

La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement

Anthony Cerqua

Candidat au doctorat en psychopédagogie
Université Laval

Clermont Gauthier

Professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Résumé

Cet article pose les bases théoriques d'une recherche doctorale qui examine les fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein de trois organisations internationales. Il reprend la thèse selon laquelle, sous l'effet de la mondialisation, les politiques éducatives nationales subissent l'influence d'organismes internationaux et priorisent conséquemment les préoccupations relatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation. À cet égard, l'article montre que cet impératif de qualité dépend notamment de la professionnalisation de l'enseignement qui comporte son lot d'exigences dans la détermination de pratiques pédagogiques exemplaires à intégrer dans les programmes de formation à l'enseignement.

Mots-clés

Mondialisation/Organisations internationales/Politiques éducatives/Professionnalisation de l'enseignement/Qualité de l'éducation

Introduction

Selon Charlot (2003), la mondialisation a entraîné l'apparition de nouvelles formes du politique, lesquelles, sous le nom de « gouvernance », ont transformé en profondeur la conception même du politique. Cette « gouvernance » implique l'articulation de trois niveaux qui constituent aujourd'hui la nouvelle sphère du politique : le niveau global, le niveau étatique et le niveau local. Produits et relais de cette nouvelle configuration, les organisations internationales (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF], Agence canadienne de développement international [ACDI], Banque mondiale, etc.) interviennent de plus en plus dans l'élaboration des politiques nationales; elles auraient même, selon l'avis de plusieurs observateurs, dérobé une partie du pouvoir décisionnel de l'État (Stewart, 1996; Laval et Weber, 2002; Charlot, 2003; Charlier, 2005). Principalement

motivées par des considérations économiques, ces organisations voient en l'éducation un moyen privilégié d'assurer une croissance nationale vigoureuse et recentrent conséquemment le débat sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Selon l'UNESCO (2005a), les politiques visant à atteindre cet objectif doivent être centrées entre autres sur les aspects suivants : les enseignants, le temps d'apprentissage, les matières fondamentales, la langue d'enseignement, le matériel didactique, les installations et les directions d'école. Parmi ces multiples leviers, celui qui concerne les enseignants fait particulièrement consensus. En effet, et comme l'affirme Feiman-Nemser (2001), on ne peut espérer améliorer la qualité de l'éducation sans hausser la qualité des enseignants; il faut, par conséquent, mettre l'accent sur l'amélioration des pratiques enseignantes et des systèmes de formation à l'enseignement. Cet article a pour objectif de mettre en relation, d'une part, la volonté politique des organismes internationaux d'améliorer la qualité des enseignants, et d'autre part, les exigences requises du point de vue de l'enseignement pour arriver à cette fin.

En partant de considérations assez larges sur les effets du phénomène de mondialisation, nous voyons dans la première section à quel point les organisations internationales pèsent dans le processus décisionnel des États et qu'il convient donc de prêter attention à leurs discours. À partir de l'étude de documents publiés par l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale, nous montrons dans la deuxième section comment l'amélioration de la qualité de l'éducation est devenue progressivement l'une des priorités des programmes politiques internationaux. Parallèlement à cette réorientation en faveur des préoccupations relatives à la qualité de l'éducation, nous observerons dans la troisième section l'intérêt croissant témoigné par les décideurs au projet d'amélioration de la qualité des enseignants. Nous discutons ensuite des exigences liées à un tel projet en rappelant que si l'on désire faire des enseignants de vrais professionnels¹, l'élaboration d'une base de connaissances pour enseigner fondée empiriquement par la recherche devient nécessaire. Nous concluons cet article en nous demandant si les organismes internationaux mesurent les défis posés par cette exigence de qualité.

1. Les effets de la mondialisation sur l'économie, la politique et l'éducation

La mondialisation apparaît comme une donnée sociologique du temps présent (Hutmacher, 2005). Elle est depuis une vingtaine d'années l'objet d'analyses multiples qui tentent d'en comprendre les rouages et d'en préciser les effets. Pour les besoins de notre propos, nous nous contentons d'en isoler quelques caractéristiques, de repérer certaines étapes importantes de son évolution et de décrire ses effets sur les sphères économique, politique et éducative. Ces quelques éléments de contextualisation nous permettront de mettre en lumière l'apparition de nouveaux acteurs politiques internationaux qui interviennent dans le processus décisionnel des États.

