. 9). Tout comme pour l'expression « (socio)-constructivisme », ce qui nous importe c'est que la « [...] LCE is not "teacher-centred" » (*ibid.*, p. 10), autrement dit qu'elle se définit en opposition aux approches dites instructionnistes.

⁸⁷ Selon Roegiers (2008), une bonne moitié des pays du continent africain aurait revisité leurs curricula selon les principes de l'approche par compétences.

⁸⁸ Réforme éducative japonaise annoncée en 1998 et implantée en 2002. En grande partie, cette réforme vient en réaction au manque de motivation des élèves japonais. On y propose une semaine d'école de cinq jours et une rationalisation du contenu du curriculum. Au niveau des méthodes d'enseignement, on préconise les méthodes de résolutions de problème, d'enquêtes interdisciplinaires, d'apprentissage par les pairs.

l'OCDE : « [...] the yutori reform, the very curricular reform closely aligned with the global trend in curricular reform promoted by the OECD, emphasising student-centred and integrated curriculum and problem-solving skills » (p. 401). Schweisfurth (2011) affirme que « [l]earner-centred education (LCE) has been a recurrent theme in many national education policies in the global South, and has had wide donor support through aid programmes and smaller projects and localised innovations » (p. 425). Dans un ouvrage plus récent, l'auteure canadienne confirme de manière encore plus explicite ses propos : « LCE is a global phenomenon, enshrined in international agreements, promoted by international agencies and powerful at a supranational level » (Schweisfurth, 2013, p. 2). Dans le même état d'esprit, Carter (2009) associe le phénomène de globalisation au paradigme de l'apprentissage. Pour elle, la globalisation joue le rôle d'un ensemble de forces macroscopiques qui conditionnent l'éducation « [...] including the learner-centred pedagogies and their ability to promote improved learning outcomes about which we hear a lot these days » (p. 57). Carter insinue par là qu'au niveau global, on fait la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant. Elle le formule plus nettement à la fin de son texte : « Backed by supranational institutions of the World Bank, the OECD, and the WTO, who have actively promoted educational reforms around standards and learner-centred pedagogies » (p. 59). De la même manière que Carter et Schweisfurth, la plupart des auteurs consultés se contentent d'affirmer la posture pédagogique « (socio)-constructiviste » des organisations internationales. L'apport de notre travail est d'en avoir documenté plus finement les caractéristiques. Aussi, serions-nous tentés de nuancer les propos de Carter en ne concluant pas à une promotion active des pratiques « (socio)-constructivistes », mais plutôt à une accumulation d'allusions ponctuelles et superficielles qui, par leur réitération, finissent par teinter leur discours.

Qu'elle se soit instaurée par le biais d'une promotion active ou plus timide, la domination de l'éducation centrée sur l'apprenant ne fait plus de doute et le rôle des organismes internationaux dans son expansion non plus. On est alors en droit de se demander ce qui rend les principes et les pratiques « (socio)-constructivistes » si populaires? Pour Schweisfurth (2013), le succès de la LCE repose sur une rhétorique de justification qui combine trois types d'arguments : 1) l'argument cognitif : l'apprentissage des jeunes serait

facilité; 2) l'argument émancipatoire : les principes démocratiques seraient favorisés; 3) l'argument propédeutique : la préparation pour un monde futur différent exigeant créativité et citoyenneté responsable serait soutenue. Ainsi, le discours « (socio)-constructiviste » séduit d'abord parce qu'il se présente comme un discours de vérité (Gauthier et Cerqua, 2012). L'argument cognitif « l'enfant construit ses connaissances » produit un important effet de conviction. Dans un curieux petit texte, Perrenoud (2003) élabore une analogie entre le constructivisme et la gravitation universelle. Pour lui, on ne songerait pas un instant à être pour ou contre la gravitation pour la simple raison qu'elle est une loi de la nature dont « on ne peut que prendre acte ». Il en irait de même selon lui du constructivisme qui « est une "loi" de l'apprentissage humain qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet » (p. 8). Haussé ainsi au niveau de « vérité universelle », le constructivisme est devenu une pensée collective et distincte de l'arbitraire de l'opinion et de la croyance individuelle.

Le discours « (socio)-constructiviste » séduit également parce qu'il est généreux dans sa visée (Gauthier et Cerqua, 2012). Il s'est approprié le développement de certaines finalités telles que l'éveil démocratique et la préparation au monde de demain. Dans le premier cas, le « (socio)-constructivisme » utilise l'argument émancipatoire et propose comme finalité de libérer les individus des formes oppressives de contrôle qui mettent un frein au développement autonome de la pensée. En corollaire viennent des stratégies pédagogiques qui favorisent le dialogue, la coopération et le travail en équipe. Une autre caractéristique altruiste du discours « (socio)-constructiviste » renvoie à l'argument de la préparation des élèves à un monde en mutation perpétuelle. Cette finalité prend sa source dans l'idée que la nature changeante des connaissances et des habiletés requises pour fonctionner dans le monde de demain nécessite la mise en place de formes flexibles de connaissances et d'habiletés. On reconnaît l'injonction « apprendre à apprendre »; on perçoit aussi le discours contemporain des compétences parfaitement aligné sur cette préoccupation. L'économie du savoir est devenue une idée phare de la mondialisation et requiert plus que jamais des approches d'enseignement qui permettront de développer les compétences, la flexibilité, la créativité et l'innovation (Schweisfurth, 2013, p. 33). Il va sans dire que ces deux finalités promouvant la démocratie ou la préparation au monde de demain ne sont pas

l'apanage du discours « (socio)-constructiviste », mais par une sorte de phénomène d'amalgame d'idées, tout se passe comme si elles lui ont naturellement été associées⁸⁹.

Ce rapprochement évident entre les priorités politiques éducatives actuelles et les principes du « (socio)-constructivistes » pourrait bien expliquer sa popularité auprès des décideurs. Le texte d'Aebischer (2014) suggère une hypothèse supplémentaire, celle d'une « résonance de cadre » entre ces mêmes principes et le discours managérial. L'auteure explique :

Ainsi, l'autonomie pédagogique recommandée par les enseignants innovants, leur permettant d'adapter leurs méthodes d'enseignement aux différents publics, l'apologie de la différenciation de l'enseignement, peuvent très bien être lues en écho aux recommandations de l'autonomie de gestion, des efforts de relocalisation de l'action publique, de recherche d'assouplissement des structures administratives. L'apologie de la créativité, qu'elle soit celle des élèves ou des enseignants entre en résonance avec la célébration de l'esprit d'initiative que l'on retrouve dans le nouveau management public. La volonté de travailler en équipe pédagogique, de créer des synergies sur le terrain a des correspondances dans le discours managérial qui invite à revisiter les hiérarchies de l'administration jugées pesantes pour mieux inciter les agents à se mobiliser dans des projets de service. D'une façon générale, ces discours ont en commun d'adresser une critique à tout modèle supposé figé et de prôner ainsi une adaptation de schémas nationaux d'organisation aux situations. Cette résonance entre le registre modernisateur appliqué à l'administration et celui de la pédagogie rend, pour une part, possible cette alliance. Plus exactement, elle permet que soit engendré un discours que l'on peut lire comme pédagogique à partir des savoirs et de savoir-faire managériaux qui sont essentiellement ceux des conseillers du ministre : ils puisent ainsi dans leurs cadres d'interprétation qu'ils appliquent sur le terrain éducatif (p. 60).

Cette proximité avec le discours administratif facilite également la circulation du discours « (socio)-constructiviste » dans les lieux de décision. Notons qu'on aurait tort d'associer ce dernier à une posture de gauche ou de droite. Les deux peuvent facilement y faire leur lit que ce soit sur le plan des finalités poursuivies, de l'interprétation du réel, des stratégies à mobiliser, nous y reviendrons dans la prochaine section. Dans le même sens, précisons que

⁸⁹ L'amalgame d'idées aurait été facilité par l'effet de la rhétorique manichéenne déployée par les partisans de l'éducation centrée sur les apprenants afin de valoriser leur paradigme : « [...] the labels “teacher-centered” and “student-centered” to characterize these instructional approaches is misleading and is the result of constructivist proponents' efforts to cast their methodologies in a positive light (e.g., “Our approach is about the student”) and explicit instruction methods in less favorable light (e.g., “their approach is about what the teacher wants”). Such is not the case. (Archer et Hughes, 2011, p. 19).

le « (socio)-constructiviste » a hérité du statut de cadre épistémologique et pédagogique officiel de l'approche par compétences (APC) : « La pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage s'inspirent davantage des théories constructivistes et socioconstructivistes [...] On peut dire qu'elles relèvent plutôt du paradigme de l'apprentissage. Par nature, elles s'inscrivent davantage dans une logique de développement de compétences » (Roegiers, 2008, p. 5). Ce couplage avec l'APC constitue certainement un autre facteur qui confère au paradigme de l'apprentissage une certaine autorité dans les milieux de formation comme dans les lieux de décisions.

Enfin, une autre explication possible du succès du paradigme « (socio)-constructiviste » est qu'il s'est construit sur un discours manichéen, nous l'avons montré. Or, le discours manichéen est un discours sans nuance (Reboul, 1984), c'est le discours de la propagande (Bello, 2012). Au sens figuré et littéraire, ce type de discours opère une simplification des rapports du monde, ramenés à une simple opposition du bien et du mal, du héros et du bandit. Ainsi, à l'instar de la stratégie adoptée au début du siècle dernier par les adeptes de la pédagogie nouvelle pour s'élever contre les méthodes d'enseignement traditionnelles, les partisans de l'éducation centrée sur l'enfant ont construit leur paradigme en opposition à un avatar représentant le mal, une sorte de côté obscur de la pédagogie qui englobe tous les principes et les pratiques qui ne cadrent pas avec leur vision de l'éducation. Évidemment, entre le bien et le mal, les options sont limitées. Ainsi, si l'on se demande pourquoi les approches structurées sont si impopulaires, un premier élément de réponse simple est qu'elles se sont retrouvées du mauvais côté de la barrière. Hempenstall (2013) fournit des explications plus poussées dans un texte intitulé *Why does Direct Instruction evoke such rancour?*. Il recense un certain nombre de critiques fondées sur des arguments de diverses natures. Certaines, précise-t-il, sont fantaisistes, d'autres superficielles, d'autres purement émotionnelles et beaucoup s'appuient sur des croyances idéologiques au sujet des apprentissages⁹⁰.

⁹⁰ Hempenstall (2013) liste et illustre pas moins de vingt arguments différents. Nous ne les reprenons pas ici, mais par la seule énonciation de certains d'entre eux, on reconnaît les arguments classiques de l'opposition paradigmatique qui caractérisent le renouveau pédagogique mondial : *le Direct Instruction est incompatible avec d'autres principes plus importants, son utilisation est surtout limitée à l'acquisition de compétences de base, il est tout simplement un enseignement à l'ancienne, il est tout simplement du behaviorisme à la*

7.2.2. L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique paradoxale

En dépit du soutien presque inconditionnel qu'elle a reçu un peu partout dans le monde, la posture pédagogique « (socio)-constructiviste » peut paraître paradoxale dans le discours des organisations internationales. Nous allons tâcher dans cette section d'expliquer pourquoi.

Les programmes des organisations internationales sont d'ordinaire associés à des orientations politiques néolibérales austères qui favorisent une gestion des systèmes éducatifs économico-instrumentaliste axée exclusivement sur la reddition de comptes et l'obtention de résultats (Laval et Weber, 2002; Laval, 2003; Hirtt, 2009; Menashy, 2007 et 2013; Mazières, 2012; Wiseman Adhikary, 2014). Pour ne pas contredire leurs détracteurs, ces grandes organisations affichent sans complexe leur adhésion aux principes de l'*evidence-based policy*, elles en font même le fer de lance de leurs interventions auprès des décideurs. Or, si l'on reprend le raisonnement de Lessard (2006 et 2006a), et que l'on en accepte les termes, ce type d'orientations politiques serait incompatible avec les principes du paradigme de l'apprentissage. Rappelons-nous, Lessard (2006a) remet en question les modèles de formation décentralisés qui reposent sur la reddition de comptes et l'imputabilité des enseignants et des établissements. Par un jeu de filiations, il associe à ce modèle de formation un point de vue simpliste de la relation entre la recherche et l'élaboration des politiques, une conception restrictive de la recherche ainsi qu'une vision prolétarienne de l'enseignement dont la mission se résumerait à faire augmenter les résultats d'un groupe d'élèves à des tests standardisés. Les agendas politiques des organisations internationales partagent un certain nombre de ressemblances avec le triste tableau que l'auteur québécois oppose terme à terme à un agenda plus moderne, socioconstructiviste, axé sur l'apprentissage et sur l'enseignant comme facilitateur, entraîneur et mentor. Notre recherche montre que cette perspective, plutôt fréquente dans les facultés des sciences de l'éducation, est contestable puisqu'à des orientations politiques dites « néolibérales » correspond, dans le cas des trois organismes étudiés, une posture pédagogique « (socio)-constructiviste ».

