



ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL
ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE



CEART/13/2018/8

Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)

**Aperçu global de l'enseignement et de la formation techniques
et professionnels: défis actuels, tendances et recommandations**

Christa Rawkins
Consultante indépendante

Rapport présenté à la 13^e session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts
sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)

Genève, 2018



Cet ouvrage est publié en libre accès sous la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>). Les utilisateurs sont autorisés à réutiliser, partager ou adapter la publication originale ou à s'en servir pour créer un nouveau produit, même à des fins commerciales, conformément aux termes de ladite licence. L'OIT et l'UNESCO doivent être reconnues comme propriétaires de l'ouvrage original. L'utilisation du logo de l'OIT, du BIT, et/ou de l'UNESCO n'est pas autorisée dans le cadre du travail de l'utilisateur.

Traductions – dans le cas d'une traduction, le déni de responsabilité suivant doit apparaître avec la mention de la source de l'ouvrage original: *Cette traduction n'a pas été réalisée par le BIT ou l'UNESCO et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de ce dernier. Le BIT n'est pas responsable du contenu ou de l'exactitude de la traduction.*

Adaptations – dans le cas d'une adaptation, le déni de responsabilité suivant doit apparaître avec la mention de la source de l'ouvrage original: *Cet ouvrage est une adaptation d'une publication originale du BIT et de l'UNESCO. Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que la responsabilité de son auteur ou de ses auteurs et en aucun cas celle du BIT ou de l'UNESCO.*

Toute question concernant les droits et licences devra être envoyée à Publications du BIT (Droits et licences), CH-1211 Genève 22, Suisse, ou par courriel à rights@ilo.org.

Aperçu global de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels: défis actuels, tendances et recommandations, par
Christa Rawkins

Ce rapport a servi de document de référence dans le cadre de la 13^e session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), qui s'est tenue à Genève du 1^{er} au 5 octobre 2018.

Il est également disponible en anglais: *A Global Overview of TVET Teaching and Training: Current Issues, Trends and Recommendations*

Les désignations utilisées dans les publications du BIT et de l'UNESCO, qui sont conformes à la pratique des Nations Unies, et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du BIT ou de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique de tel ou tel pays, zone ou territoire, ou de ses autorités, ni quant au tracé de ses frontières.

Les articles, études et autres textes signés n'engagent que leurs auteurs, et leur publication ne signifie pas que le BIT ou l'UNESCO souscrivent aux opinions qui y sont exprimées.

La mention ou la non-mention de telle ou telle entreprise ou de tel ou tel produit ou procédé commercial n'implique de la part du BIT ou de l'UNESCO aucune appréciation favorable ou défavorable.

Cette publication a été réalisée par le Service de production, impression et distribution des documents et publications (PRODOC) du BIT.
Création graphique, conception typographique, mise en pages, préparation de manuscrits, lecture et correction d'épreuves, impression, édition électronique et distribution.
PRODOC veille à utiliser du papier provenant de forêts gérées d'une façon qui est respectueuse de l'environnement et socialement responsable.
Code: DTP-CAD-ICA

Table des matières

	<i>Page</i>
Résumé	v
Sigles et acronymes	vii
Introduction	1
Un contexte changeant	2
Les cadres normatifs internationaux	6
Description des systèmes d'EFTP et de leurs enseignants.....	8
Recrutement et formation initiale.....	13
Développement professionnel continu	15
Conditions de travail	19
Dialogue social.....	21
Tendances et débats politiques en cours	24
Recommandations	28
Conclusion.....	30
Bibliographie	33

Résumé

Les évolutions technologiques et démographiques à l'échelle mondiale ainsi que l'adoption d'approches de l'enseignement et de la formation axées sur l'apprentissage tout au long de la vie contraignent de plus en plus les gouvernements à étendre la portée et l'envergure des systèmes nationaux d'enseignement et formation techniques professionnels (EFTP). Cependant, compte tenu de la faible part des dépenses publiques qui lui sont allouées, des pénuries d'enseignants et du manque de données et de recherches comparables au niveau international, l'EFTP reste le parent pauvre des systèmes éducatifs. Il est donc essentiel d'engager des réformes afin de remédier aux problèmes de qualité et d'améliorer le statut du personnel de l'EFTP. En examinant quatre grands défis (recrutement et formation initiale; développement professionnel continu; conditions de travail; dialogue social), le présent document répertorie les atouts et les points faibles des systèmes nationaux d'EFTP en les replaçant dans le contexte des débats politiques actuels et des réformes engagées dans toutes les régions du monde afin de déterminer quelles sont les mesures qu'il conviendra de prendre à l'avenir. Les recommandations politiques qui sont proposées ici soulignent avant tout la nécessité de placer la cohérence du système, la participation des parties prenantes et les approches fondées sur des données factuelles au cœur du processus d'élaboration des politiques d'EFTP.