1.1 Les effets de la mondialisation sur les sphères politique et économique

La mondialisation est un phénomène complexe. Elle a des retombées sociales, professionnelles, culturelles, institutionnelles, politiques, économiques. Elle fait aussi

¹ Par opposition aux semi-professions d'Etzioni (1969).

l'objet de nombreux débats 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 notre part, nous retenons l'idée 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 (Stewart, 1996).

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, donnera lieu au mouvement de mondialisation tel que nous le connaissons aujourd'hui (Stewart, 1996; Green, 2006). Sur le plan économique, une de ces transformations marquantes réside dans l'abandon des politiques keynésiennes. 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 qui ont frappé l'économie mondiale au cours des années 1970. Ainsi, les idées keynésiennes se sont retrouvées supplantées par un discours libéral 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 des progrès réalisés 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*. Ce dernier correspond à un train de mesures communes appliquées par des institutions financières internationales (Banque mondiale et Fonds monétaire international) aux économies en difficulté relativement au remboursement de leur dette. Ce Consensus de Washington reprend les dix propositions présentées en 1989 par l'économiste John Williamson. Petrella (1996) par la suite en tire trois grands principes qui régissent selon lui les fondements économiques et le fonctionnement du mouvement de mondialisation. 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 : « Dans 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).

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 réaganienne (« Trade, not aid »). L'État se retrouve alors coincé entre les exigences d'un système de surveillance multilatéral et celles d'une demande grandissante de décentralisation. La plupart des auteurs que nous avons 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 (solidarités politique, sociale et économique, protection et assistance sociales) ont été ébranlés par les principes économiques néolibéraux (Charlot, 2003). Pour la plupart, les auteurs conviennent également que dans ce contexte de gouvernance mondiale, d'autres acteurs, comme les instances internationales, en profitent pour récupérer une partie du pouvoir de l'État (Morin, 2007). Dans ce sens, Lessard (1998) explique qu'au niveau global, le phénomène de mondialisation donne à voir de grands acteurs dont l'autonomie et la puissance d'action semblent en croissance exponentielle. Hutmacher (2005) affirme quant à lui que la mondialisation entraîne le développement d'une conscience internationale qui se propage par l'intermédiaire d'une multitude de plateformes, dont l'ONU, l'Organisation Internationale du Travail (OIT), l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), l'UNICEF, l'UNESCO, la Banque mondiale, l'OCDE, etc. Selon lui, « [I]a 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).

En somme, de l'avis de plusieurs observateurs, les organisations internationales se présentent désormais comme des acteurs politiques à part entière. Elles se sont introduites dans les rouages du processus de prise de décision politique national et c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'examiner leur discours dans le champ éducatif.

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, dans de nombreux pays, comme relevant exclusivement de l'autorité de l'État. Mais en s'ouvrant sur le monde, l'école s'est également ouverte aux influences de la gouvernance mondiale (Amaral, 2010). Quelles sont les répercussions de la nouvelle donne économique et politique sur l'éducation?

Selon Charlier (2005), « [I]ntrusion 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 cette tendance. 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).

Dans la même veine, 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 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 : « Particularly, IOs [International Organizations] advanced to prominent positions during the past decades and today play an important part in the “reconstruction” of the education policy arenas » (Amaral, 2010, p. 60). Ces dernières années, les comparaisons internationales (International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA), Program for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy (PIRLS), etc.) ont augmenté l'influence qu'exercent ces organismes sur les décisions locales (Charlier, 2005). Pour Malet (2011) :