Skinner, ou encore les recherches qui attestent de son efficacité manquent de rigueur sur le plan méthodologique.

Ce constat nous permet d'ouvrir une parenthèse au sujet de la filiation entre allégeance politique, posture épistémologique et pédagogie. Lessard (2006a) formule ce lien en mentionnant que les résultats de recherche qu'il utilise pour montrer les effets pervers du redoublement « [...] ne sont pas le fruit d'élucubration de pédagogues libertaires ou laxistes, de gauche ou "socioconstructivistes" [...] » (Lessard, 2006a, p. 38). Les limites de ce genre de filiations sont évidentes, elles renvoient à un problème que nous avons abordé dans le cadre conceptuel à propos du couple fins-moyens en éducation. Les fins ne déterminent pas les moyens, au mieux elles les orientent. Pour l'illustrer, revenons par exemple au projet *Follow Through* qui évaluait l'impact de cinq stratégies d'enseignement (1) *Direct instruction*, 2) *Constructivism/discovery learning*, 3) *Whole language*, 4) *Developmentally-appropriate practices* et 5) *Open education*) sur trois types de connaissances ou d'habiletés : les apprentissages de base, les habiletés intellectuelles et les habiletés affectives. Alors qu'on s'attendait à voir triompher les méthodes ouvertes sur le développement des habiletés affectives, c'est le *Direct instruction* qui influença le plus positivement ce type d'habileté. La leçon à tirer de cette expérimentation est la suivante : ne pas présumer de l'efficacité d'une approche sur le simple fait qu'elle semble coller aux finalités en vigueur. Rappelons-le, en matière de pédagogie les critères de scientificité majeurs devraient avoir rapport avec ceux de la pertinence pratique (Gauthier, 1993). Les distinctions établies dans le chapitre 2 autour des concepts de pédagogie, de recherche pédagogique, de théorie pédagogique et de discours pédagogique vont dans ce sens.

Ceci étant dit, on aurait pu penser, étant donné l'évolution du discours pédagogique, que les organisations internationales se seraient plutôt rangées à la cause des détracteurs du paradigme de l'apprentissage. En effet, la 3e voie, comme nous l'avons baptisée dans le cadre conceptuel, est celle qui encourage l'utilisation des données probantes sur l'efficacité de l'enseignement pour guider la pratique des enseignants et nourrir leurs programmes de formation. Mus par un souci permanent d'efficacité, profondément attachés aux principes de l'*evidence-based policy*, les organismes internationaux auraient trouvé dans ce discours pédagogique alternatif la pièce manquante de leur chaîne d'intervention. Au lieu de cela, ils ont laissé se déverser dans l'espace de réflexion pédagogique qui les anime les principes

pédagogiques d'un paradigme qui récuse l'existence de pratiques d'enseignement exemplaires : « L'idée même que certaines pratiques pédagogiques puissent être considérées, dans l'absolu, plus efficaces que d'autres ou universellement bonnes quels que soient l'enseignant, les élèves, les contextes, les objets ou les visées d'apprentissage, va à l'encontre de la perspective socioconstructiviste » (Legendre, 2007, p. 83). On observe le même discours chez Lessard (2006) qui conteste l'existence d'une « one best way » pour enseigner ou de « best practices ». Ce relativisme est inhérent au paradigme de l'apprentissage. En effet, par son caractère idéaliste, le constructivisme conduit « à la dissolution de l'idée de vérité comme correspondance au réel, et à la dissolution de celle de faits indépendants des sujets » (Baillargeon, 2009, p. 70). Ce faisant, l'idéalisme constructiviste « [n'] incite pas à chercher et à proposer des modèles pédagogiques testés et éprouvés : il conclut simplement que, de toute manière, chacun construit sa représentation. La route est ainsi barrée à la saine pédagogie et la porte est ouverte au relativisme, dès lors qu'il n'existe pas plus de réel auquel confronter ces représentations que de raisons de penser que certaines sont supérieures à d'autres » (Baillargeon, 2009, p. 71). Ainsi, en adoptant les principes épistémologiques du paradigme de l'apprentissage, les organisations internationales endossent par la même occasion une posture pédagogique antinomique avec la perspective *evidence-based education* qui est la leur.

En somme, la posture pédagogique de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale est paradoxale, car elle détourne les organisations internationales des données probantes de recherches dont elles auraient besoin pour mener à bien leur quête à l'excellence éducative.

7.2.3. L'éducation centrée sur l'apprenant : posture pédagogique contestée

En dépit du soutien presque inconditionnel qu'elle a reçu un peu partout dans le monde, la posture pédagogique des organisations internationales en faveur de l'éducation centrée sur l'apprenant a aussi été contestée par certains auteurs. Nous ne nous lancerons pas dans une critique exhaustive de l'éducation centrée sur l'apprenant et de ses fondements épistémologiques. L'enjeu de la thèse n'est pas de faire le procès de ce type d'approches qui a probablement sa place en éducation, mais probablement pas comme matrice générale d'enseignement auprès de tous les publics scolaires. Dans cette section,

nous concentrons notre attention sur les critiques formulées par les organismes internationaux et par les auteurs qui discutent de pédagogie au niveau international. Nous décrivons les quatre plus fréquentes dans les paragraphes suivants.

La première critique associe l'éducation centrée sur l'apprenant à une idéologie au service de l'économie du savoir. Nous avons expliqué ailleurs le travail réalisé par les partisans des approches « (socio)-constructivistes » pour arrimer leur paradigme à la nouvelle orientation curriculaire prisée en éducation, l'approche par compétences (Cerqua et Gauthier, 2010). Nous supposons alors que ce rapprochement était en partie dû à la manière dont ces auteurs avaient redéfini le concept de compétence. Ainsi, assure Legendre (2004), la nature évolutive, complexe, interactive, adaptable et dynamique, globale et intégrative d'une compétence « [...] apparaît tout à fait compatible avec une conception de l'apprentissage tirant profit de l'apport des perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste » (p. 31). Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006) confirment ce lien : « Faire apprendre des compétences, c'est provoquer une modification du sujet ou, au moins, de son organisation cognitive. Ainsi, il y a une affinité entre l'approche par compétences et la conception constructiviste de l'apprentissage » (p. 22). Comme nous l'avons déjà mentionné, bâtir un lien de parenté entre les principes « (socio)-constructivistes » et l'approche par compétences s'est dans un premier temps révélé payant pour les partisans de l'éducation centrée sur l'apprenant. Néanmoins, ces derniers n'avaient pas anticipé que l'approche tant convoitée peinerait à ce point à se départir de son origine entrepreneuriale et que dans le regard de certains elle continuerait à incarner le spectre d'une politique néolibérale austère : « Dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'approche par compétences se dévoile pour ce qu'elle est : une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit » (Hirtt, 2009, p. 6). Par conséquent, la « résonance de cadre » qui avait initialement servi les intérêts du « (socio)-constructivisme » a finalement attiré sur lui les foudres de la critique altermondialiste. Pour minimiser les dommages de ce contrecoup, certains ont tenté de rejeter la faute sur les organismes internationaux en les accusant d'avoir perverti la perspective sociale et démocratique originelle de l'éducation centrée sur l'apprenant :

There is no doubt that many of us would believe our promotion of learner-centred pedagogies as best practice within the humanist and progressive tradition of education rather than as culturally insensitive fodder for the global knowledge economy. But we need to recognise that there is more to it, and that neoliberal global discourses on education and knowledge economy have coopted humanist visions of active learning within democratic and collaborative environments to its own purposes of human capital development (Carter, 2009, p. 59).

Une deuxième critique importante dénonce une implantation massive de l'éducation centrée sur l'apprenant sans égard aux particularités locales. C'est sans doute la critique la plus importante; tous les auteurs consultés y font référence, chez la plupart d'entre eux elle constitue l'axe principal de leur argumentaire. Tabulawa (2003) est un auteur emblématique de ce courant critique, il en exprime les assises avec beaucoup de force : « learner-centred pedagogy is often presented as if it were value-free and merely technical [...] This explains why it is often presented as a one-size-fits-all pedagogical approach, that is, it is a universal pedagogy, one that works with equal effectiveness irrespective of the context » (p. 9). Dans le même ordre d'idées, Guthrie (2011) précise que « [t]he many failed attempts in developing countries to replace formalism with progressive teaching styles demonstrate that culture-bound reformers who do not understanding the depth of the cultural issues are in for a very difficult time. The naïve introduction of fashionable educational theories from different cultural context is highly inappropriate » (p. 17). La critique comporte donc deux facettes, l'une questionne la pertinence de l'éducation centrée sur l'apprenant, l'autre la qualité de son implantation et, plus largement, la possibilité de transférer des pratiques pédagogiques d'un contexte à un autre. En creusant à peine, on découvre rapidement que sous ces considérations pédagogiques loge une critique plus profonde d'une stratégie géopolitique d'imposition des valeurs des pays du Nord aux pays du Sud⁹¹. En lien avec nos préoccupations, nous pouvons formuler deux commentaires à propos de cette critique.

⁹¹ Spring (2008) distingue deux postures théoriques vis-à-vis de cette stratégie géopolitique. La *World system theory* oppose deux zones. La zone principale regroupe les États-Unis, l'Union-Européenne et le Japon, elle domine les pays de la zone périphérique. La première tente de légitimer son pouvoir en introduisant ses valeurs dans la seconde. L'hypothèse de base est la suivante : les pays de la zone principale utilisent les agences d'aide, notamment dans le support pour l'éducation, pour enseigner les modes de pensée et d'analyse capitaliste. C'est l'hypothèse de Tabulawa (2003) qui postule l'existence d'un *westernian* paradigme imposé au pays du Sud et de l'Est. La *Postcolonialist theory* qui postule également une forme d'imposition, mais cette fois-ci de la part des impérialistes européens et de leurs missionnaires chrétiens. On parle d'une sorte de post-colonialisme d'après-guerre apparu avec le travail des organisations internationales dont le discours fait la promotion de l'économie du savoir, du capital humain, des réformes scolaires néolibérales; autant de notions qui jouent en faveur des riches et des grosses multinationales.

D'abord, le phénomène d'expansion du paradigme de l'apprentissage paraît contradictoire avec certains des principes qui le sous-tendent. En effet, nous avons vu dans la section précédente que ses partisans défendent l'idée qu'il n'existe pas de pratiques exemplaires universellement bonnes. Si tel est le cas, on conçoit mal comment ce paradigme peut prétendre dicter comment enseigner aux trois quarts de la planète. Ensuite, attribuer aux organisations internationales l'entière responsabilité de l'implantation absolutiste des principes et des pratiques de l'éducation centrée sur l'apprenant apparaît injustifié. Dans les rapports consultés comme dans les entretiens, l'adaptation des « bonnes pratiques » aux particularités locales ressort comme un aspect fondamental de l'intervention de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale.

La troisième critique fréquente porte sur l'efficacité des pratiques pédagogiques « (socio)-constructivistes ». Souvenons-nous que sur le plan théorique, l'éducation centrée sur l'apprenant fédère parce qu'elle garantit l'amélioration des résultats des élèves. D'un point de vue empirique, cependant, les vertus de ces pratiques paraissent difficiles à confirmer. Carter (2009) pose alors une question importante : « what evidence do we have that learner centred pedagogies lead to improvements in learning outcomes or are more effective? » (p. 58). Puis elle répond : « [...] the superiority of learning-centred over other pedagogies just simply cannot be justified at present by empirical research » (p. 58). Elle ajoute un peu plus loin que « the countries known for their more traditional pedagogies performed just as well or better within the top group than those countries who favour learner-centred approaches » (p. 58). Beaucoup d'auteurs s'entendent sur le caractère infondé des pratiques pédagogiques dites centrées sur l'apprenant. Comme Tabulawa (2003) qui explique à leur sujet « that there is no compelling empirical research evidence that there is a positive (and causal) relationship between the pedagogy and students' cognitive learning, couching its efficacy in cognitive/educational terms at best appears as an attempt to disguise its ideological mission » (p. 22). Dans la même veine, Horn (2009) reprend les propos de Carnine (2000) et affirme que les approches dites centrées sur l'apprenant ont fermé l'esprit de plusieurs experts aux données probantes de recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes. Et si l'on se réfère à nos entretiens, le seul participant (P9) qui a concédé que son organisation avantageait les approches constructivistes a fourni des arguments plutôt

légers pour justifier cette orientation (voir la posture n° 2 dans les entretiens de l'OCDE). Finalement, P1 avait peut-être raison en se demandant si nous n'étions pas présentement « dans une dynamique où sans tester ou sans prouver on peut dire qu'il y a un changement de paradigme ».