Sigles et acronymes

ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
CARICOM	Communauté des Caraïbes
CEART	Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant
EFTP	enseignement et formation techniques et professionnels
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	objectif de développement durable
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	organisation non gouvernementale
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Introduction

Catalyseur du progrès et de la transformation des sociétés, le potentiel de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) est largement reconnu. Pour l'Union européenne (UE), c'est le «moteur du développement économique et de la compétitivité internationale» (Azzoni et Arbizu, 2013, p. 17). Mais on souligne aussi la capacité de l'EFTP de contribuer à la réalisation d'objectifs plus humanistes comme l'insertion sociale ou encore une prospérité économique durable et socialement équitable (Wheelahan et Moodie, 2016; UNESCO, 2015a).

Or les résultats de l'EFTP démentent ce potentiel, ce qui est de plus en plus préoccupant. Pour une très grande partie d'entre elles, les populations des pays pauvres ne sont pas qualifiées tandis que les pays riches peinent à répondre aux besoins en ressources humaines dans un environnement du travail en mutation rapide. Partout ou presque, mal considéré et souffrant d'un déficit d'attention, l'EFTP est le parent pauvre des systèmes éducatifs (Campbell, 2015).

Le poids de ce paradoxe pèse lourdement sur les épaules de tous ceux qui travaillent dans le secteur de l'EFTP et qui sont à la fois les agents indispensables du changement, afin de répondre aux attentes sociales et économiques des gouvernements en matière d'EFTP, et les victimes du manque de considération dont souffre le secteur. On comprendra facilement que dans un tel contexte, les grandes tendances qui touchent l'ensemble du corps enseignant – notamment la déprofessionnalisation des enseignants, leur perte d'influence dans le dialogue social et politique et l'essor de la privatisation et de l'enseignement contractuel (CEART, 2015) – frappent plus particulièrement les enseignants de l'EFTP.

Par ailleurs, les enseignants de l'EFTP font souvent face à des difficultés et à des défis très éloignés de ceux que rencontrent les enseignants de l'enseignement général (UNESCO-UNEVOC, 2012, p. 7). La nécessité de travailler en étroite coopération avec les partenaires de l'entreprise et de l'industrie, l'actualisation impérieuse des connaissances dans des environnements de travail en mutation rapide et l'obligation d'avoir une double compétence, pratique et pédagogique, viennent s'ajouter à la complexité de la tâche qui incombe aux professionnels de l'EFTP.

Il est donc indispensable que le personnel de l'EFTP soit davantage pris en considération dans le débat international sur les politiques de l'éducation. Etant donné l'importance grandissante de l'EFTP, le trait d'union qu'il forme entre l'éducation et l'emploi et les complexités que présente l'enseignement de l'EFTP, il apparaît pleinement justifié d'intensifier l'apprentissage entre pairs au niveau international et de définir des directives internationales en la matière. Il est donc particulièrement opportun que l'EFTP figure cette année à l'ordre du jour de la réunion du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART).

A partir de ces considérations et en plaçant le personnel de l'EFTP au cœur du débat, le présent document donne un aperçu global du paysage politique actuel dans le secteur. Premier document consacré à ce sujet reçu par le CEART, le présent rapport vise non pas à analyser en profondeur un point particulier mais à examiner les grandes questions qui concernent le personnel de l'EFTP.

La présente publication fait sienne la définition de l'EFTP proposée par l'UNESCO: «l'enseignement, la formation et le développement des compétences touchant un large éventail de domaines professionnels, d'activités de production, de services et de moyens de subsistance [...] (ainsi que) l'apprentissage en milieu de travail, la formation continue et le

développement professionnel[,] pouvant aboutir à l'obtention de certifications» (UNESCO, 2015b). L'EFTP peut être formel (dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et aboutissant à la remise d'un diplôme), non formel (la formation a lieu en dehors du système formel) ou informel (l'apprentissage s'acquiert lors des activités quotidiennes menées dans le cadre du travail, de la famille ou des loisirs) (UNESCO, 2010, p. 6). Bien qu'il aborde chacun de ces trois contextes, compte tenu des limitations qu'impose l'état actuel de la recherche et du manque de données disponibles, le présent document est plus particulièrement consacré au secteur formel.

