

Suggérer à demi-mot. À propos du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE

Anthony **Cerqua**
Étudiant-chercheur,
Université Laval 
Clermont **Gauthier**
Professeur titulaire,
Université Laval 

doi:10.18162/fp.2012.a2

CHRONIQUE • Formation des maîtres

« 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 » (UNESCO, 2005, p. 172).

La citation en exergue témoigne que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est devenue aujourd'hui l'objectif premier des politiques éducatives au sein des organisations internationales. Censée développer et mettre à jour l'expertise pédagogique des enseignants, la formation à l'enseignement revêt dans ce contexte une importance toute particulière. Nous proposons ici d'examiner les orientations pédagogiques mises de l'avant par l'UNESCO et l'OCDE en matière de formation à l'enseignement.

Les résultats présentés proviennent de l'analyse d'un corpus de textes publiés par les deux organismes au sujet de la formation des maîtres (n = 80) et d'une série d'entretiens conduits auprès d'acteurs stratégiques ayant œuvré au sein de ces mêmes organisations, à des projets en lien avec la formation à l'enseignement (n = 10).

Une absence presque totale de considérations pédagogiques

À la suite de la lecture complète du corpus, on peut affirmer qu'il n'existe pas dans les documents consultés de discours pédagogique construit sur la base duquel l'UNESCO ou l'OCDE militeraient activement pour l'intégration de méthodes pédagogiques particulières dans les programmes de formation à l'enseignement. Les deux organisations réussissent à faire ressentir l'importance d'aborder la question pédagogique sans pour autant y fournir d'éléments de réponse, si ce n'est quelques allusions générales en faveur des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant.

Le développement des compétences pédagogiques des enseignants demeure certainement la voie d'accès la plus directe pour justifier cet intérêt pour la pédagogie. Sur ce plan, on reconnaît que l'enseignement ne requiert pas seulement un bon niveau de scolarité, de la motivation et des connaissances académiques, mais aussi et surtout de solides compétences pédagogiques. L'UNESCO conseille alors de faire suivre aux futurs enseignants une formation professionnelle leur permettant de les acquérir. Dans nombre de ses textes, l'OCDE affirme également que les enseignants doivent disposer de solides compétences pédagogiques pour tirer le meilleur parti des connaissances acquises par les élèves. Cependant, l'une et l'autre nous laissent le plus souvent pantois quant au sens précis à donner à ce perfectionnement pédagogique.

Les raisons de cette absence

Elles sont au nombre de trois. La première a été fournie par l'ensemble des participants que nous avons rencontrés. Elle se résume ainsi : « les orientations pédagogiques relèvent de la souveraineté nationale ». Il y aurait une sorte de principe de non-ingérence des organisations internationales dans les affaires pédagogiques des États. L'action de l'UNESCO et de l'OCDE s'arrêterait donc aux portes de la classe. Au-delà de cette limite, c'est l'enseignant qui est seul maître à bord; ce dernier serait le mieux placé pour appréhender les particularités locales et les besoins de ses élèves et, conséquemment, pour choisir les méthodes pédagogiques les plus adaptées au contexte dans lequel il enseigne.

On rejoint ici la deuxième raison de l'absence de considérations pédagogiques, soit celle du caractère contextualisé de l'acte d'enseignement qui rendrait en principe la prescription d'approches pédagogiques particulières impossible.

Selon les participants, la troisième raison résiderait dans un manque criant d'expertise pédagogique au sein du personnel de ces organisations.

Une non-ingérence relative

La prise de distance vis-à-vis de la question pédagogique est relative, elle se trouve nuancée dans une partie du discours des participants et par certains propos tirés du corpus.

L'autre partie du discours des acteurs

En dépit du principe de non-ingérence, on dénote dans le discours des participants des signes d'adhésion à l'approche par compétences et au constructivisme. Alors qu'ils soulignent les difficultés liées à leur implantation, les participants continuent à faire la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant, comme s'il ne pouvait pas en être autrement. Ainsi, lorsqu'on leur demande pourquoi ils privilégient de telles approches, un répondant affirme qu'on se situe à l'heure actuelle dans une dynamique où, sans tester ni prouver, on peut dire qu'il y a un changement de paradigme en faveur des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant. Cependant, la signification opérationnelle de cette orientation pédagogique conserve un caractère pleinement ambigu.

L'autre partie du corpus documentaire

Le rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous (2005) publié par l'UNESCO sur l'exigence de qualité en éducation constitue une exception dans le corpus de l'organisation. Les auteurs de ce rapport considèrent que les méthodes pédagogiques sont des facteurs directs de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, le résultat de leur réflexion s'avère confus : un pan du rapport fait la promotion des approches d'enseignement structurées, un autre dénigre les approches centrées sur l'enseignant, un autre encore fait la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant. Le tout se termine sur une posture relativiste, une sorte de pluralisme pédagogique où toutes les stratégies d'enseignement semblent s'équivaloir. Cette posture n'est que partiellement assumée par l'UNESCO puisque cette dernière valorise tout de même les méthodes actives dans le reste du corpus.

La construction du cadre conceptuel qui préside à l'analyse des croyances et des pratiques enseignantes dans le cadre du projet *Teaching And Learning International Survey* (TALIS; OCDE, 2012) recèle plusieurs informations sur la manière dont l'OCDE traite les questions pédagogiques. TALIS utilise le constructivisme et la transmission directe pour couvrir les croyances des enseignants et leur compréhension de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. Sur le plan des pratiques, TALIS propose un modèle comprenant trois types de pratiques : les pratiques structurées, les pratiques centrées sur l'apprenant et les *enhanced practices* (projets et résolution de problèmes). L'opposition paradigmatique qui structure le discours pédagogique actuel peut justifier l'utilisation d'un tel cadre. Toutefois, la façon dont les auteurs le présentent et l'exploitent traduit un certain parti pris pédagogique.

Un premier écueil relevé montre que sont mis sur le même plan ce que les auteurs définissent eux-mêmes comme une *normative theoretical position* (constructivisme-pratiques ouvertes) et une *evidence-based education* (transmission directe-pratiques structurées). Un deuxième écueil concerne l'adoption d'une rhétorique manichéenne pour présenter les approches : les unes sont associées à la passivité et aux apprentissages de base, les autres à l'activité et aux habiletés complexes. Le troisième écueil fait suite aux résultats de l'enquête selon lesquels les enseignants adhèrent aux croyances constructivistes, mais mettent davantage en œuvre des pratiques structurées. Pour remédier à cette situation visiblement problématique, l'OCDE encourage l'adoption de pratiques centrées sur l'apprenant et d'*enhanced practices* en dépit du fait que ces dernières ne reposent sur aucune donnée probante.

Conclusion

Sans en avoir l'air, l'UNESCO et l'OCDE participent tout de même à la diffusion du discours constructiviste en avalisant à demi-mot l'utilisation des pédagogies centrées sur l'apprenant. Si ces organisations refusent de définir davantage leurs orientations pédagogiques, d'autres le feront pour elles avec le risque d'implanter des pédagogies inefficaces. Ainsi, les déboires du renouveau pédagogique africain devraient servir de leçon et encourager les organisations internationales à se doter d'une expertise pédagogique afin de filtrer le flux incessant d'innovations en matière d'enseignement. On ne saurait alors trop réitérer l'importance d'étendre les principes de l'*evidence-based policy* au domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants.

Références

- OCDE. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation. Evidence from TALIS*. Paris, France : OCDE.
- UNESCO. (2005). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>

Pour citer cet article

- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2012). Suggérer à demi-mot. À propos du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE. *Formation et profession*, 20(3), 76-79. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a2>