Suite logique des deux précédentes critiques, la quatrième a trait aux problèmes d'implantation de l'éducation centrée sur l'apprenant particulièrement dans les pays du Sud. Tout le monde s'accorde sur ce point à commencer par les organisations internationales elles-mêmes qui déplorent les dysfonctionnements et les résultats mitigés de ce nouveau paradigme éducatif. À titre d'exemple, remémorons-nous cette critique dans le Rapport mondial de suivi pour l'EPT (UNESCO, 2004) : « [...] dans la plupart des pays concernés, les tentatives d'institutionnalisation d'une pédagogie centrée sur l'enfant dans les écoles et les établissements de formation des enseignants ont été peu concluantes » (p. 172). Durant les entretiens, tous les participants de l'UNESCO ont signalé les nombreuses difficultés engendrées par l'intégration de l'approche par compétences dans les curricula africains. Du côté de la Banque mondiale, P14 et P15 parlent de « monstres » pour désigner ce qu'ils ont observé dans les classes durant leurs séjours en Afrique et en Amérique du Sud tant le décalage entre les exigences du paradigme de l'apprentissage et les conditions locales est abyssale. Enfin, on trouve un bilan similaire chez les auteurs qui tentent d'analyser les retombées relatives à l'implantation des approches centrées sur l'apprenant dans les pays en transition ou en développement (De la Sablonnière, Taylor et Sadykova, 2009; CONFEMEN, 2011; Schweisfurth, 2011 et 2013; Westbrook et coll., 2013). Notons pour terminer que les causes invoquées par les organismes, leurs membres et les observateurs sont à peu près toujours les mêmes : l'éducation centrée sur l'apprenant s'incarne péniblement sur le terrain en raison d'une compréhension approximative des fondements de l'approche, du manque de soutien après son implantation, de méthodes d'enseignement irréalistes pour des environnements scolaires précaires ou encore de conflits avec les valeurs éducatives locales.

En somme, les trois types d'arguments qui fondaient la popularité de l'éducation centrée sur l'apprenant ont passablement été ébranlés par la critique. Les arguments émancipatoires et

propédeutiques sont entachés par une filiation douteuse avec l'approche par compétences; l'argument cognitif ne trouve aucun écho sur le plan empirique. À ceci s'ajoutent de sérieux problèmes d'implantation qui mettent en péril la viabilité de ce nouveau paradigme éducatif dans tout l'hémisphère sud. Devant ce constat, deux attitudes sont possibles. On peut considérer que l'éducation centrée sur l'apprenant n'est pas une solution pour les pays en développement et décider d'emprunter d'autres voies. Ou l'on peut, comme le fait par exemple l'UNESCO (2004), transformer les obstacles en défis et continuer à promouvoir les approches centrées sur l'apprenant : « Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille renoncer, dans les situations où les ressources sont réduites, à l'idée d'une pédagogie ouverte, mais cela confirme du moins que cette pédagogie est confrontée à de formidables défis, même lorsque les conditions sont optimales » (p. 174). Les alternatives qui découlent de ces deux attitudes sont naturellement très différentes. Examinons-les plus avant dans la section suivante.

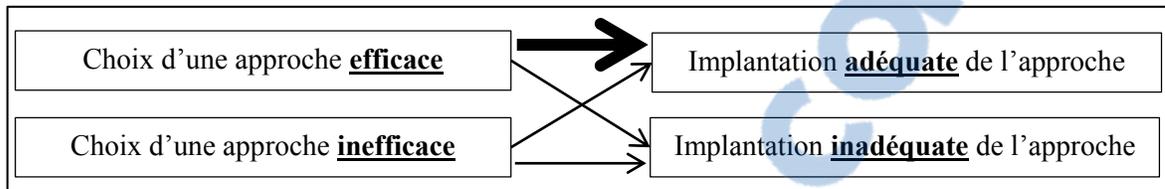
7.2.4. L'éducation centrée sur l'apprenant : les alternatives et leurs limites

Le déferlement de critiques qui s'est abattu sur l'éducation centrée sur l'apprenant après son implantation massive et indifférenciée dans les pays en développement a souvent été accompagné de propositions visant à améliorer la situation et à éviter de reproduire les mêmes erreurs. Dans les prochaines sous-sections, nous proposons un modèle qui permet de situer ces propositions dans la problématique plus large du transfert de pratiques exemplaires entre deux contextes. Ensuite, nous présentons et discutons les deux propositions les plus fréquemment avancées.

7.2.4.1. Solutions pour un transfert de pratiques exemplaires réussi : choix d'une approche efficace et implantation adéquate

Dans l'optique de classifier les alternatives considérées pour remédier aux problèmes d'implantation de la LCE, nous avons répliqué le schéma proposé par Shaxson (figure 3) et l'avons appliqué à la problématique du transfert de pratiques exemplaires entre deux contextes (figure 9).

Figure 9
La voie à suivre pour transférer des pratiques exemplaires d'un contexte à un autre



Source : auteur.

Cette manière de concevoir la problématique du transfert des pratiques exemplaires engendre quatre cas de figure : le choix d'une approche efficace, bien implantée (1), le choix d'une approche efficace, mal implantée (2), le choix d'une approche inefficace, bien implantée (3) et le choix d'une approche inefficace, mal implantée (4). Avant d'aller plus loin, clarifions le sens des expressions « approche efficace » et « implantation adéquate ». Commençons par les approches efficaces. Nous serons brefs, car nous avons déjà développé ces idées dans le cadre conceptuel. En matière de pédagogie, les pratiques efficaces sont celles qui ont démontré un impact positif sur l'apprentissage d'un grand nombre d'élèves. On les qualifie également de pratiques exemplaires en ce sens où elles peuvent servir d'exemples à d'autres enseignants dans d'autres contextes. Rappelons que l'efficacité d'une pratique pédagogique ne peut être appréciée qu'à l'aide de recherches de niveaux 2 et 3.

Les déterminants d'une implantation adéquate sont plus compliqués à décrire. Le modèle de Guskey sur l'évaluation des retombées du développement professionnel peut nous y aider. Selon Guskey (2000), pour évaluer l'efficacité d'une formation, il importe de mesurer la satisfaction des étudiants (étape n° 1), les apprentissages réalisés (étape n° 2), le niveau de soutien institutionnel (étape n° 3), le degré et la qualité du transfert des apprentissages en contexte professionnel (étape n° 4) ainsi que les résultats obtenus par les élèves (étape n° 5). Un des objectifs premiers du développement professionnel d'un enseignant est de développer chez lui des habiletés pédagogiques qu'on souhaite voir mises en œuvre dans les classes. Le parallèle entre le modèle de Guskey et le transfert de pratiques exemplaires est donc aisé. Une implantation adéquate vérifie auprès de tous les

acteurs concernés leur motivation et, surtout, leur bonne compréhension de l'approche. Les personnes responsables de l'implantation doivent ensuite s'assurer que l'approche est correctement mise en œuvre dans le milieu et, le cas échéant, évaluer rigoureusement son impact. Ajoutons que l'implantation doit impérativement commencer à petite échelle (projet pilote) avant d'être généralisée. Chaque étape du modèle de Guskey représente autant d'obstacles susceptibles de compromettre l'impact de l'approche à implanter. Par exemple, si lors de l'évaluation des apprentissages on se rend compte que la compréhension de l'approche à implanter est approximative, alors les chances de la voir mise en œuvre diminuent automatiquement. Ainsi, la qualité du processus d'implantation joue un rôle crucial dans le transfert de pratiques exemplaires entre deux contextes.

Bien que pertinent, le modèle de Guskey présente le défaut de se focaliser uniquement sur le processus d'implantation, comme si la qualité de l'approche n'avait pas d'importance. Le projet *Follow Through* prouve pourtant le contraire. Rappelons que ce projet se déroule de 1968 à 1976, dans 120 communautés et auprès d'environ 10 000 élèves. Son objectif est de comparer l'efficacité de neuf approches pédagogiques très différentes utilisées auprès d'élèves défavorisés, de la maternelle à la 3^e année. Le contexte de cette recherche est assez exceptionnel. En effet, l'Office de l'Éducation américain a mandaté divers promoteurs d'approches pédagogiques pour qu'ils agissent en tant que commanditaires de leur propre approche et travaillent en collaboration avec les districts afin d'implanter leur modèle dans les classes. Chaque commanditaire était responsable du développement du matériel pédagogique relié à son approche ainsi que de la formation des enseignants (Castonguay et Gauthier, 2012). Climat compétitif, soutien politique et financier, collaboration des systèmes de formation et des écoles, autant dire que toutes les conditions étaient réunies pour une implantation adéquate des neuf approches pédagogiques en lice. Évidemment, chaque promoteur considère au départ que son approche est efficace et, avant le projet *Follow Through*, peu d'études aussi rigoureuses permettaient de prouver le contraire. À la suite du projet, par contre, la situation change. Plusieurs approches ont obtenu des résultats médiocres, et ce, malgré des conditions d'implantation optimales. L'exemple du projet *Follow Through* illustre donc deux cas de figure, celui d'approches efficaces bien implantées (1) et celui d'approches inefficaces bien implantées (3). Il conduit à un constat

évident : même avec une implantation adéquate, une approche pédagogique inefficace ne provoque pas de gain d'apprentissage significatif chez les élèves. Le choix de l'approche pédagogique à implanter joue donc, lui aussi, un rôle primordial dans le processus de transfert de pratiques exemplaires entre deux contextes.

En se référant à la section précédente, on remarque que pour la majorité des auteurs consultés, l'implantation de l'éducation centrée sur l'apprenant rentre dans le quatrième cas de figure. Schweisfurth (2011) mentionne de nouveau pourquoi : « There is not a great deal of proof that LCE can achieve the grand aims that its proponents claim, and the implementation difficulties make LCE as a long-term goal difficult to evaluate » (p. 430). L'éducation centrée sur l'apprenant peut donc être considérée comme une approche non fondée (approche inefficace) dont l'implantation n'a pas été réussie (implantation inadéquate). Dans ces conditions, l'échec était en quelque sorte inévitable. Plusieurs alternatives ont alors été envisagées dans le but de redresser la situation. Nous les décrivons dans la sous-section suivante.

7.2.4.2. « Contextualised learner-centred nexus » ou « indigenous pedagogies »

Cette sous-section est organisée de manière à respecter la structure argumentative des textes qui proposent ces alternatives. Ces dernières reposent sur un ensemble de principes communs que nous allons exposer et discuter dans les deux prochains paragraphes. Nous constaterons ensuite que ce tronc commun de principes s'effiloche pour donner lieu à deux catégories d'alternatives. La première, nommée pour la cause « contextualised learner-centred nexus » (Schweisfurth, 2013), est davantage centrée sur la question de l'implantation. La seconde, l'« indigenous pedagogies » (Tabulawa, 2003), est plus axée sur les approches.

Commençons par examiner les quatre principes communs aux deux catégories d'alternatives. Le premier principe repose sur l'idée que des « [p]edagogies which are not in harmony with the cultural context are bound to face implementation difficulties » (Schweisfurth, 2013, p. 69). C'est le principe fondateur des deux catégories, il constitue leur trame de fond. Tous les auteurs s'accordent sur l'aspect fondamental de cette activité

d'adaptation aux valeurs éducatives locales sans laquelle toute tentative d'implantation semble vouée à un échec assuré. Le deuxième principe découle du premier, il résulte d'un raisonnement logique très simple : si l'enseignement est fortement déterminé par son contexte, s'il est par essence une activité culturellement ancrée, alors il ne peut pas exister d'approches universellement bonnes. Tabulawa (2003) l'exprime exactement dans ces termes : « There can be no justification for a universal and homogenising pedagogy if indeed teaching and learning are contextual activities » (p. 22). Cette affirmation revient à dire que l'efficacité d'une approche pédagogique est une entité contingente au contexte et aux valeurs éducatives locales (Gabriel et Allington, 2012). Le troisième principe est une déclinaison du deuxième, mais ramené à l'échelle locale. Le caractère contingent de l'enseignement est alors poussé à l'extrême, comme si chaque situation en classe était singulière. Selon Vavrus et coll. (2011), le meilleur moyen de résoudre le problème consiste à doter les enseignants d'un large répertoire de pratiques afin qu'ils puissent parer à toute éventualité : « The chapters [...] introduced the concept of a spectrum of teaching rather than a dichotomy to suggest that teachers should be encouraged to develop a repertoire of methods to use in the classroom [...] » (p. 95). Enfin, en accord avec le premier principe, les auteurs précisent que ce répertoire de méthodes devrait tirer profit des pratiques existantes. Par exemple, au-delà du respect de la culture locale, Schweisfurth (2013) nourrit « the hope of building on, and potentially strengthening, the exiting pedagogical constellation » (p. 154).