[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 (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 humain², au concept d'apprentissage tout au long de la vie, à l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC), aux politiques de décentralisation ou encore à la domination de l'approche par compétences; autant de pistes largement valorisées par les organisations internationales et aujourd'hui suivies par la plupart des gouvernements. L'étude de Charlier et Pierrard (2000) illustre parfaitement ce phénomène d'uniformisation des orientations et des stratégies des dernières réformes éducatives. 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 de façon quasi simultanée. 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 2003, la revue *Éducation et sociétés* consacrait un dossier complet à l'influence des organisations internationales sur les politiques éducatives nationales. Dès les premières lignes, Charlier (2003) affirme que « l'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation est plus évidente qu'analysée » (p. 5). Même si cette lacune a partiellement été comblée par les différentes contributions du dossier et, depuis, par d'autres études qui ont à la fois confirmé et éclairé ces mécanismes d'influence (Lange, 2003; Charlier, 2005; Loiret, 2007; Lagi, 2008; Maurel, 2010), il convient, au regard de l'influence qu'exercent ces organisations sur les politiques éducatives nationales, d'examiner de plus près leurs orientations.

2. L'amélioration de la qualité de l'éducation : une priorité pour l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale

Tel que mentionné à la fin du paragraphe précédent, les orientations des organisations internationales méritent d'être examinées. Dans cette partie, nous expliquons d'abord pourquoi nous avons choisi d'étudier le discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale. Nous montrons ensuite que leurs préoccupations sont de plus en plus centrées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

2.1 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

² Le capital humain est 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). Bien qu'il soit difficile d'attribuer cette notion à un seul auteur, on peut dire aujourd'hui que le capital humain désigne l'ensemble des compétences, des apprentissages et des talents qui détermine la capacité des individus à gagner leur vie et à stimuler la croissance de leur pays (OCDE, 2007).

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'Agence internationale de la francophonie (AIF), le Bureau d'ingénierie de l'éducation et de la formation (BIEF), la Communauté économique européenne (CEE), le Commonwealth Secretariat of Education (CSE), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'Organisation internationale du travail (OIT) ou encore l'Organisation des Nations Unies (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'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 cet article, les discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale servent de référence parce que ces organisations sont les plus influentes du moment dans le champ 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. Amaral (2010) va 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 est intéressant de signaler que la réunion des champs d'action de ces trois organisations permet de couvrir un espace géopolitique plus large :

L'OCDE et l'Union européenne se concentrent sur les pays développés; elles se focalisent sur l'évaluation comparée des acquis des élèves et de l'efficacité des systèmes nationaux, à travers la mise en place d'indicateurs. L'UNESCO et la Banque mondiale produisent des données statistiques concernant les pays du Sud et mesurent l'expansion de l'éducation et de la scolarisation (EPT) et l'alphabétisme (le droit à l'éducation) (Malet, 2011, p. 100).

Aussi, 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 logique humanitaire, la Banque mondiale et l'OCDE privilégient plutôt un raisonnement économique individualiste (Laval et Weber, 2002). Par ailleurs, 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, et contrairement à l'UNESCO, de moyens de pression concrets (la conditionnalité d'un prêt ou l'allègement de la dette) pour imposer leurs « conditionnalités » (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.

2.2 L'implication de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale en éducation : une orientation de plus en plus qualitative

Tout en confirmant l'implication croissante des organisations internationales dans les affaires d'État, Laval (2003) précise l'orientation de leur politique en matière d'éducation. Il parle à ce sujet de l'apparition d'un nouvel ordre éducatif mondial :

Si chaque pays garde en apparence la maîtrise de sa propre organisation scolaire, et conserve des caractéristiques propres à son passé, dans les grands forums internationaux, dans les commissions et réunions de l'OCDE, dans les travaux de la Commission européenne, dans les rapports de la Banque mondiale, on trouve l'expression d'une même vulgate en matière éducative. Elle vient s'appliquer peu à peu dans la plupart des pays, avec les mêmes arguments, les mêmes schémas de pensée, les mêmes « évidences », avec la participation active des gouvernements nationaux. C'est au nom de l'efficacité, de la performance, de la qualité que les réformes mondiales sont imposées. L'heure est à l'imposition d'un nouvel ordre éducatif mondial dans lequel ces organisations prescrivent un agenda et une philosophie de l'école adaptée aux temps nouveaux (para. 9).