Le secteur regroupe de nombreux professionnels: enseignants, formateurs, instructeurs, coaches, tuteurs, techniciens, etc. Leur rôle, leur statut et leur importance varient selon les pays. Il n'appartient pas à cette étude de décrire précisément chacun des termes désignant les personnes qui travaillent dans le secteur (enseignants, formateurs, personnel, professionnels). Ces termes seront utilisés ici indifféremment, sauf pour les besoins de l'analyse. Le cas échéant, nous ne manquerons pas de l'indiquer clairement.

Tout en prenant bonne note de la place grandissante de l'EFTP dans les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, la présente publication porte uniquement sur l'enseignement et l'apprentissage aux niveaux secondaire, postsecondaire et supérieur¹. Enfin, compte tenu de l'hétérogénéité des systèmes d'EFTP et des recommandations qui se multiplient en faveur d'une plus grande cohérence régionale et internationale, nous recenserons et examinerons les tendances et les difficultés spécifiques aux niveaux national, régional et international.

Les recherches ont commencé par répertorier les principaux domaines touchant aux enseignants de l'EFTP qui avaient été abordés dans les recommandations du CEART concernant le personnel enseignant (OIT/UNESCO, 1966; 1997), notamment le recrutement et la formation initiale, le développement professionnel continu, les conditions de travail et le dialogue social. Chacun de ces domaines a fait l'objet d'une analyse de la littérature internationale qui s'est plus particulièrement intéressée aux approches suivies dans les pays à revenu faible et intermédiaire. A cela s'est ajoutée une analyse comparative des débats politiques sur l'EFTP et des difficultés rencontrées dans différents systèmes. Ces analyses ont débouché sur la formulation de recommandations à l'intention des responsables politiques aux niveaux national, régional et international.

Nous commencerons par donner un aperçu global de la situation en examinant les macro-influences exercées sur le secteur ainsi que l'évolution des tendances au cours des dernières décennies. Après quoi, nous dresserons un bilan de l'offre actuelle de l'EFTP à partir des statistiques descriptives les plus récentes et d'une synthèse des cadres normatifs internationaux et régionaux. Nous analyserons ensuite les principaux domaines stratégiques et les défis majeurs avant de formuler une série de recommandations sur les travaux et les débats à venir.

Un contexte changeant

Les évolutions au niveau macro depuis le début du XXI^e siècle ont exercé une incidence non négligeable sur l'élaboration et l'application des politiques d'EFTP.

Le premier changement décisif a été suscité par les progrès technologiques. Tout en produisant un effet stimulant, les technologies contraignent le personnel de l'EFTP à modifier la façon dont il exerce ses activités. Comme dans l'enseignement général, le

¹ Il est recommandé d'examiner plus en détail l'expérience des enseignants et des formateurs en milieu de travail dans les secteurs économiques formels et informels.

personnel de l'EFTP est censé intégrer les dernières technologies à sa pratique de l'enseignement afin de préparer au mieux les élèves à la vie qu'ils mèneront au terme de leur scolarité (Latchem, 2017; UNESCO-UNEVOC, 2013; Majundar, 2011). On considère généralement qu'on favorise ainsi l'accès, la qualité et l'équité en classe. Il s'agit notamment de proposer l'EFTP à distance et en ligne, des simulations de travaux pratiques ainsi qu'une personnalisation de l'apprentissage au moyen de technologies adaptatives.

Les technologies obligent également le personnel de l'EFTP à préparer les élèves à de nouveaux types de profession et donc à actualiser les compétences qui figurent au cœur des curriculums. En raison des progrès technologiques, les compétences du corps enseignant doivent être constamment réajustées (Azzoni et Arbizu, 2013), ce qui pose deux défis majeurs pour les enseignants de l'EFTP. En premier lieu, bien que les enseignants soient tenus de faire découvrir aux élèves les avancées technologiques les plus récentes, ce n'est pas pour autant qu'ils disposent des ressources nécessaires, notamment dans les pays en développement: Manuel *et al.* (2017) décrivent des classes au Mozambique où les enseignants de l'EFTP dessinent des croquis à la craie pour familiariser leurs élèves avec des équipements industriels récents qu'ils n'ont eux-mêmes jamais eu l'occasion de voir. Une telle pratique n'est pas rare en Afrique subsaharienne. En second lieu, étant donné que la nature du travail évolue, les curriculums d'EFTP sont désormais axés sur les compétences, ce qui contraint les enseignants à acquérir, outre les compétences techniques classiques, d'autres compétences transférables telles que l'analyse critique, la résolution des problèmes et la créativité, ainsi que les pédagogies qui vont de pair.