Avant de présenter les deux catégories alternatives, nous souhaitons émettre quelques réserves à propos de ce tronc commun de principes. Tout d'abord, soutenir comme le fait Tabulawa (2003) qu'il n'existe aucune preuve tangible qui atteste l'universalité de certains principes pédagogiques, c'est faire l'impasse sur des résultats de recherches sérieux qui montrent le contraire. La recherche de Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer (2002) est à ce titre une des plus représentatives. L'objectif de cette recherche était d'identifier des facteurs liés à l'efficacité des écoles et de l'enseignement et de discuter de leur portée universelle. Elle a été conduite dans neuf pays sur une durée de deux ans. Reynolds et coll. (2002) ont passé des entrevues auprès des directeurs et des enseignants, ils ont procédé à des observations dans les écoles et dans les classes et ont mesuré les résultats des élèves. Les conclusions de cette enquête internationale ont permis de mettre en

évidence que les écoles efficaces des neuf pays offraient un enseignement analogue, comparativement à celles qui le sont moins. Comme Gauthier et coll. (2013), nous pensons que ces résultats n'ont pas de quoi surprendre. En effet,

[...] en dépit des variations contextuelles importantes d'un pays à l'autre, la structure de base de l'enseignement ne change pas vraiment : un enseignant, des élèves, un local de classe, un curriculum à enseigner, une année scolaire. Cette structure de base génère des comportements chez les acteurs, élèves et enseignants que l'on peut analyser et examiner en vue de déterminer ceux qui semblent plus efficaces. Or, on constate que ces comportements se ressemblent d'un pays à l'autre. Qu'ils soient « universels » au sens absolu du terme est sans doute exagéré, mais l'important pour notre propos est qu'ils soulignent de manière forte les régularités observées dans les manières d'enseigner qui semblent donner de bons résultats dans divers contextes (Gauthier et coll., p. 71).

Le pluralisme pédagogique comme solution au caractère contingent de l'enseignement apparaît également problématique. Tout comme l'innovation, le pluralisme ou la diversité sont des termes connotés positivement. Ainsi, au même titre qu'il est commun de croire que « nouveau égal mieux », on pourrait penser que « plus égal mieux ». Pourtant tout comme l'innovation, la diversité ne constitue pas en soi un gage de qualité. Profitons une fois encore des réflexions de Gauthier et coll. (2013) pour développer ce point.

Certains, et ils sont nombreux, font du maintien de la pluralité des approches pédagogiques une sorte de principe moral devant encadrer la profession [enseignante]. Selon eux, identifier de bonnes pratiques pédagogiques irait à l'encontre de ce principe d'ouverture aux différentes approches. Cette affirmation mérite d'être critiquée. Il nous semble, au contraire, que c'est faire fausse route que de donner une place a priori à un principe pédagogique qui ne peut prendre son sens qu'a posteriori. Maintenir le principe d'un pluralisme pédagogique a priori, c'est soutenir qu'on est en faveur de promouvoir toutes les pédagogies, même celles qui ne donnent pas nécessairement de bons résultats! On comprend mal la pertinence de promouvoir des approches pédagogiques qui n'offrent pas de garantie de succès (p. 65).

À l'instar de Gauthier et de ses collègues, et en accord avec les principes exposés dans notre cadre conceptuel, nous estimons que ce n'est pas tant la taille du répertoire qui importe, mais ce qu'on consent à placer dedans. Or, dans notre esprit, la base de connaissances pour enseigner devrait être nourrie uniquement par des approches pédagogiques qui ont montré un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

Passons à présent à la description des deux grandes catégories d'alternatives. La première est représentée, entre autres, par Carter (2009), Vavrus et coll. (2011) et Schweisfurth (2011, 2013). Nous la jugeons davantage centrée sur les problèmes d'implantation tout simplement parce qu'elle n'aboutit pas à un changement d'approche. Plus spécifiquement, les auteurs tiennent pour acquis qu'en respectant les principes énoncés plus haut, l'éducation centrée sur l'apprenant gagnerait sa place dans les pays en développement. Cette perspective apparaît très clairement dans l'extrait suivant : « However, the rise of counter globalisation discourses like indigeneity and ethnicity are beginning to honour traditional pedagogies and knowledge, and now argue for the development of culturally sensitive pedagogies to extend beyond those that are rooted in Western norms [...] This suggests the need for learner-centred pedagogies to become much more culturally responsive in the future » (Carter, 2009, p. 59). Il ne s'agit pas de remplacer l'approche, mais de la rendre plus sensible à la culture locale. Plus encore, selon Schweisfurth (2013), « [a] hopeful and holistic learner-centred education is one that sees the learner socio-culturally situated not just in the classroom, but in their local, national and global contexts » (p. 154). Non seulement il ne faut pas les remplacer, mais les approches centrées sur l'apprenant se présentent finalement comme la seule option valable dans l'optique de fonder une pédagogie culturellement adaptée. Mais comment ces auteurs parviennent-ils à faire la promotion d'une approche pédagogique tout en critiquant son manque de fondements empiriques? En guise de réponse, Schweisfurth (2013) explique que « [r]ather than providing empirical evidence on LCE's desirability, much of literature appeals to theory, or to rights. The evidence-based paradigm is only one way of viewing the question of LCE's place and there is no reason to treat theoretical link or, as outlined below, rights-based approaches as less important » (Schweisfurth, 2013, p. 129). Ainsi, l'universalité de certains droits fondamentaux – tels que l'autonomie professionnelle pour les enseignants ou le développement global pour les élèves – suffirait à légitimer la valeur des approches centrées sur l'apprenant.

La seconde alternative est soutenue notamment par Tabulawa (2003, 2009) et Guthrie (2011, 2013 et 2015). Nous la jugeons davantage centrée sur l'approche parce qu'elle exprime la volonté de limiter la circulation des innovations pédagogiques du Nord vers le

Sud, et ce, afin de favoriser l'émergence d'un réservoir de pratiques d'enseignement propre aux pays de l'hémisphère sud :

A universalised pedagogy necessarily marginalises pedagogies based on alternative epistemologies. For example, by treating learner-centred pedagogy as a one-size-fits-all approach to teaching and learning, pedagogies that are based on indigenous knowledge systems are marginalised. The potential of these alternative pedagogies has not been explored yet. There is, therefore, need to develop indigenous pedagogies (Tabulawa, 2003, p. 22).

On remarque que le ton adopté vis-à-vis des approches centrées sur l'apprenant est plus ferme. Contrairement à la première alternative, l'exportation des valeurs et des pratiques associées à l'éducation centrée sur l'apprenant est récusée. Chez Tabulawa, la critique est avant tout politique et morale. L'auteur dénonce l'imposition de valeurs visant à transformer les pays en émergence en société de consommation dans lesquelles les grandes puissances occidentales pourront ensuite faire du commerce :

It was envisaged that the pedagogy would assist with the breaking of authoritarian structures in schools and that the latter, through its erosion of traditional modes of thought, would produce individuals with the right disposition towards a liberal democracy. It is for this reason that I have argued in the paper that aid agencies' primary interest in the pedagogy is political and ideological, not educational. It is in this context that learner-centred pedagogy's much-praised capacity to promote 'quality' and 'effective' education should be understood (Tabulawa, 2003, p. 22).

Ainsi, tant sur le plan des valeurs que sur celui des pratiques, les tenants de cette alternative encouragent les pays du Sud à se détacher du paradigme éducatif qui leur est imposé et qui ne leur correspond pas. Par exemple, pour Guthrie (2013), l'éducation progressiste imposée par les pays du Nord au reste du monde s'harmonise mal – pour ne pas dire qu'elle le contraire, – avec le formalisme des sociétés africaines. Pour l'auteur, la voie à suivre consiste, d'abord, à réhabiliter les valeurs éducatives formalistes et à les assumer pleinement : « Formalistic teaching is not an intermediary step on the path to educational development, but is likely to remain central to many school systems because it is compatible with traditional and on-going cultural practices. Formalism is symptomatic of age-old cultural preferences, not a problematic obstruction to modernisation » (Guthrie, 2011, p. 17). Ensuite, au lieu de contraindre les enseignants africains à adopter des méthodes contre-intuitives, Guthrie (2013) conseille de partir de leurs styles

d'enseignement et de tenter de les développer. Toutefois, l'auteur met en garde ses lecteurs : « Nor may South-South transfer of findings about formalism from one developing country necessarily be relevant to others [...] They will possibly be more relevant than North-Sud transfer from developed countries, but they will always need adaptation to local circumstances » (Guthrie, 2011, p. 249).

Dans le prolongement des réserves émises plus haut, nous aimerions clore cette section sur quelques remarques. Malgré leurs divergences, les deux propositions comportent une limite commune. L'une comme l'autre invoque des arguments politiques, culturels ou moraux pour justifier leur position alors qu'en matière de pédagogie, nous l'avons vu, le critère premier de scientificité devrait à voir avec celui de la pertinence pratique. Tout se passe comme si l'absence de preuves empiriques de l'efficacité des approches centrées sur l'apprenant n'était qu'un point de détail et qu'on pouvait la compenser par une série d'arguments rhétoriques. On tombe ici dans une dérive décrite dans le cadre conceptuel, celle d'amalgamer les dimensions axiologique, théorique et praxéologique de la réflexion éducative et, plus grave, de confondre leurs critères de validité. La situation est plus embarrassante dans le cas de la première alternative puisque les auteurs continuent à promouvoir des approches aux effets improbables. Dans le cas de la seconde alternative, l'erreur consisterait à renier des principes pédagogiques dont l'efficacité a été validée hors de l'hémisphère sud sous prétexte du caractère prétendument hyper-contextualisé de l'acte d'enseignement. Il existe pourtant des postures plus nuancées, comme celle de Durant (1996) selon laquelle l'enseignement reposerait sur deux axes, l'un formel, l'autre informel. Le premier doit être considéré comme la part structurée, codifiée, ritualisée, prévisible, standardisée de l'enseignement, le second comme la part impossible à contrôler. Sans en nier le caractère contingent, Durant (1996) voit donc dans la situation pédagogique une structure dotée d'une certaine stabilité et à partir de laquelle, comme l'ont fait Reynolds et coll. (2002), il est possible de dégager des pratiques efficaces qui transcendent jusqu'à un certain point les différences culturelles.

7.3. Conclusion : vers un continuum de pratiques scientifique

Après avoir rappelé les principaux résultats de nos analyses, nous avons vu que le désengagement des organisations internationales vis-à-vis des pratiques enseignantes les plaçait dans une position inconfortable. Nous avons ensuite montré que l'éducation centrée sur l'apprenant régnait en maître dans les systèmes éducatifs du monde entier et qu'elle teintait de son aura le discours de l'UNESCO, de l'OCDE et, dans une moindre mesure, celui de la Banque mondiale. Nous avons également expliqué en quoi l'adoption d'une telle posture pédagogique semblait paradoxale pour des organisations qui affichent la ferme volonté d'améliorer la qualité de l'éducation. La troisième section de la discussion exposait une série de critiques formulée à l'endroit de l'éducation centrée sur l'apprenant. Elle insistait notamment sur les dérives de l'implantation massive et indifférenciée d'approches pédagogiques aux effets incertains. Enfin, nous avons vu que les chances de réussite d'une réforme deviennent extrêmement réduites si le choix de l'approche et la qualité de son implantation laissent à désirer. Selon plusieurs auteurs, l'implantation de l'éducation centrée sur l'apprenant dans les pays en développement relève de ce cas de figure. Pour redresser la situation, ils proposent alors deux types d'alternatives dont nous avons présenté les grandes lignes et souligné les limites.

Dans un rapport intitulé *Education For All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*, Alexander (2008) écrit : « Anyone who criticises existing accounts of pedagogy in the international literature on quality as crude or ill-conceived [...] has an obligation to come up with something better » (p. 23). Puisque nous y sommes visiblement contraint, plions-nous à l'exercice. Qu'avons-nous à proposer de « meilleur »? En fait, les principes fondamentaux d'un horizon pédagogique à nos yeux plus prometteur sont exposés dans notre cadre conceptuel. Pour nous, la suite de l'évolution du discours pédagogique (voir section 2.1.4) devrait nous conduire vers un continuum de pratiques scientifique. L'idée du continuum reflète l'activité d'adaptation de l'enseignant qui doit toujours moduler ses stratégies pédagogiques en fonction du niveau de compétence des élèves, du temps disponible et de la complexité de la tâche à accomplir (Gauthier et coll., 2013). Celle de scientificité s'obtient, dans ce cas précis, par une démarche qui consiste à vérifier l'impact des innovations pédagogiques sur l'apprentissage des élèves avant de les inclure dans le

continuum de pratiques. Pour progresser vers ce nouvel horizon pédagogique, il convient tout d'abord de dépolariiser le discours pédagogique, car la dynamique manichéenne sur laquelle il s'est bâti occasionne une sorte d'obscurantisme qui nuit gravement à la qualité des débats. Il importe également de déconfessionnaliser le discours, c'est-à-dire de privilégier en pédagogie un mode de légitimation fondé sur des arguments empiriques validés par des recherches de niveaux 2 et 3.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, nous allons reprendre brièvement le chemin parcouru jusqu'ici et faire état des principales difficultés que nous avons rencontrées.

Au premier chapitre, nous avons fait converger plusieurs éléments contextuels qui, une fois réunis, faisaient apparaître la pertinence de nos questions de recherche. Tout d'abord, nous avons montré que le processus d'élaboration des politiques éducatives n'échappait pas aux effets de la gouvernance mondiale. Dans cette nouvelle configuration politique, les organisations internationales alimentent les réflexions des décideurs et pèsent sur l'orientation des politiques nationales d'éducation. Nous avons ensuite cerné le sens de cette orientation résolument tournée vers l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. Parmi les leviers à actionner pour rejoindre cet objectif ambitieux, nous avons vu que la professionnalisation des enseignants et de leur formation constituait l'un des plus importants. C'est alors que nous nous sommes demandé si les organismes internationaux prenaient en considération les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement dans la formulation de leurs recommandations.