Notre analyse de l'évolution des orientations éducatives de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale confirme cette tendance d'une évolution progressive 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. Tant pour les pays du Sud que pour ceux du Nord, on constate que le virage en faveur des préoccupations qualitatives s'amorce réellement durant les années 1980. À cette époque, l'intervention des organismes internationaux dans les programmes politiques de leurs pays membres est en partie responsable de l'affirmation de ces préoccupations de qualité et d'efficacité. Elle l'est parce que les organisations internationales sont pour la plupart le relais d'une idéologie capitaliste néolibérale qui véhicule des valeurs de productivité et d'efficacité; elle l'est aussi parce que ces organisations ont participé à l'essor de la théorie du capital humain qui a, plus que jamais auparavant, lié de façon critique le développement socioéconomique des nations à la qualité de leur système éducatif; elle l'est également parce que les comparaisons internationales sur les acquis des élèves ont imprimé une dynamique concurrentielle à l'échelle mondiale; elle l'est enfin parce que la démocratisation de l'accès à l'éducation, encouragée par ces mêmes organismes, a engendré de nombreuses difficultés à l'origine d'une dégradation des résultats scolaires des élèves dans certaines régions du globe. Parmi les autres facteurs déclencheurs de la course à l'excellence éducative, on ne peut passer sous silence l'épisode américain du *A Nation at Risk: The Imperative for*

Educational Reform (1983). Dans les pages de ce rapport, on défendait l'idée que le retard scolaire accumulé par la relève américaine menaçait le leadership mondial du pays : « [I]es 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 » (National Commission on Excellence in Education, 1983, traduction libre). Selon Charlier (2005), *A Nation at Risk* « énonce un programme dont nous continuons aujourd'hui à voir la réalisation progressive » (p. 17) et qui lie la puissance politique et économique d'un pays à la qualité de son système éducatif.

Jusqu'alors effleurée, partiellement traitée ou relayée au second plan par l'impératif d'égalité, la question de l'amélioration de la qualité de l'éducation devient donc le nouveau cheval de bataille des gouvernements et de la communauté internationale (Papadopoulos, 1994). Elle le deviendra officiellement lors du Forum mondial de l'éducation de Dakar en entrant dans les six objectifs mondiaux de l'éducation formulés par l'UNESCO (2000) :

Objectif n° 6 : améliorer sous tous ses aspects la 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 (p. 8).

Pour compléter sa définition d'une éducation de qualité, l'UNESCO (2005a) rajoute à cet objectif du développement cognitif des apprenants ceux du développement créatif et affectif des apprenants et de l'équité auquel tout système éducatif de qualité doit également satisfaire.

Depuis Dakar (2000), l'exigence de qualité, d'efficacité et de transparence des systèmes éducatifs n'a cessé d'augmenter (Hutmacher, 2005). Nombre de documents ont été publiés par les trois organismes sur cette question. Parmi ceux-ci, retenons 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'Éducation pour tous (EPT) a été exclusivement consacré à l'exigence de qualité des systèmes éducatifs (UNESCO, 2005a). 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, 2011a). Le titre reflète le déplacement symbolique, mais non moins significatif, de l'éducation pour tous à l'apprentissage pour tous, autrement dit, des préoccupations relatives à la quantité d'élèves qui ont accès à l'école, vers des préoccupations relatives à la qualité de l'éducation. 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. Dès lors, on peut affirmer avec Cusset (2011) que l'amélioration de la qualité de l'éducation est devenue l'objectif premier des programmes politiques internationaux.

3. Qualité de l'éducation et professionnalisation des enseignants

L'amélioration de la qualité de l'éducation dépend de très nombreux facteurs. Parmi eux, un fait particulièrement consensus, il a trait à la professionnalisation des enseignants (UNESCO, 1998). Ce processus d'amélioration de la qualité des enseignants³ est complexe et multifactoriel. Dans son *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*, l'UNESCO (2010) met en lumière les différentes facettes dont il faut tenir compte pour espérer attirer, former et retenir des professionnels de l'enseignement motivés et compétents : le recrutement, la formation initiale, la certification, le déploiement du personnel, l'insertion professionnelle, le développement professionnel, ainsi que tout ce qui a trait aux conditions de travail, à la rémunération et au statut des enseignants. Nous allons voir qu'en empruntant la voie de la professionnalisation, les membres de la communauté éducative embrassent aussi le projet d'élaborer une base de connaissances pour enseigner efficacement. Il convient alors d'être au clair avec les exigences d'une telle entreprise.