L'essor de l'intelligence artificielle entraînera sans doute de nouvelles contraintes du même ordre. On estime que, d'ici à 2030, dans 60 pour cent des métiers, un tiers au moins des activités professionnelles pourraient être automatisées (Manyika *et al.*, 2017). Si les systèmes éducatifs sont incapables d'enseigner les compétences requises, les processus d'ajustement et les gains potentiels de productivité et d'innovation seront gravement compromis, et ce d'autant plus qu'il est extrêmement difficile de prévoir quelles seront les compétences indispensables à des professions inconnues à ce jour (Acemoglu et Restrepo, 2018). Pour se préparer à des transformations d'une telle ampleur, le développement des capacités revêt donc une importance cruciale. Il convient de promouvoir les nouvelles compétences et les nouvelles associations de compétences afin de garantir «la meilleure forme de complémentarité possible entre l'intelligence humaine et l'intelligence artificielle» (Villani *et al.*, 2018, p. 112). Ces compétences comprennent les compétences universitaires transversales, les compétences numériques et autres compétences cognitives transférables². Le renforcement de ces compétences plus générales permettra aux travailleurs de s'ajuster aux changements technologiques avec plus de souplesse et d'accroître leur mobilité (Bode et Gold, 2018).

Les technologies ont donc des répercussions sur ce que l'on attend des enseignants de l'EFTP et sur les compétences qu'ils doivent eux-mêmes acquérir et dispenser à leurs étudiants. Certes, il en va de même dans l'ensemble du système éducatif. Cependant, étant donné la relation particulière qu'entretient l'EFTP avec le marché du travail, ce secteur subit plus fortement les pressions en vue d'un changement rapide. Le manque de financements et les carences que présentent les structures de développement professionnel continu dans le secteur de l'EFTP exacerbent toutefois des problèmes déjà fort complexes.

A cette situation complexe s'ajoute un autre élément qui exerce une forte influence sur le débat politique sur l'EFTP: l'essor des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie.

² Pour plus de détails sur les compétences numériques dont aura besoin la prochaine génération de travailleurs, voir Chetty *et al.* (2018). On trouvera une analyse détaillée de la nature fluctuante des compétences qui deviendront indispensables au cours des dix prochaines années dans le rapport du Forum économique mondial intitulé *The Future of Jobs* (2016, pp. 21-22).

Les politiques d'EFTP s'inscrivent habituellement dans le cadre des systèmes éducatifs nationaux, certains aspects relevant de ministères particuliers. Cependant, depuis les années quatre-vingt-dix, les organisations internationales militent pour le développement du capital humain au moyen de l'édification de sociétés apprenantes engagées en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie (Schuetze, 2006). L'apprentissage ainsi visé doit être structuré et ciblé et s'étendre sur toute la durée de la vie d'un individu dans des contextes formels et informels mais aussi dans le cadre du travail et des loisirs (Maclachlan et Osborne, 2009). L'apprentissage tout au long de la vie est généralement considéré à maints égards comme essentiel pour promouvoir le capital humain (croissance économique), le capital social (justice sociale) et le capital identitaire (épanouissement personnel) (Panitsides et Anastasiadou, 2015, p. 133).

Bien que l'UE soit le fer de lance de la réforme de l'EFTP dans le cadre plus large de l'apprentissage tout au long de la vie, les profils nationaux publiés par l'UNESCO-UNEVOC³ montrent que tous les pays du monde partagent désormais cette vision. C'est aussi ce que l'on peut observer au niveau régional: l'Association des organismes de formation nationaux des Caraïbes considère ainsi la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie comme l'un de ses buts fondateurs; le plan d'action de la Seconde décennie pour l'éducation en Afrique (2006-2015) de l'Union africaine a notamment pour objectif de faire en sorte que les systèmes éducatifs des Etats membres puissent parvenir à une culture de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'entrepreneuriat afin de trouver leur place dans un monde du travail en constante mutation (Union africaine, 2006, p. 10). Enfin, l'UNESCO a constaté qu'il était nécessaire, dans le cadre de l'EFTP, d'adopter une perspective axée sur toute la durée de la vie (Campbell, 2015).