Dans le deuxième chapitre, nous avons clarifié les fondements théoriques de notre démarche. Ressassant les débats sur la professionnalisation des enseignants, nous avons montré les limites d'une professionnalité envisagée uniquement à travers le prisme de la réflexivité et avons aussitôt réhabilité la part de technicité de l'acte d'enseignement. Ce faisant, nous avons pu réaffirmer l'importance d'élaborer une base de connaissances pour enseigner fondée sur des données probantes de recherches en prenant le soin de redéfinir au préalable l'objet et le rôle de la recherche pédagogique. Telle que nous l'avons définie, cette dernière a pour objectif premier d'identifier et de formaliser des pratiques d'enseignement efficaces. L'étape suivante consiste à assurer la diffusion de ces savoirs d'action pédagogiques dans les écoles, dans les systèmes de formation et dans les lieux de décision. Conscients des difficultés inhérentes à cette étape, nous avons alors exploré les mécanismes de diffusion des savoirs scientifiques vers les lieux de pratique et de décision.

Nous avons commencé le troisième chapitre en décrivant la façon dont nous avons constitué notre corpus. Dans la suite du chapitre, nous avons élaboré nos outils de collecte de données en fonction des deux objectifs de recherche suivants : 1) identifier et décrire les orientations pédagogiques privilégiées par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement et 2) vérifier dans quelle mesure lesdites orientations sont validées par des données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. En tenant compte de l'évolution et des mécanismes de construction du discours pédagogique contemporain, nous avons produit une grille de lecture permettant d'accéder aux orientations pédagogiques des organismes par différentes voies d'accès et de classer les recherches qui les soutiennent selon trois niveaux de recherche (Ellis, 2001). Ensuite, nous nous sommes inspirés du schéma d'entretien de Nelson et coll. (2009) pour construire le nôtre. Les questions de notre schéma d'entretien ciblaient des renseignements sur le fonctionnement des organisations, leurs orientations pédagogiques, leurs politiques en matière de formation à l'enseignement ainsi que sur les types et les sources de données de recherches que leurs membres utilisent pour rédiger leurs rapports.

Au chapitre méthodologique ont succédé trois chapitres d'analyse respectivement consacrés aux discours pédagogiques de l'UNESCO (chapitre 4), de l'OCDE (chapitre 5) et de la Banque mondiale (chapitre 6). Nous ne reviendrons pas sur les résultats de ces analyses puisqu'ils ont été rappelés et débattus longuement dans la discussion. Toutefois, si nous devons répondre aux deux questions de recherche posées dans la problématique, nous affirmerions, à la lumière de notre travail, que les orientations pédagogiques des organisations internationales ne sont pas fondées sur des données probantes de recherches, à quelques exceptions près. Plus précisément, nous dirions que l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale exploitent de manière peu fréquente les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Elles produisent un discours pédagogique sommaire en faveur des approches « (socio)-constructivistes » dites centrées sur l'apprenant.

Au septième chapitre, nous avons discuté de la posture pédagogique des trois organisations. Premièrement, nous avons vu que cette posture plaçait l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale dans une situation inconfortable. En effet, l'engagement relatif dont les trois

organisations font preuve vis-à-vis des pratiques enseignantes les oblige à déléguer ce dossier prioritaire à des experts dont elles ne peuvent vérifier l'expertise, faute d'expertise. Deuxièmement, nous avons tenté de comprendre les raisons de l'écrasante domination de l'éducation centrée sur l'apprenant. Troisièmement, nous avons développé l'idée que cette posture pédagogique était paradoxale, notamment parce que les principes qui la sous-tendent paraissent incompatibles avec la perspective *evidence-based education* qui habite les organisations internationales. Quatrièmement, nous avons montré que malgré sa popularité, l'implantation massive et indifférenciée de l'éducation centrée sur l'apprenant a fait l'objet de plusieurs contestations. Cinquièmement, nous avons souligné les limites des alternatives proposées par ces contestataires. Nous avons achevé notre discussion sur un principe qui nous semble primordial : ne jamais présumer de l'efficacité d'une approche avant d'en avoir rigoureusement vérifié les effets sur les apprentissages des élèves. Ce principe s'applique à tous les contextes, il est le dernier rempart contre l'exportation et l'implantation d'innovations pédagogiques inefficaces.

L'itinéraire décrit ci-dessus ne s'est pas déroulé sans heurt. En effet, l'étude d'un corpus international confronte le chercheur à un certain nombre de difficultés qu'au fond il ne résout pas. Tout au mieux, il les contourne en privilégiant certaines options au détriment d'autres possiblement valables. Avant de clore cette thèse, nous aimerions en exposer les principales limites. Celles-ci ne doivent pas être perçues comme des faiblesses, mais comme le fruit de choix conscients visant à baliser cette recherche sinon irréalisable.

Les deux premières limites concernent la représentativité et l'exhaustivité du corpus. Nous en avons discuté dans le chapitre 3 et, très franchement, nous pensons que les deux critères font défaut à notre corpus. D'abord, il n'est pas évident de prétendre à la représentativité quand tous les documents étudiés annoncent d'emblée que les idées et les opinions qu'ils contiennent ne représentent pas nécessairement celles de l'organisation. Ensuite, le discours des organisations internationales ne présente pas un haut degré de cohérence interne. Malgré certaines lignes directrices, son contenu demeure éclaté, variable et parfois même contradictoire. Or, en cherchant à mettre de l'ordre là où il n'y en a pas, on éprouve par moment l'impression de créer un discours dont l'organisme lui-même ignore le message.

De par sa nature, le discours des organisations internationales rend la question de la représentativité délicate. À nos yeux, ceci constitue une première raison valable de relativiser la portée de nos analyses. La seconde raison a trait à l'exhaustivité de notre corpus. Le nombre de documents qui cadraient avec notre thème de recherche rendait le critère d'exhaustivité lui aussi inatteignable. Nous avons lu beaucoup, mais nous n'avons pas tout lu et ceci constitue également une limite.

Par ailleurs, les critères appliqués au corpus pour en réduire la taille ont eu une incidence considérable sur l'orientation de la thèse. Celui qui écartait les textes dont le contenu concernait un seul pays a été particulièrement déterminant. Nous pensions en effectuant ce choix nous rapprocher du discours global des organisations internationales, mais ce mouvement ne nous a-t-il pas, du même coup, éloignés de la classe? Aurions-nous rencontré des orientations pédagogiques plus élaborées et plus tranchées en étudiant à fond certains projets relatifs à l'amélioration des systèmes de formation dans quelques pays ciblés? Nous n'en sommes pas certains. À vrai dire, la piste a été explorée, mais les résultats de nos investigations n'ont pas été concluants. Les documents qui entourent ce genre de projets sont souvent très descriptifs, ils sont rédigés dans un style administratif et portent davantage sur des aspects techniques, organisationnels et financiers. De plus, procéder à des études de cas aurait probablement amplifié le problème de représentativité évoqué plus haut.

Nous avons signalé au chapitre 3 une autre limite qui se rapporte à l'utilisation laborieuse de notre grille d'analyse. D'autres chercheurs ont pourtant utilisé une grille similaire pour analyser les fondements de certaines innovations pédagogiques (Jobin, 2007; Bissonnette et Gauthier, 2012), mais ils l'ont fait sur la base d'un corpus composé uniquement de documents de type « recherches universitaires ». Nous avons présumé, à tort, que nous pourrions en faire autant avec notre propre corpus. Or, la constitution du discours pédagogique des organismes internationaux ne cadre que très partiellement avec la structure de notre grille de lecture. Après coup, il est clair que cette dernière convient davantage à des textes de type universitaire qui traitent spécifiquement des pratiques enseignantes. À ce débalancement s'ajoute le fait non négligeable que notre grille est

porteuse d'une conception particulière de la pédagogie qui demeure aujourd'hui encore marginalisée en éducation, y compris au sein des organisations internationales. La conséquence directe de ces deux constatations est que notre grille transparait peu dans les trois chapitres d'analyse. Il est vrai qu'en cheminant, nous éprouvions parfois la désagréable impression de ne rien trouver à cause de notre grille. Mais comme nous le rappelait fréquemment et avec beaucoup de sagesse notre directeur de recherche : le vide n'est pas rien! Ainsi, on aurait tort de croire, sous prétexte qu'elle n'apparaît pas explicitement ou physiquement dans le texte, que notre grille d'analyse n'a eu aucun impact sur les résultats. Bien au contraire, cette grille, ainsi que les développements qui ont permis son élaboration, ont donné une orientation à notre travail. Ils ont permis de mettre en relief la légèreté du discours pédagogique des trois organisations à l'étude et son caractère peu fondé. Il aurait pu en être autrement si, par exemple, nous avions adopté une définition plus ouverte de la pédagogie ou de l'*evidence-based education*. Finalement, si c'était à refaire, nous conserverions notre grille de lecture.

Une autre limite de la thèse a trait au choix des organisations retenues pour étude. Nous spécifions dans la problématique que les discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale serviraient de référence parce que ces trois organisations étaient les plus influentes dans le domaine de l'éducation. Avec du recul, l'argument ne nous semble plus aussi pertinent. Nous en avons pris conscience grâce à un participant qui nous a expliqué que le travail de l'UNESCO est certes plus présent dans la littérature, mais que l'UNICEF possède beaucoup plus d'influence que sa consœur onusienne sur le terrain. Nous avons trouvé plus tard une remarque semblable au sujet de la Banque mondiale : « Tout d'abord, il est intéressant de noter qu'il est ressorti lors des enquêtes de terrain, notamment avec les acteurs locaux, que l'action de la Banque mondiale est souvent ignorée. D'autres organisations sont plus souvent citées, telles que l'UNICEF, leur action étant plus visible sur le terrain » (Lauwerier et Akkari, 2011, p. 356). Pourquoi les trois organisations sélectionnées sont-elles les plus influentes? Parce qu'elles sont plus anciennes, qu'elles publient plus de rapports, financent plus de projets et qu'au final, leur intervention fait couler plus d'encre. N'aurait-il pas été plus judicieux, pour notre cause, de choisir des

organisations moins à l'avant-scène sur le plan « médiatique », mais plus proactives sur le terrain? Si c'était à refaire, nous emprunterions cette voie.

Nous désirons aussi formuler quelques remarques au sujet des entretiens. Il ne s'agit pas tant ici d'une limite, mais d'un regret. Dès le début de la thèse, nous avons envisagé les entretiens comme une méthode secondaire de collecte de données. Aujourd'hui, nous nous demandons si nous n'aurions pas dû leur accorder davantage de place dans la thèse. Certes, le recrutement des quinze participants n'a pas été de tout repos. Mais les employés des organismes internationaux sont ouverts à la discussion, leur parole est précieuse pour comprendre le fonctionnement des organisations, la dynamique qui les anime et la nature de leurs orientations. Malheureusement, leur point de vue est trop souvent ignoré par les chercheurs. Dans notre cas, et même si elles étaient peu nombreuses, les entrevues ont considérablement affiné notre compréhension de la posture pédagogique des trois organisations. Si c'était à refaire, nous tenterions de recruter plus de participants et nous monterions un schéma d'entretien plus approfondi. En revanche, nous conserverions les mêmes modalités (entretien individuel directif) parce qu'elles ont visiblement très bien répondu aux besoins et aux contraintes de nos participants.

Enfin, nous affirmions dans la discussion que la posture pédagogique des organismes internationaux les plaçait dans une situation inconfortable. Pour être tout à fait franc, celle-ci ne nous a pas facilité la tâche non plus. Tels Vladimir et Estragon qui attendirent en vain Godot, nous sommes demeurés plus d'une fois en reste dans l'espoir de rencontrer des orientations pédagogiques tangibles au cours de nos lectures. Comme dans la pièce de Beckett, la pédagogie est à la fois présente et absente des rapports des organismes internationaux. Il nous a donc fallu gérer cette absence, trouver le moyen de faire état de l'inexistant, d'élaborer une sorte de méthodologie du vide. Nous avons trouvé chez une jeune romancière française cette piste intéressante : « On ne peut pas décrire le vide. Juste ses effets⁹² ». Nous connaissons mieux à présent les effets de ce vide pédagogique : un changement radical de paradigme et l'imposition d'un nouvel ordre pédagogique mondial aux conséquences critiquables pour les plus démunis.