3.1 L'amélioration de la qualité des enseignants : une préoccupation de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale

On peut vérifier l'intérêt pour l'amélioration de la qualité des enseignants, c'est-à-dire pour leur professionnalisation, 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 du système éducatif subsaharien (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).

Depuis cette période, l'intérêt pour l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation n'a pas cessé de croître. 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).

Quelques années plus tard, on retrouve la même ligne de pensée dans le *Rapport de suivi*

³ Nous liions ici l'amélioration de la qualité des enseignants au processus de professionnalisation de l'enseignement. Dans cet article, afin de simplifier les développements, nous attribuons aux deux expressions la même signification.

mondial sur l'Éducation pour tous publié en 2005(a) par l'UNESCO. L'organisation y présente un cadre d'analyse pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation dans lequel elle met en avant cinq principaux facteurs influant sur la qualité de l'éducation : 1) les apprenants, dont il faut prendre en considération la diversité; 2) le contexte économique et social national; 3) les ressources matérielles et humaines; 4) le processus d'enseignement et d'apprentissage; 5) les résultats et les bénéfices de l'éducation. Le cadre d'analyse de l'UNESCO a ceci d'intéressant qu'il place l'enseignement et l'apprentissage au cœur de la démarche d'amélioration de l'éducation. Considéré par les auteurs du rapport comme un apport facilitateur direct de la qualité, le processus d'enseignement-apprentissage se compose de quatre éléments – le temps d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les méthodes d'évaluation et la taille de la classe – dont trois relèvent directement de l'enseignant. Une fois de plus, l'enseignant se voit placé au centre de la démarche visant à améliorer la qualité de l'éducation. Dans la foulée du Rapport de suivi mondial sur l'EPT de 2005(a), l'UNESCO lance l'*Initiative pour la formation des enseignants en Afrique Subsaharienne* (TTISSA). Cette dernière constitue l'une des trois initiatives de haut niveau de l'UNESCO en faveur de l'EPT⁴ et témoigne de l'engagement de l'organisation en faveur de la professionnalisation des enseignants (UNESCO, 2005b). Quelques années plus tard, l'OCDE et la Banque mondiale emboîtent le pas en mettant sur pied, pour la première, le *Teaching and Learning International Survey* (OCDE, 2008) et, pour la seconde, le projet SABER-TEACHER (World Bank, 2011b). Au regard de ce qui précède, on constate que l'amélioration de la qualité des enseignants se présente comme un enjeu central des réformes des systèmes éducatifs.

3.2 Qualité des enseignants et processus de professionnalité

Si le projet de professionnaliser l'enseignement teintait depuis déjà longtemps le contenu de nombreuses réformes éducatives⁵,

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).

En outre, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) parlent de la professionnalisation de l'enseignement comme d'une tendance lourde, comme d'un mouvement international qui traverse les frontières nationales.

Toutefois, obtenir le statut de professionnel n'est pas une mince affaire. Ainsi, selon Bourdoncle (1991, 1993), une activité doit cheminer à travers trois processus exigeants pour devenir une profession. Le premier, le « professionnisme », renvoie à :

⁴ Les deux autres étant l'*Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir* (LIFE) et l'*Initiative mondiale sur le VIH/SIDA et l'éducation* (EDUSIDA). 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).

⁵ Au Québec, par exemple, le rapport Parent avait déjà fait sien le langage de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement (Lenoir, 2005).

l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent 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 le réserve à l'état de ceux qui font leurs et appliquent les normes résultant de la transformation d'une activité en profession. Avec ces deux premiers processus, on remarque 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 » (Bourdoncle, 1991, p. 75).