Pour les professionnels de l'EFTP, cette approche est synonyme de défis tout autant que de possibilités. Premièrement, en occupant une place prépondérante dans le débat sur l'apprentissage tout au long de la vie, qui jouit d'une reconnaissance quasi universelle, l'EFTP renforce sa visibilité et s'inscrit au premier rang des priorités de l'élaboration des politiques. Cependant, la nécessité de repenser l'EFTP comme un système de développement professionnel continu et de requalification des travailleurs et des nouveaux entrants sur le marché de l'emploi implique de revoir les capacités professionnelles exigées du personnel de l'EFTP, et ce d'autant plus que les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie nécessitent de dispenser un éventail de compétences beaucoup plus large.

Le troisième changement structurel majeur tient à la diversification et à la croissance de la population étudiante. Le vieillissement de la population dans la plupart des économies développées oblige là encore l'EFTP à étendre la gamme de ses activités afin de doter les travailleurs de tout âge de nouvelles qualifications. En outre, en Afrique, l'explosion du nombre de jeunes dans la population, résultat de l'amélioration de la santé infantile et de la progression des taux d'achèvement de l'enseignement primaire, provoque une forte intensification de la demande en faveur d'un EFTP de qualité au niveau secondaire (Richardson, 2014). Au Moyen-Orient, les défis à relever sont comparables (Maclean et Fien, 2017).

Les tendances migratoires exacerbent ces demandes: pour se prémunir de l'exode des cerveaux, les économies moins développées doivent impérativement se doter d'un EFTP solide (Azzoni et Arbizu, 2013); les économies développées ont quant à elle besoin d'établir des mécanismes d'EFTP de qualité afin de faciliter l'accès rapide des migrants au marché

³ L'UNESCO-UNEVOC, le Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, publie des profils nationaux sur l'EFTP sur son site Web dans sa base de données sur l'EFTP dans le monde. Compilés par l'UNESCO-UNEVOC en collaboration avec la communauté nationale de l'EFTP, ces rapports sont publiés de manière continue. Ils offrent un aperçu général du système d'EFTP propre à chaque pays.

du travail. Il serait de l'intérêt des migrants eux-mêmes que leurs qualifications et leurs études soient reconnues au plan national; or cette nécessité est rendue impossible par l'hétérogénéité des systèmes d'EFTP aux niveaux national et international.

De façon générale, ces macro-influences se traduisent par une demande d'expansion de l'EFTP et par l'élargissement de la mission de l'EFTP, comme en témoigne l'évolution de la place de l'EFTP dans le débat politique. A l'époque de la Conférence de Dakar, l'EFTP était en perte de vitesse et, dans de nombreux pays, l'offre était en recul (UNESCO, 2015b). Cependant, sous l'impulsion de l'UE et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et en raison de la crise économique de 2008, l'EFTP revêt désormais une importance grandissante dans les débats politiques internationaux et s'élève au premier rang des priorités stratégiques et opérationnelles des communautés économiques régionales (Latchem, 2017, p. 4) (voir encadré 1).

Encadré 1

La stratégie régionale de l'EFTP de la Communauté des Caraïbes (CARICOM) pour le développement de la main-d'œuvre et la compétitivité économique

Officiellement créée en septembre 2014 par la Communauté des Caraïbes (CARICOM) et l'Association des organismes de formation nationaux des Caraïbes (est. 2003), la stratégie régionale de l'EFTP a pour but de réorienter les systèmes d'EFTP des Etats membres vers un système d'enseignement et de formation axé sur les compétences, des mécanismes d'évaluation et de certification fondés sur des normes, et enfin des normes de compétences indexées sur des critères internationaux.