⁹² Citation extraite du roman *Hell* de Lolita Pille.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (rapport no 36619). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Adams, G. L. et Engelmann, S (1996). *Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR*. Seattle, États-Unis : Educational Achievement Systems.
- Aebischer, S. (2014). Une réforme sans expert? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989). *Carrefours de l'éducation*, 37, 47-61.
- Alexander, R. (2008). *Education for All, the quality imperative and the problem of pedagogy* (CREATE Research Monograph n°20). Brighton, Angleterre : Robin Alexander.
- Alexander, R. (2009). Towards a Comparative Pedagogy. Dans R. Cowen et A.M. Kazamias (Éds), *International Handbook of Comparative Education* (p. 923-942). Londres, Angleterre : Springer.
- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2^e édition, p. 27-37). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Amaral M. P. (2010). Regime Theory and Educational Governance: the Emergence of an International Regime. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 57-78.
- Anderson L.-W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^e édition). Paris, France : UNESCO.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec, Canada : CEC.
- Anthony, G. et Walshaw, M. (2009). Effective Pedagogy in Mathematics. *Educational Practices Series*, 19, 1-32.
- Archer, A. L. et Hugues, C. A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Arendt H. (1993). *La crise de la culture*. Paris, France: Gallimard.
- Autier, F. (2006). Vous avez-dit : « capital humain »? *Gérer et comprendre*, 85, 63-72.
- Baby, A. (2007). *Les idées nuisibles de la réforme*. Le Devoir, A7.

- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Bello, C. (2012). De la filiation terrestre à la filiation céleste dans Magnus de Sylvie Germain. Dans C. Chelebourg, D. Martens et M. Watthee (Éds), *Héritage, filiation, transmission: Configurations littéraires (XVIIIe-XXIe siècles)* (p. 105-118). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S. (2008). *Réformes éducatives et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? *Formation et profession*, 20(1), 23-28.
- Bloom, D. E. (2003). Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur. Dans G. Breton et M. Lambert (dir.), *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval /Éditions UNESCO.
- Boillot, H. et Le Du, M. (1993). *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brophy, J. (1999). L'enseignement. *Educational Practices Series*, 1, 1-36.

- Bruns, B., Evans, D. et Luque, J. (2011). *Achieving World-Class Education in Brazil. The Next Agenda* (rapport n° 65659). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Burnett, N. (1996). Priorities and Strategies for Education - a World Bank Review: the Process and the Key Messages. *Educational development*, 16(3), 215-220.
- Burton, B. (2003). *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-Saharienne : Ce qui marche!* (document de travail). Accra, Ghana : Bureau régional Banque mondiale.
- Carter, L. (2009). Globalisation and Learner-centred Pedagogies: Some Thoughts. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 1(1), 57-60.
- Castonguay, M. et Gauthier C. (2012). *La formation à l'enseignement. Atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. New York, États-Unis : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carnine, D. (1994). Introduction to the Mini-Series: Diverse learners and Prevailing, Emerging, and Research-based Educational Approaches and their Tools. *School Psychology review*, 23, 341-350.
- Carnine, D. (2000). *Why Education Experts Resist Effective Practices? (And What it Would Take to Make Education More like Medicine)*. Washington, D.C., États-Unis : Thomas Forgham Foundation.
- Carnoy, M. (2004). Achieving Greater Access, Equity, and Quality of Education in Latin America. *PRELAC Journal*, 0, 43-64.
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Chall, J. (2000). *The Academic Achievement Challenge. What really Works in the Classroom?* New York, États-Unis : Guilford Press.
- Charlier J.-É. et Pierrard J.-F. (2000). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, 17, 29-48.
- Charlier, J.-É. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, 12, 5-11.
- Charlier, J.-É. (2005). De quelques enjeux et effets de la mondialisation. *Éducation et sociétés*, 16, 17-22.

- Charlot, B. (2003). Éducation et globalisation - éducation et mondialisation. Dans J. Beillerot et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps* (p. 335-344). Paris, France : L'Harmattan.
- Chu Chang, M., Shaeffer, S., Al Samarrai, S., Ragatz, A.-B., de Ree, J. et Stevenson, R. (2014). *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Coburn, C. E. et Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469–495.
- Coburn, C., Honig, M. et Stein, M. (2010). What is the Evidence on District's use of Evidence? Dans J. Bransford, L. Gmoez, D. Lam, et N. Vye (Éds.), *Research and Practice: Towards a Reconciliation* (p. 1-36). Cambridge, Angleterre : Harvard Educational Press.
- Collins C. S. et Wiseman A. W. (2012). *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy*. Bingley, Angleterre : Emerald.
- Collins C. S. et Wiseman A. W. (2012). Education, Development, and Poverty: an Introduction to Research on the World Bank's Education Policy and Revision Process. Dans C. S. Collins et A. W. Wiseman (Éds.), *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy* (p. 3-19). Bingley, Angleterre : Emerald.
- Commission européenne (1996). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Compton, M. (2010). World Bank Blames Teachers Claim: Meagre salaries, Huge classes, no Teaching Materials not at Fault. *Our schools/Our selves, automne 2010*, 83-85.
- Compton, M. (2012). World Bank Attacks Global South Teachers. *Our schools/Our selves, hiver 2012*, 165-167.
- CONFEMEN (2011). *Qualité de l'éducation. Un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Dakar, Sénégal : Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.
- Corcoran, T. B., Fuhrman, S. H. et Belcher, C. L. (2001). The District Role in Instructional Improvement. *Phi Delta Kappan*, 83(1), 78-84.
- Corten, A. (1998). Le discours de la pauvreté de la Banque mondiale. *Langage et société*, 85, 5-24.
- Côté, L. (2001). *Les organisations internationales : comment s'y retrouver*. Montréal, Canada : Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec.

- Cros, F. (2011). *Les politiques de formation pour répondre aux besoins d'enseignants au cycle post-primaire* (document de travail). Paris, France : UNESCO-IIEP.
- Cunningham, G. K. (2008). *University of North Carolina Education Schools: Helping or Hindering Potential Teachers?* Raleigh, États-Unis : John William Pope Center for Higher Education Policy.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'« effet enseignant »? *La note d'analyse n°232*. Paris, France : Centre d'analyse stratégique.
- Cussò, R. (2008). Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance. *Mots. Les langages du politique*, 88, 39-52.
- Cussò, R. et Gobin, C. (2008). Du discours politique au discours expert. Le changement politique mis hors débat? *Mots. Les langages du politique*, 88, 5-11.
- Davies, P. (2004). *Is Evidence-Based Government Possible?* Jerry Lee Lecture, texte présenté dans le cadre de la 4^{ième} édition de l'Annual Campbell Collaboration Colloquium. Washington, D.C., États-Unis, 19 février.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e édition). Paris, France : Armand Colin-Bourrelier.
- De la Sablonnière, R. Taylor, D. M. et Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Education*, 1, 1-7.
- De Siqueira, A. C. (2012). The 2020 World Bank Education Strategy: Nothing New, or the Same Old Gospel. Dans S. J. Klees, J. Samoff et N. P. Stromquist, *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (p. 69-82). Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- Delors, J. (1996). *L'éducation - un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors. Paris, France : UNESCO.
- Doyle, W. (1986). Paradigme de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 304-305). Bruxelles, Belgique : Labor.
- Duchêne, A. (2004). Construction institutionnelle des discours. Idéologies et pratiques dans une organisation supranationale. *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 40, 93-115.

- Dufresne, A. (2004). Le discours de la Banque centrale européenne concernant les aspects sociaux. Le poids des mots. *JADT : 7^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 373-381.
- Durant, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Édition électronique téléchargée à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/durkheim.html.
- Ellis, A. (2001). *Research on Educational Innovations* (3^e édition). Princeton, États-Unis : Eye on Education.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris, France : UNESCO.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 6(103), 1013-1055.
- Flory, M. (1985). La crise de l'UNESCO. *Annuaire français de droit international*, 31(31), 653-670.
- Forquin, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international* (UNESCO). Paris, France : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (2006). Conclusion : la pensée pédagogique, la recherche et les pratiques. Dans J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 535-549). Paris, France : Dunod.
- Fredriksson, U. (2004). *Une éducation de qualité : le rôle capital des enseignants*. Document complémentaire produit dans le cadre de l'atelier Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants. Paris, France : UNESCO.
- Gabriel, R. et Allington, R. (2012). Constructing and Measuring Teacher Effectiveness in Global Education Reform. Dans C. S. Collins et A. W. Wiseman (Éds.), *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy* (p. 203-228). Bingley, Angleterre : Emerald.
- Ganimian, A. J. et Vegas, E. (2011). What Are the Different Profiles of Successful Teacher Policy Systems? *SABER-Teachers Background Paper n° 5*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Gauthier, C. (1988). *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation du rapport théorie-pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal, Canada : Les Éditions LOGIQUES.
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec, *Éducation Canada*, mars, 46-48.
- Gauthier, C. (2012). Rencontre avec Clermont Gauthier. *Formation et profession*, 19(1), 20-24.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document de travail préparé pour le Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous 2005, L'exigence de qualité. Paris, France : UNESCO.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, numéro spécial, 1-15.
- Gauthier, C. et Cerqua, A. (2012). Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation? *Formation et profession*, 20(1), 67-70.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Les Éditions du renouveau pédagogique.
- Généreux, J. (1992). *Introduction à l'économie*. Paris, France : Le Seuil.
- Gobin, C. et Deroubaix, J.-C. (2010). L'analyse du discours des organisations internationales. Un vaste de champ encore peu exploré. *Mots. Les langages du politique*, 94, 98-107.
- Gosselin, G. et Lessard, C. (2008). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Green, A. (2006). *Education, globalisation and the role of comparative research*. Londres, Angleterre : Institute of education. University of London.
- Gheller, F. (2009). *La réorganisation de l'hégémonie néolibérale : une analyse néogramscienne des discours adressés par les directeurs généraux de l'UNESCO à*

la conférence internationale des ONG de 1977 à 2007 (Mémoire de maîtrise inédit).
Université du Québec à Montréal.

- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, États-Unis : Corwin Press Inc.
- Guthrie, G. (2011). *The Progressive Education Fallacy in Developing Countries. In Favour of Formalism*. New York, États-Unis : Springer.
- Guthrie, G. (2013). Prevalence of the Formalistic paradigm in African Schools. *Southern African Review of Education*, 19(1), 121-138.
- Guthrie, G. (2015). Culturally Grounded Pedagogy and Research Methodology. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 163-168.
- Hameline, D. (2001). « Pédagogie ». Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 227-242). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York, États-Unis : Routledge.
- Hempenstall, K. (2013). Why does Direct Instruction evoke such rancour? Version électronique téléchargée à l'adresse suivante : <http://www.nifdi.org/research/recent-research/hempenstall-blog/389-why-does-direct-instruction-evoke-such-rancour>.
- Hemsley-Brown, J. et Sharp, C. (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: a Systematic Review of the Literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- Hibou, B. (1998). Économie politique du discours de la Banque mondiale en Afrique. *Les études du CERI*, 39, 1-46.
- Hirtt, N. (2009). Dossier : L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 6-34.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, États-Unis : Holmes Group.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Éds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Hoong Sin, C. (2008). The Role of Intermediaries in Getting Evidence into Policy and Practice: some Useful Lessons from Examining Consultancy–client Relationships. *Evidence and Policy*, 4(1), 85-103.
- Horn, I. (2009). Learner-centredness: an analytical critique. *South African Journal of Education*, 29, 511-525.
- Honig, M. et Coburn, C. (2008). Evidence-Based Decision Making in School District Central Offices. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Hutmacher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et Sociétés*, 16, 41-51.
- Izumi, L. T. (2001). *Facing the Classroom Challenge : Teacher Quatity and Teacher Training in California's Schools of Education*. San Francisco, États-Unis : Pacific Research Institue for Public Policy.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec/ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement. Tome I* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Judd, E. L., Tan, L. et Walberg, H. J. (2001). Teaching Additional Languages. *Educational Practices Series*, 19, 1-32.
- Jutras, F., Legault, G. A. et Desaulniers, M. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier, *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 89-112). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Katayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 387-407.
- Kellaghan, T., Greaney, V. et Murray T. S. (2009). *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Kemper, E. et Stringfield, S. (2003). *The Baltimore Curriculum Project. Final Report of the Four-Year Evaluation Study* (Report no. 62). Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR). Johns Hopkins and Howard Universities.
- Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.

- Klahr, D. et Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction. Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological science*, 15(10), 661-667.
- Klees, S. J., Samoff J. et Stromquist N. P. (2012). *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- Laderrière, P. (1980). Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 53, 58-68.
- Laderrière, P. (1981). Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 55, 60-66.
- Laderrière, P. (1981a). Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 56, 48-56.
- Laderrière, P. (1997). L'éducation - Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors. *Revue Française de pédagogie*, 120(1), 172-174.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal, Canada : Études Vivantes.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166.
- Laurent, C., Baudry, J., Berriet-Solliec M., Kirsch, M., Perraud, D., Tinel, B., Trouvé, A., Allsopp, N., Bonnafous P., Burel F., Carneiro M. J., Giraud, C., Labarthe, P., Matose, F. et Ricroch, A. (2009). Pourquoi s'intéresser à la notion d'« evidence-based policy »? *Revue Tiers Monde*, 200, 853-873.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'ouest francophone. *McGill Journal of Education*, 46(3), 343-362.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, France : Nouveaux regards/ Syllepse.
- Laval, C. (2003). Les enseignants face au nouvel ordre éducatif mondial. *Nouveaux Regards - Éducation . Recherche. Culture*, 21, 16-20.

- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation ». Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (p. 13-47). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? Dans V. Dupriez et G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (p. 83-93). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal, Canada : Guérin.
- Lenoir, Y. (2005). Le rapport Parent, point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 638-668.
- Lepape, M.-C. (1972). *Pédagogie et pédagogies*. Paris, France : Denoël.
- Lessard, C., Tardif, M. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (1998). Globalisation et éducation. Texte de la conférence d'ouverture du forum *Éducation et Développement*. Université de Montréal, 26-27 mars, 1-23.
- Lessard, C. (2006). Déficit de recherche? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche, *Formation et Profession*, 12(1), 37-42.
- Lessard, C. (2006a). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 31-52.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, D.C., États-Unis : The Education School Project.
- Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Rouen.
- McBride, S. (1980). *Voix multiples, un seul monde*. Paris, France : UNESCO.
- Malet, R. (2011). Les organisations internationales. Dans P. Rayou et A. van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation* (p. 100). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Maurel, C. (2009). L'UNESCO aujourd'hui. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 102, 131-144.

- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mazières, F. (2012). L'influence des Organisations Internationales sur les pratiques éducatives mondiales. *Synergies Roumanie*, 7, 363-371.
- Meirieu, P. (2003). *Les pédagogues élaborent des « savoirs pour éduquer » essentiels mais peu reconnus aujourd'hui*. Version électronique téléchargée à l'adresse suivante : <http://www.meirieu.com/COURS/savoirspoureduquer.htm>,
- Meirieu, P. (2011). *Instruire ou éduquer*. Version électronique téléchargée à l'adresse suivante : http://www.meirieu.com/ARTICLES/entretien_tarpinian.pdf, 1-13.
- Menashy, F. (2007). World Bank Education Policy: Do the Neoliberal Critiques Still Apply? *McGill Journal of Education*, 42(1), 47-60.
- Menashy, F. (2013). Interrogating an Omission: the Absence of a Rights-based Approach to Education in World Bank Policy Discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 749-764
- Mestrum, F. (2008). La pauvreté multidimensionnelle. La dynamique sémantique dans le discours de la Banque mondiale. *Mots. Les langages du politique*, 88, 25-38.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Morin, S. (2005). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 1 - L'éducation, un bien en pleine mutation*. Québec, Canada : LEPPM.
- Morin, S. (2007). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 4 - Vers une normalisation internationale en éducation?* Québec, Canada : LEPPM.
- Monjo, R. (2006). *Le discours pédagogique : de l'idéologie à la pratique ...en passant par l'utopie*. Résumé de l'intervention faite le 21-08-2006 dans le cadre des Rencontres du CRAP, 1-5.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaires renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 14(3), 409-423.
- Mullis, I. V.-S., Martin M. O. et Foy, P. (2007). *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEAs' Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, États-Unis : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

- NCEE. (1983). *A Nation at Risk. The Imperative of the Educational Reform*. Washington, D.C., États-Unis : U.S. Department of Education.
- Nelson, S., Leffler, J. et Hansen, B. (2009). *Toward a Research Agenda for Understanding and Improving the Use of Research Evidence*. Portland, États-Unis : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Newcombe, N. S. (2013). Educating to Use Evidence in Thinking About Education. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 147-150.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.
- Nouhoun, D. (2011). *La valorisation de l'utilisation des évaluations de programme : cas de la Banque mondiale au Burkina Faso* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Nutley, S., Jung, T. et Walter, I. (2008). The Many forms of Research-Informed practice: a Framework for Mapping Diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53-71.
- OCDE (1960). Convention relative à l'organisation de l'OCDE. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1975). *Recherche et développement en matière d'enseignement : stratégies actuelles de la recherche*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1978). *La créativité de l'école : conclusions d'une enquête*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1978a). *Changements structurels dans le second cycle de l'enseignement secondaire : problèmes et perspectives*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, statut, politiques*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1992). *Une éducation et formation de qualité pour tous*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1994). *La qualité de l'enseignement*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1998). *L'école à la page, formation continue et développement professionnel des enseignants*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1998a). *Analyse des politiques d'éducation 1998*. Paris, France : OCDE.

- OCDE (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2004). La qualité du personnel enseignant. Synthèses. *L'Observateur*, 1-8.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2005a). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2007). *Analyse des politiques d'éducation 2006. Regard sur l'enseignement supérieur*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2008) *TALIS 2008. Technical Report*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2009a). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2009b). *Regards sur l'éducation 2009 : Panorama*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2009c). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris : OCDE.
- OCDE (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2010a). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2010c). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from Around the World*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2012a). *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2012b). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS*. Paris, France : OECD.
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, France : OCDE.

- OCDE (2013a). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, France : OCDE.
- ONU (1979). *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*. New York, États-Unis : ONU.
- ONU (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. New York, États-Unis : ONU.
- ONU (2000). *La déclaration du millénaire*. New York, États-Unis : ONU.
- Ory, P. (2010). Préface. Dans C. Maurel, *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974* (pp. 7-15). Paris, France : L'Harmattan.
- Paillet, P. (2008). Le réseau international des écoles associées de l'UNESCO. *Informations sociales*, 63-64.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16, p. 7-38.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. et Kamil, M. L. (2003). Teaching Reading. *Educational Practices Series*, 19, 1-32.
- Papadopoulos, G. S. (1994). *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*. Paris, France : OCDE.
- Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle? *Résonances*, 3, 7-9.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.-W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement: tout a-t-il été tout dit? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Petrella, R. (1996). Les dangers de la mondialisation. *Options CEQ*, 15, 17-32.
- Polzer, T. (2001). Corruption. Deconstructing the World Bank Discourse. *Working Paper Serie*, 18(1). Londres, Angleterre : Development Studies Institute, London School of Economics.
- Pontefract, C., Bonnet, G. et Vivekanandan, R. (2013). UNESCO's teacher training initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA): A holistic response to the teacher challenge. Dans J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter (Éds), *More and better teachers for quality education for all. Identity and motivation, systems and support* (p. 15-34). Montréal, Canada : Collaborative Works.
- Proulx, Y. (2001). *La transformation des politiques sociales destinées aux sans-emploi. Une analyse du discours de l'OCDE (1975-1999)* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

- Provencher, M. et Guay, S. (2007, janvier). Les données probantes sur l'efficacité des traitements psychothérapeutiques : peut-on vraiment s'y fier? *Psychologie Québec*, 22-24.
- Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris, France : ÉCONOMICA.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rey, B., Carette, V., Defrance A. et Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World Class Schools. International Perspectives on School Effectiveness*. New York, États-Unis : Routledge-Farmer.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse du contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. *Document de travail du BIE sur les curricula*, 7, 1-31.
- Roshensine, B. (2010). Principes d'enseignement. *Educational Practices Series*, 21, 1-31.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-based Strategies that all Teachers Should Know. *American Educators*, 39, 12-19.
- Ryder, R. J., Sekulski, J. et Silberg, A. (2003). *Results of Direct Instruction reading program evaluation longitudinal results: First through third grade 2000-2003*. Milwaukee, États-Unis : School of Education
- Sabatier, P. (1999). *Theories of the policy process*. Oxford, Angleterre : Westview Press.
- Samoff, J. et Carol, B. (2004). Conditions, coalitions and influence: the World Bank and higher education in Africa. Texte préparé pour la conférence annuelle de la Comparative and International Education Society. Version électronique téléchargée à l'adresse suivante: <http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0708/DOC17679.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Éds), *Le virage*

- réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-91). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, États-Unis : Basic Books
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York, États-Unis : Teachers Press, Columbia University.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systématique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Schuerman, J., Soydan, H., Macdonald, G., Forslund, M., de Moya, D. et Boruch, R. (2002). The Campbell Collaboration. *Research on Social Work Practice*, 12(2), 309-317.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred Education in Developing Country Contexts: From Solution to Problem? *International Journal of Educational Development*, 31, 425-432
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred Education in International Perspective: Whose Pedagogy for Whose Development?* New York, États-Unis : Routledge.
- Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris, France : UNESCO-IIEP.
- Shavelson, R. et Towne, L. (2002). *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, D.C., États-Unis : National Academic Press.
- Shaxson, L. (2005). Is your Evidence Robust Enough? Questions for Policy Makers and Practitioners. Evidence and Policy. *Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 101-112.
- Siroux, J.-L. (2008). La dépolitisation du discours au sein des rapports annuels de l'Organisation mondiale du commerce. *Mots. Les langages du politique*, 88, 13-23.
- Slavin, R. (2002). Evidence-Based Education Policies : Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.

- Slavin, R. (2008). Perspective on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational researcher*, 37(1), 5-14.
- Spillane, J. (2000). Cognition and Policy Implementation: District Policymakers and the Reform of Mathematics Education. *Cognition and Instruction*, 18(2), 141-179.
- Spring, J. (2008). Research on Globalisation and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stanovich, P. J. et Stanovich, K. E. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular and instructional decisions*. Washington, D.C., États-Unis : National Institute of Child Health and Human Development; Department of Education; and Department of Health and Human Services.
- Staver, J. R. (2007). Teaching Science. *Educational Practices Series*, 17, 1-28.
- Stewart, F. (1996). Globalisation and education. *Educational Development*, 16(4), 327-333.
- Surel, Y. (2010) Le poids des organisations internationales dans les réformes des politiques sociales. *Informations sociales*, 157, 36-43.
- Tabulawa, R. (2003). International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a Critique. *Comparative Education*, 39(1), 7-26.
- Tabulawa, R. (2009). Education reform in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. *Comparative Education*, 45(1), 87-107.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, France : Édition Sociale Française.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1990). Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier, une approche socio-épistémologique du savoir enseignant. Dans, G.-R. Roy, *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de la langue française du Canada, tome 3, p. 889-895). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, France : Presses universitaire de France.

- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique.* Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tikly, L. (2014). The World Bank and Education. *Comparative Education Review*, 58(2), 344-355
- Torres, R. M. (1999). The New Role of the Teacher: What Teacher Education Model for What Education Model? *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, 49, 37-52.
- Tseng, V. (2012). The Uses of Research in Policy and Practice. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(2), 1-24.
- UNESCO (1945). *Acte constitutif.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1966). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1985). *L'UNESCO et l'éducation dans le monde.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1997a). *L'UNESCO et cinquante années d'éducation.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (1998). *Rapport mondial sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. L'éducation pour tous. L'exigence de qualité.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.* Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2005a). *L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.* Présentation. Paris, France : UNESCO.

- UNESCO (2005b). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Renforcement des capacités des principaux établissements de formation des enseignants en Afrique subsaharienne* (ED/HED/TED/2005/ME/1). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2006). *Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Rapport final* (ED/HED/TED/2006/PI/48 REV.2). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2007b). *Renforcement de l'efficacité de l'initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)* (34 C/51). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2008). *Augmenter les effectifs et améliorer la qualité du corps enseignant en Afrique subsaharienne*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2008b). TTISSA. *Lettre d'information, I(1), 1-6*.
- UNESCO (2008d). *Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne. Rapport*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2008e). *Huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'EPT. Résumé* (ED/EFA/2008/ME/9). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2008f). *Huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous. Déclaration d'OLSO* (ED/EFA/2009/ME/1). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2009). *Evaluation of the Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA)* (ED/HED/TED/2009/PI/58). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2009a). *Rapport du directeur général sur l'évaluation externe des résultats obtenus grâce à l'initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)* (182 EX/9). Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Guide pour le développement des politiques enseignantes*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2011). *Brochure UNESCO 2011*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2012). *UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015)*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2013). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris, France : UNESCO.

- UNESCO (2014). *Rapport de suivi sur l'EPT 2013-14. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.
- U.S. Department of Education (2003). *Identifying and Implementing Educational Practices Supported by Rigorous Evidence: A User-friendly Guide*. Washington, D.C., États-Unis : Institute of Education Sciences.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vaniscotte, F. (1987). Entretien avec Pierre Laderrière. *Recherche et formation*, 2, 79-92.
- Vavrus, F., Thomas, M. et Bartlett, L. (2011). *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, Éthiopie : UNESCO-IIRCA.
- Vegas, E. et Umansky, I. (2005). *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* (rapport n° 33266). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Vellas, E. (2011). Pour parler clair : définir la pédagogie. *Dialogue*, 141, 3-6.
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends* (rapport n° 18828). Washington, D.C. : World Bank.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris, France : UNESCO.
- Walberg H. J. et Paik, S. J. (2000). Effective Educational Practices. *Educational Practices Series*, 3, 1-24.
- Walsh, K., Glaser, D. et Wilcox, D. D. (2006). *What Education Schools aren't Teaching about Reading and what Elementary Teachers aren't Learning?* Washington, D. C., États-Unis : National Council on Teachers Quality (NCTQ).
- Watkins, C. (1997). *Project Follow Through: A case study of contingencies influencing instructional practices of the educational establishment*. Cambridge, Angleterre : Cambridge Center for behavioural studies.
- Weis, L. (1989). Introduction. Dans L. Weis, P. Altbach, G. Kelly, H. Petrie, et S. S. (dir.), *Crisis in Teaching* (p. 1-8). New York, États-Unis : State University of New York Press.
- Weiss, C., Murphy-Graham, E. et Bikerland, S. (2005). An Alternate Route to Policy Influence: How Evaluations affect D.A.R.E. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 12-30.

- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy J. et Salvi., F. (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report*. Londres, Angleterre : Education Rigorous Literature Review. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London
- Wiseman A. R. (2014). Relating development to quality of education: A study on the World Bank's neoliberal policy discourse in education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(1), 3-26.
- Wiseman A. W. et Anderson, E. (2014). Introduction to the Annual Review: The Reciprocal Effects of Teacher Education on Comparative and International Education. Dans A. W. Wiseman et E. Anderson (Éds), *Annual Review of Comparative and International Education 2014* (vol. 25, p. 3-11). Bingley, Angleterre : Emerald
- World Bank (non daté). *SABER-Teachers: Data Collection Instrument*. Washington, D.C. : World Bank.
- World Bank (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. A World Bank Policy Study*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2000). *Stratégie sectorielle de l'éducation* (rapport n° 19631). Washington, D.C. : World Bank.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2007). Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa. World Bank Working Paper n° 99, *African Human Development Series*, 1-96.
- World Bank (2007a). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (2007b). Developing Science, Mathematics, and ICT Education in Sub-Saharan Africa. Patterns and Promising Practices (rapport n° 39169). World Bank Working Paper n° 101, *African Human Development Series*, 1-116.
- World Bank (2007c). *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Résumé analytique*. Washington, D.C. : World Bank.
- World Bank (2010). *Transforming Indonesia's Teaching Force. Volume I: Executive Summary* (rapport n° 53732 v1). Washington, D.C. : World Bank.

- World Bank (2010a). *Transforming Indonesia's Teaching Force. Volume II : From Pre-service Training to Retirement: Producing and Maintaining a High-quality, Efficient, and Motivated Workforce* (rapport n° 53732 v2). Washington, D.C. : World Bank.
- World Bank (2010c). *Learning for All. Overview of World Bank Group education sector strategy 2020*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2010d). *SABER-Teachers Country Report: Egypt*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (2011). *Learning for All. Investing People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2011a). *SABER-TEACHERS. Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2011b). *SABER-Teachers Country Report: Cambodia*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2011c). *SABER-Teachers. MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase I*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012). *SABER-Teachers Regional Report: Asia*. Washington, D.C.: World Bank
- World Bank (2012a). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012e). *SABER-Teachers Country Report: Uganda*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (2013). *The What, Why, and How of the Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2014). *SABER in Action: An Overview Strengthening education systems to achieve learning for all*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (2014a). *SABER in Action: Quality Teaching Driving success in education*. Washington, D.C.: World Bank.
- Zoundi, L. (2008). *Analyse comparative des politiques des institutions internationales relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement :*

le cas de l'UNICEF, de la Banque mondiale et de l'UNESCO (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

BIBLIOGRAPHIE (CHRONOLOGIQUE) – CORPUS DOCUMENTAIRE

UNESCO

Rapports sur les enseignants et leur formation

UNESCO (1998). *Rapport mondiale sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, France : UNESCO.

Torres, R. M. (1999). The New Role of the Teacher: What Teacher Education Model for What Education Model? *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, 49, 37-52.

UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2001). *Des enseignants pour les écoles de demain. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Édition 2001. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2002). *Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2002a). *Le nouveau métier d'enseignant*. Actes du colloques européen organisé au siège du Conseil de l'Europe les 18 et 19 juin 2001. Paris, France : UNESCO.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development an International Review of the Literature*. Paris, France : UNESCO.

Anderson L.-W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^e édition). Paris, France : UNESCO.

Fredriksson, U. (2004). *Une éducation de qualité : le rôle capital des enseignants*. Document complémentaire produit dans le cadre de l'atelier Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants. Paris, France : UNESCO.

Carnoy, M. (2004). Achieving Greater Access, Equity, and Quality of Education in Latin America. *PRELAC Journal*, 0, 43-64.

UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. L'éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Paris, France : UNESCO.

Robalino Campos, M. (2007b). *Les enseignants peuvent faire la différence : remarques sur le développement professionnel et le métier enseignant*. Document produit dans le cadre du Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, 11-15 juin 2007. Paris, France : UNESCO.

Schwille, J. et Dembélé, M. (2007d). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris, France : UNESCO-IPE.

Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practices Series*, (10), 1-32.

UNESCO (2010a). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. La Rochette, Dakar : UNESCO.

Vavrus, F., Thomas, M. et Bartlett, L. (2011). Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered pedagogy in sub-Saharan Africa. *Fundamentals of Teacher Education Development*, (4), 1-116.

Cros, F. (2011). *Les politiques de formation pour répondre aux besoins d'enseignants au cycle post-primaire* (document de travail). Paris, France : UNESCO-IPE.

UNESCO (2012). *UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015)*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2013). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Remédier à la crise de l'enseignement dans les petites classes*. Document d'orientation 07. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2013a). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013-14. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.

Rapports relatifs à initiative TTISSA

UNESCO (2005). *Rapport du directeur général sur le suivi de l'examen stratégique de l'EPT et la stratégie de l'UNESCO pour la période 2005-2015* (171 EX/8). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005a). *L'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Présentation* (ED/HED/TED/2005/ME/2). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005b). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Renforcement des capacités des principaux*

établissements de formation des enseignants en Afrique subsaharienne (ED/HED/TED/2005/ME/1). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005c). *Réunion d'experts de haut niveau sur l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne* (ED/HED/TED/2005/ME/7/REV). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005d). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Rapport de mission : Niamey, Niger* (ED/HED/TED/2005/ME/6). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005e). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Rapport national : Éthiopie* (ED/HED/TED/2005/ME/5). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005f). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Rapport de mission : Lusaka, Zambie* (ED/HED/TED/2005/ME/4). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005g). *Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Rapport de mission : République d'Angola et Portugal* (ED/HED/TED/2005/ME/3). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2006). *Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Rapport final* (ED/HED/TED/2006/PI/48 REV.2). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2006a). *L'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) 2006-2015*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2007). *UNESCO's Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa (TTISSA) 2006 -2015. LOGFRAME* (ED/HED/TED/2007/PI/54). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2007a). *UNESCO's Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa (TTISSA) 2006 -2015. Concept Note* (ED/HED/TED/2007/PI/53). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2007b). *Renforcement de l'efficacité de l'initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) (34 C/51)*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2007c). *Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne. Rapport*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008). *Augmenter les effectifs et améliorer la qualité du corps enseignant en Afrique subsaharienne*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008a). *Rapport du Directeur général sur le suivi des décisions et résolutions adoptées par le conseil exécutif et la Conférence générale à leurs sessions antérieures* (179 EX/5). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008b). TTISSA. *Lettre d'information*, 1(1), 1-6.

UNESCO (2008c). *Projet de renforcement des compétences des enseignants du Primaire en Guinée. Contribution à l'initiative TTISSA de l'UNESCO sur la formation des Enseignants. Plan d'exécution*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008d). *Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne. Rapport*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008e). *Huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'EPT. Résumé* (ED/EFA/2008/ME/9). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2008f). *Huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous. Déclaration d'OLSO* (ED/EFA/2009/ME/1). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2009). *Evaluation of the Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA)* (ED/HED/TED/2009/PI/58). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2009a). *Rapport du directeur général sur l'évaluation externe des résultats obtenus grâce à l'initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)* (182 EX/9). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Guide pour le développement des politiques enseignantes*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2011). *Rapport du conseil d'administration de l'institut international de l'unesco pour le renforcement des capacités en afrique (IIRCA) sur les activités de l'institut en 2010-2011* (36 C/REP/6). Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2012). *La lettre d'information du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar. Polemag*, 18, 1-8.

OCDE

Rapports relatifs aux enseignants et à leur formation

OCDE (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris, France : OCDE.

OCDE (1998a). *Analyse des politiques d'éducation 1998*. Paris, France : OCDE.

- OCDE (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2002). *Analyse des politiques d'éducation 2002*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2004). La qualité du personnel enseignant. Synthèses. *L'Observateur*, 1-8.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2005a). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2006). *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2006a). *Personnaliser l'enseignement*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2007). *Analyse des politiques d'éducation 2006. Regard sur l'enseignement supérieur*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2010). *Teacher Education for Diversity*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2010a). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2010c). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from Around the World*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2013a). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, France : OCDE.

Rapports relatifs à l'initiative TALIS

OCDE (2008). *TALIS 2008. Technical Report*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2009a). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2009b). *Regards sur l'éducation 2009 : Panorama*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2009c). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2010b). *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2011a). *Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage. Présentation*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2012a). *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2012b). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS*. Paris, France : OCDE.

OCDE (2012c). The Importance of Teacher Recognition. *Teaching in Focus*, 2012(01), 1-4.

OCDE (2012d). What Can be Done to Support New Teachers? *Teaching in Focus*, 2012(02), 1-4.

OCDE (2013b). How can teacher feedback be used to improve the classroom disciplinary climate? *Teaching in Focus*, 2013(03), 1-4.

OCDE (2013c). Fostering learning communities among teachers. *Teaching in Focus*, 2013(04), 1-4

WORLD BANK

Rapports relatifs aux enseignants et à leur formation

Villegas-Reimers, E. (1998). *The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends* (rapport n° 18828). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

World Bank (2000). *Stratégie sectorielle de l'éducation* (rapport n° 19631). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Vegas, E. et Umansky, I. (2005). *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* (rapport n° 33266). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2005a). *Incentives to Improve Teaching. Lessons from Latin America*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (rapport n° 36619). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2007). Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa. World Bank Working Paper n° 99, *African Human Development Series*, 1-96.
- World Bank (2007a). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2007b). Developing Science, Mathematics, and ICT Education in Sub-Saharan Africa. Patterns and Promising Practices (rapport n° 39169). World Bank Working Paper n° 101, *African Human Development Series*, 1-116.
- World Bank (2007c). *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Résumé analytique*. Washington, D.C. : World Bank.
- Vegas, E. et Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century* (rapport n° 41173). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2008a). Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa (rapport n° 42564). World Bank Working Paper n° 127, *African Human Development Series*, 1-104.
- World Bank (2008b). *Teachers for Rural Schools Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda* (rapport n° 43970). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- Kellaghan, T., Greaney, V. et Murray T. S. (2009). *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2010). *Transforming Indonesia's Teaching Force. Volume I: Executive Summary* (rapport n° 53732 v1). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

World Bank (2010a). *Transforming Indonesia's Teaching Force. Volume II : From Pre-service Training to Retirement: Producing and Maintaining a High-quality, Efficient, and Motivated Workforce* (rapport n° 53732 v2). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

World Bank (2010b). *Inside Indonesia's mathematics classrooms: a TIMSS video study of teaching practices and student achievement* (rapport n° 54936). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa Issues in Teacher Supply, Training, and Management* (rapport n° 52278). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Banerjee, A. V. et Duflo, E. (2010). *Why aren't Children Learning?* Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Bruns, B., Evans, D. et Luque, J. (2011). *Achieving World-Class Education in Brazil. The Next Agenda* (rapport n° 65659). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Bruns, B. Filmer, D. et Patrinos, H. A. (2011). *Making Schools Work. New Evidence on Accountability Reforms* (rapport n° 60050). Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Sondergaard, L. et Murthi, M. (2012f). *Skills, Not Just Diplomas Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Vegas, E. et Ganimian, A. (2013). Theory and Evidence on Teacher Policies in Developed and Developing Countries. IDB Working Paper n° IDB-WP-438, *IDB Working Paper Series*, 1-79.

Chu Chang, M., Shaeffer, S., Al Samarrai, S., Ragatz, A.-B., de Ree, J. et Stevenson, R. (2014). *Teacher Reform in Indonesia The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Rapports relatifs à l'initiative SABER-Teachers

World Bank (non daté). *SABER-Teachers: Data Collection Instrument*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

World Bank (2010d). *SABER-Teachers Country Report: Egypt*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

Ganimian, A. J. et Vegas, E. (2011). What Are the Different Profiles of Successful Teacher Policy Systems? *SABER-Teachers Background Paper n° 5*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.

- World Bank (2011a). *SABER- Teachers. Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2011b). *SABER-Teachers Country Report: Cambodia*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2011c). *SABER-Teachers. MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase I*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012). *SABER-Teachers Regional Report: Asia*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012a). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012b). *SABER-Teachers Country Report: Serbie*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012c). *SABER-Teachers Country Report: Paraguay*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012d). *SABER-Teachers Country Report: Jamaïque*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2012e). *SABER-Teachers Country Report: Uganda*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2013). *The What, Why, and How of the Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2014). *SABER in Action: An Overview Strengthening education systems to achieve learning for all*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.
- World Bank (2014a). *SABER in Action: Quality Teaching Driving success in education*. Washington, D.C., États-Unis : World Bank.