L'efficacité d'une profession, c'est-à-dire la capacité qu'ont ses membres à atteindre les objectifs qu'ils se sont ou qu'on leur a fixés, repose donc en partie sur la formalisation des meilleures pratiques éprouvées en salle de classe et sur la formation des acteurs à ces dites pratiques. Ainsi, le processus de professionnalité amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau qui repose sur une base de savoirs spécialisés fortement articulée au contexte de la pratique professionnelle et nourrie grâce à l'apport des praticiens et des chercheurs qui collaborent avec eux. Le rôle important de la spécialisation 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, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Dans ce sens, Bourdoncle (1993) fait de cette spécialisation 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 ne sont pas sans rappeler ceux du Groupe Holmes (1986) au sujet de la constitution d'un noyau de savoirs professionnels pour enseigner (« knowledge base for teaching »). On trouvait déjà clairement exprimée dans les lignes de ce rapport l'idée selon laquelle 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 le sont d'autres professions. Au milieu des années 1990, Gauthier et ses collaborateurs (1994) ont repris cette problématique en invoquant eux aussi la nécessité de constituer une base de connaissances en enseignement qui permettrait de former les enseignants québécois aux pratiques pédagogiques les plus efficaces pour instruire et éduquer leurs élèves. Depuis lors, l'élaboration d'une base de connaissances pour enseigner et son intégration dans les systèmes de formation à l'enseignement sont devenues des enjeux fondamentaux dans le développement professionnel des enseignants et, par extension, dans la quête de l'excellence éducative. Ces enjeux relevés par plusieurs chercheurs en éducation interpellent au premier chef les organisations internationales qui font de la professionnalisation de l'enseignement un objectif central de leur politique d'amélioration de la qualité de l'éducation.

3.3 La norme scientifique du savoir professionnel comme exigence de qualité en matière d'enseignement

Comme nous l'avons vu plus haut, l'objectif du processus de professionnalité est de

formaliser les bonnes pratiques d'enseignement en vue d'améliorer l'efficacité personnelle et collective des enseignants (Bourdoncle, 1991). Ces bonnes pratiques formalisées, ou ce que certains nomment une base de connaissances en enseignement, sont le produit de recherches menées dans les classes auprès d'enseignants. Cependant, il importe encore de mentionner que les recherches sur l'enseignement sont très diversifiées en genre et variables en qualité et qu'elles ne permettent pas toutes au même titre de fonder une base de connaissances en enseignement. Certaines d'entre elles peuvent être considérées comme des essais, c'est-à-dire des réflexions sans véritable base empirique. D'autres sont plutôt des études qualitatives décrivant dans le détail quelques cas ciblés. On retrouve aussi des études quantitatives portant sur des échantillons restreints ou importants. Par ailleurs, certaines études ou enquêtes recueillent la perception des acteurs, formateurs, enseignants, élèves alors que d'autres vérifient l'impact de dispositifs d'enseignement sur la performance des élèves à partir de protocoles expérimentaux ou quasi-expérimentaux. Il est également important de mentionner que certaines études dont l'objectif est de vérifier l'efficacité de dispositifs d'enseignement sur l'apprentissage des élèves peuvent être de meilleure qualité que d'autres : elles sont mieux construites sur le plan méthodologique et produisent par conséquent des données plus probantes, c'est-à-dire qu'elles présentent de manière plus crédible que d'autres des preuves d'efficacité de certains dispositifs d'enseignement.

Face à cette diversité, on doit s'interroger sur la nature des recherches qui, mieux que d'autres, permettent de se prononcer sur l'efficacité d'une stratégie d'enseignement. Les outils qui apportent des éléments de réponse à cette question ne manquent pas. Par exemple, la taxonomie d'Ellis (2001) permet de classer les recherches réalisées en éducation en trois niveaux selon leur validité scientifique. Le cadre d'analyse du U.S. Department of Education (2003) détermine pour sa part la force de la preuve présentée dans les recherches sur l'efficacité des approches pédagogiques. Il peut être fort utile de se référer à ce genre d'outil avant d'adopter une posture pédagogique particulière et d'en faire la promotion dans le cadre d'une réforme. Plus encore, la norme scientifique du savoir professionnel (Lang, 1999) ne contraint-elle pas ceux qui désirent améliorer la qualité de l'enseignement à se référer à des données probantes de recherche – c'est-à-dire à des données qui présentent une certaine forme de preuve scientifique – afin d'attester l'efficacité des approches pédagogiques qu'ils proposent? Sur le plan politique, cette démarche coïncide avec l'actuel mouvement en faveur de l'« evidence-based policy » dont l'objectif est d'aider les décideurs à effectuer des choix informés à propos de politiques, de programmes et de projets, en mettant au cœur du développement et de l'implantation des réformes la meilleure recherche disponible (Davies, 2004).