Elle consiste principalement à établir un système régional de formation et de certification harmonisé et fondé sur des principes convenus. Elle s'appuie sur le système de qualifications professionnelles des Caraïbes adopté en 2007 et sur le cadre de qualifications de la CARICOM de 2012. Les recommandations suivantes concernent directement les professions de l'EFTP:

1. Remplacer le terme «Enseignant» par «Instructeur», «Formateur» ou «Facilitateur»; veiller à ce que les programmes de formation des instructeurs soient axés sur l'apprenant et neutres sur le plan du genre.
2. Concevoir un système de qualifications professionnelles des Caraïbes pour les instructeurs de l'EFTP à utiliser par tous les pays de la CARICOM.
3. Mieux intégrer les méthodes qui mettent en valeur l'EFTP dans les programmes de formation des enseignants (système d'enseignement et de formation axé sur les compétences et sur l'apprenant, utilisation des technologies, etc.).
4. Revoir les modes de recrutement nationaux des instructeurs dans un souci de flexibilité, de réactivité et de qualité du personnel.
5. Recourir à l'évaluation des acquis lors de l'évaluation des compétences des instructeurs et de la délivrance des diplômes.

Parmi les autres points clés figurent la mise en place d'un système de formation intégré dans les pays de la CARICOM, le renforcement des partenariats d'EFTP public-privé dans l'ensemble de la région et l'amélioration de la qualité des systèmes d'orientation professionnelle. La finalité de cette stratégie est d'obtenir une main-d'œuvre régionale bien formée afin d'améliorer la compétitivité régionale.

Source: Association des organismes de formation nationaux des Caraïbes (CANTA), 2012.

Malgré l'attention croissante accordée à l'EFTP dans les débats politiques, à l'heure actuelle, les systèmes publics d'EFTP ne parviennent pas pour la plupart à répondre aux besoins d'une majorité de jeunes désireux d'acquérir des compétences (Richardson, 2014); la capacité du secteur à répondre à la demande est souvent insuffisante. En outre, en raison du déficit de qualité qui caractérise beaucoup de systèmes nationaux, il ne sera sans doute pas aisé de développer l'EFTP. Le domaine de l'EFTP fait face aujourd'hui à de grands bouleversements et à des réformes majeures, mais ne dispose ni d'un soutien institutionnel efficace ni de mécanismes de gouvernance appropriés, et ce sont les enseignants qui subissent directement les pressions visant à accroître l'offre, à améliorer les contenus et à renforcer la qualité.

Les cadres normatifs internationaux

Bien qu'il n'existe pas de directives internationales qui concernent spécifiquement le personnel de l'EFTP, beaucoup de cadres normatifs et d'accords internationaux sont applicables au secteur. Outre les changements décrits ci-dessus au niveau macro, ces cadres et accords permettent aux politiques d'EFTP d'occuper une place prépondérante dans les programmes éducatifs et économiques nationaux, et ce dans le monde entier.

Premièrement, les objectifs de développement durable (ODD) revêtent une importance majeure pour les décisions politiques prises dans le secteur de l'EFTP. En vertu de l'ODD 4 (Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie) et de l'ODD 8 (Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous), les gouvernements s'engagent à promouvoir l'équité, la qualité et l'inclusion dans l'EFTP aux niveaux secondaire et supérieur. En cherchant à diminuer le nombre de jeunes chômeurs qui ne suivent aucun enseignement ni aucune formation et à promouvoir l'enseignement secondaire universel, ces gouvernements s'engagent également à étendre considérablement l'offre d'EFTP.

D'autres ODD ont des répercussions sur l'EFTP: un EFTP de qualité joue un rôle clé dans la promotion de l'égalité des sexes, l'autonomisation des femmes et des filles et la réduction des inégalités aux niveaux national et international; en outre, les programmes d'EFTP contribuent de manière significative à favoriser une consommation et une production durables et à promouvoir des pratiques agricoles et industrielles durables (Organisation des Nations Unies, 2015).

Complétant et renforçant l'ODD 4, la Déclaration d'Incheon n'est pas sans incidence pour le personnel de l'EFTP. Dans les programmes d'enseignement de l'EFTP, «outre la maîtrise de ces compétences, il convient de mettre l'accent sur le développement de compétences cognitives et polyvalentes/non cognitives de haut niveau, portant par exemple sur la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, le travail en équipe, la communication et la résolution de conflit, et qui sont utiles dans de nombreux secteurs professionnels» (UNESCO, 2016, p. 43). Il importe par ailleurs de resserrer les liens entre l'EFTP et les entreprises commerciales et l'industrie tout en renforçant le dialogue social sur la réforme et en améliorant le suivi et l'évaluation des effets et des résultats des programmes d'EFTP. Enfin, la déclaration préconise de renforcer la reconnaissance transfrontière des qualifications et des processus d'assurance qualité, qui ont une incidence directe sur la mobilité des enseignants et des étudiants ainsi que sur les processus d'évaluation des enseignants.