Selon plusieurs chercheurs (Gauthier et Dembélé, 2004; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006), quatre décennies de recherches empiriques offrent aujourd'hui des résultats solides et convergents qui permettent de se prononcer avec de plus en plus de certitude sur l'efficacité des approches pédagogiques utilisées en salle de classe et, par conséquent, de nourrir le contenu de la base de connaissances pour enseigner. Devant ce constat, une question demeure : les décideurs internationaux tiennent-ils compte de ces résultats de recherche dans l'élaboration de leurs politiques éducatives?

Conclusion

Le chemin parcouru dans cet article permet de mieux comprendre l'intérêt que nous portons aux fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organisations internationales. En revenant sur les effets de la mondialisation, nous avons tout d'abord constaté que la nouvelle gouvernance mondiale a fait éclater la sphère politique en 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'échappe pas à ce phénomène. Les orientations retenues dans le cadre des réformes éducatives sont désormais influencées par le discours de divers organismes internationaux et elles convergent toutes vers une préoccupation commune : l'amélioration de la qualité de l'éducation. Parmi les leviers à actionner pour rejoindre cet objectif de qualité, la professionnalisation des enseignants en constitue un des plus importants. Ce processus de professionnalisation comporte toutefois son lot d'exigences. Du point de vue de l'enseignement, nous avons vu que la formalisation et la diffusion de pratiques exemplaires représentent un enjeu fondamental pour accroître l'efficacité personnelle et collective des enseignants. C'est alors que nous nous sommes demandé si les décideurs internationaux prenaient en considération les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement dans la formulation de leurs politiques éducatives, notamment celles qui ont trait à la formation des enseignants.

Cette ultime question inscrit notre réflexion dans la lignée des travaux qui étudient l'utilisation des données probantes de recherche par les décideurs (Stanovich et Stanovich, 2003; Hemsley-Brown et Sharp, 2003; Shaxson, 2005; Cobrun, Honig et Stein, 2010). La majeure partie des études réalisées à ce sujet ont été conduites au niveau national. Les résultats dont on dispose à ce niveau ne sont pas très encourageants : les données probantes de recherche ne constituent pas la première source de justifications dans le processus d'élaboration des politiques en éducation (Nelson, Leffler et Hansen, 2009); les données probantes de recherche sur l'efficacité de l'enseignement sont faiblement prises en compte dans les réformes éducatives (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005) et dans les programmes de formation à l'enseignement (Izumi, 2001; Levine, 2006; Cunningham, 2008; Castonguay, 2011). En est-il autrement au niveau global? Les organismes internationaux tiennent-ils compte des données probantes de recherche sur l'enseignement dans l'élaboration de leurs politiques éducatives et dans la détermination d'approches pédagogiques à privilégier dans les programmes de formation des maîtres? Étant donné l'influence qu'exercent ces organismes sur les politiques éducatives nationales en matière de formation à l'enseignement, cette question de la qualité mérite d'être posée.

Références

- Amaral, M. P. (2010). Regime Theory and Educational Governance: the Emergence of an International Regime. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 57-78.
- Arendt, H. (1993). *La crise de la culture*. Paris, France: Gallimard.

- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (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 effiaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 1(94), 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Castonguay, M. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Canada.
- 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.
- 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.
- Charlot, B. (2003). Éducation et globalisation – éducation et mondialisation. Dans J. Beillerot (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne* (p. 335-344). Paris, France: Harmattan.
- Coburn, C. E., Honig, M. I. et Stein, M. K. (2010). What is the evidence on districts' use of evidence? Dans J. Bransford, L. Gomez, D. Lam et N. Vye (dir.), *Research and practice: Towards a reconciliation*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Côté, L. (2001). *Les organisations internationales: comment s'y retrouver*. Montréal, Canada: Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec.
- Cunningham, G. K. (2008). *University of North Carolina Education Schools: Helping or Hindering Potential Teachers?* Raleigh, NC: John William Pope Center for Higher Education Policy.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'« effet enseignant »? *La Note d'analyse, juillet 2011*, 232. Paris, France: Centre d'analyse stratégique, Premier ministre. Récupéré du site: www.strategie.gouv.fr
- Davies, P. (2004). *Is Evidence-Based Government Possible?* Jerry Lee Lecture, présentation dans le cadre du 4^{ième} Colloque annuel de la Campbell Collaboration. Washington, DC.
- Ellis, A. (2001). *Research on Educational Innovations* (3rd ed.). Princeton, NJ: Eye on Education.

- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York, NY: The Free Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 6(103), 1013-1055.
- 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., 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: PUL.
- Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 31-36.
- Green, A. (2006). *Education, globalisation and the role of comparative research*. London, Royaume-Uni: Institute of Education, University of London.
- 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.
- Hutmacher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et sociétés*, 16, 41-51.
- Izumi, L. T. (2001). *Facing the Classroom Challenge: Teacher Quality and Teacher Training in California's Schools of Education*. San Francisco, CA: Pacific Research Institute for Public Policy.
- 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 (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (Éducation-recherche éd., p. 89-112). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Lagi, Z. (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, Canada.
- 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.
- Laval, C. (2003). *Les enseignants face au nouvel ordre éducatif mondial*. Récupéré du site: <http://www.altermonde-sans-frontiere.com/spip.php?article1353>

- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, France: Nouveaux regards/Syllepse.
- 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.
- Lessard, C. (1998). *Globalisation et éducation*. Conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement, ayant pour thème: éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation. 26-27 mars 1998, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1-23.
- Levine, A. (2008). *Educating School Teachers*. Washington, DC: 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). UFR de sociologie, de psychologie et de sciences de l'éducation (Rouen), France.
- Malet, R. (2011). Les organisations internationales. Dans P. R. Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (p. 100). Paris, France: PUF.
- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'UNESCO: les trente premières années, 1945-1974*. Paris, France: L'Harmattan.
- 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.
- 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.
- National Commission on Excellence in Education (NCEE) (1983). *A Nation at Risk. The Imperative of the Educational Reform*. Washington, DC: 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, OR: Northwest Regional Educational Laboratory .
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2008). *TALIS 2008. Technical Report*. Paris, France: OCDE.

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris, France: OCDE.
- Papadopoulos, G. S. (1994). *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*. Paris, France: OCDE.
- Petrella, R. (1996). Les dangers de la mondialisation. *Options CEQ*, 15, 17-32.
- 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.
- Shaxson, L. (2005). Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners. *Evidence and Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 101-112.
- 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, DC: U.S. Department of Education.
- Stewart, F. (1996). Globalisation and education. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 327-333.
- Tabulawa, R. (2003). International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a critique. *Comparative Education*, 39(1), 7-26.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- U.S. Department of Education (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: a user friendly guide*. Washington, DC.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1998). *Rapport mondial sur l'éducation. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005a). *L'éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005b). *L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Présentation*. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008). *Rapport du Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne*. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Paris, France: UNESCO.

World Bank (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. A World Bank Policy Study*. Washington, DC: World Bank.

World Bank (2011a). *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, DC: World Bank.

World Bank (2011b). *SABER-TEACHERS. Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products*. Washington, DC: World Bank.

Notices biographiques

Anthony Cerqua prépare un doctorat en psychopédagogie (Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Boursier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, ses principaux intérêts de recherche portent sur la formation à l'enseignement, la pédagogie et les politiques éducatives. Anthony Cerqua est également étudiant-chercheur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est l'auteur d'un ouvrage critique sur le renouveau pédagogique qui a eu lieu au Québec au cours des années 2000.

Clermont Gauthier est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage) (Canada). Il est également membre et co-fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses plus récents travaux montrent que la recherche en enseignement a fait un bond important ces quarante dernières années et que nous disposons désormais de résultats convergents et suffisamment robustes qui permettent d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves de manière importante. Clermont Gauthier a récemment publié aux PUL un ouvrage sur l'enseignement explicite.