En 2015, l'UNESCO a publié une révision de la recommandation de 2001 concernant l'EFTP, réitérant ce qui précède et soulignant la nécessité de donner une plus grande visibilité à l'EFTP et d'accroître la participation. S'agissant de la gouvernance, l'organisation recommande de renforcer les cadres réglementaires tout en conférant aux établissements et autres acteurs une autonomie suffisante pour intervenir au niveau local. Elle préconise également de réfléchir à des mécanismes de financement innovants, y compris aux modèles de financement axés sur les résultats, afin de favoriser les mécanismes incitatifs et redditionnels (UNESCO, 2015a).

Premier cadre à aborder explicitement le rôle des enseignants de l'EFTP, la recommandation préconise d'élaborer des politiques qui garantissent la qualification et la grande qualité du personnel de l'EFTP, notamment en matière de statut, de recrutement et de développement professionnel. Il importe que le personnel de l'EFTP possède les compétences requises «pour adapter l'EFTP à la situation économique, sociale, culturelle et environnementale de la communauté et de la société qu'il sert et contribuer à la transformation et à l'expansion de l'EFTP» (UNESCO, 2015a, paragr. 38). A cette fin, le

personnel doit pouvoir accéder à un développement professionnel continu de qualité, mais aussi justifier d'une expérience pratique actualisée et engager une réflexion lucide.

Cette recommandation réaffirme par ailleurs les engagements pris dans les recommandations de 1966 et de 1997 en faisant toutefois explicitement référence au personnel de l'EFTP. Ces recommandations fixent des directives pour que les conditions de travail des enseignants soient «de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles» (OIT/UNESCO, 1966, p. 22). Elles concernent les points suivants, qui revêtent une importance toute particulière pour le présent document:

- renforcer le professionnalisme des enseignants;
- favoriser la coopération en matière politique;
- mettre en place une formation des enseignants de qualité et définir clairement les normes d'admission aux programmes de formation des enseignants;
- protéger la liberté professionnelle;
- responsabilités et droits des enseignants;
- rémunération et heures de travail (OIT/UNESCO, 1966).

Deux autres points seront pris en considération s'agissant des enseignants du troisième degré:

- contrats/sécurité de l'emploi;
- évaluation (OIT/UNESCO, 1997).

Bien qu'ils ne concernent pas spécifiquement les enseignants de l'EFTP, la Déclaration d'Incheon réitère l'importance que revêtent ces points au regard de l'ODD 4. Elle recommande que les enseignants et les éducateurs soient «recrutés et rémunérés de manière adéquate, qu'ils jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, soient motivés, soient déployés de manière équitable et efficace dans l'ensemble du système éducatif, et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente» (UNESCO, 2016a, p. 8). Elle souligne en particulier le caractère essentiel de la qualité de la formation des enseignants et des possibilités de développement, de la clarté des normes et processus professionnels et de la participation accrue des enseignants au dialogue social et politique.

Enfin, la Recommandation UNICEF/OIT sur la mise en valeur des ressources humaines (2004) renforce elle aussi le cadre au sein duquel il convient d'élaborer les décisions politiques relatives à l'EFTP. En ce qui concerne plus précisément les formateurs et les enseignants, la recommandation préconise de définir clairement les procédures de certification et les mécanismes d'assurance qualité et de garantir des conditions de travail décentes. Enfin, elle appelle à s'engager plus avant en faveur «des méthodologies d'acquisition des connaissances et de formation, y compris l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la formation», et de recourir à la recherche pour guider les politiques (OIT/UNICEF, 2004, paragr. 19 a)).

De façon générale, le contenu des cadres normatifs vient pour une large part confirmer les points soulevés ci-dessus: c'est souvent aux enseignants de l'EFTP qu'il appartient de s'adapter et de modifier leur pratique conformément aux besoins du marché du travail, aux tendances politiques et aux évolutions technologiques et pédagogiques. Pour y parvenir, ils

devraient pouvoir bénéficier des mêmes conditions que les enseignants de l'enseignement général – développement professionnel continu efficace et régulier, vraie reconnaissance (formelle et informelle) de leur statut professionnel et possibilité de coopérer avec leurs collègues, le secteur industriel et le gouvernement.

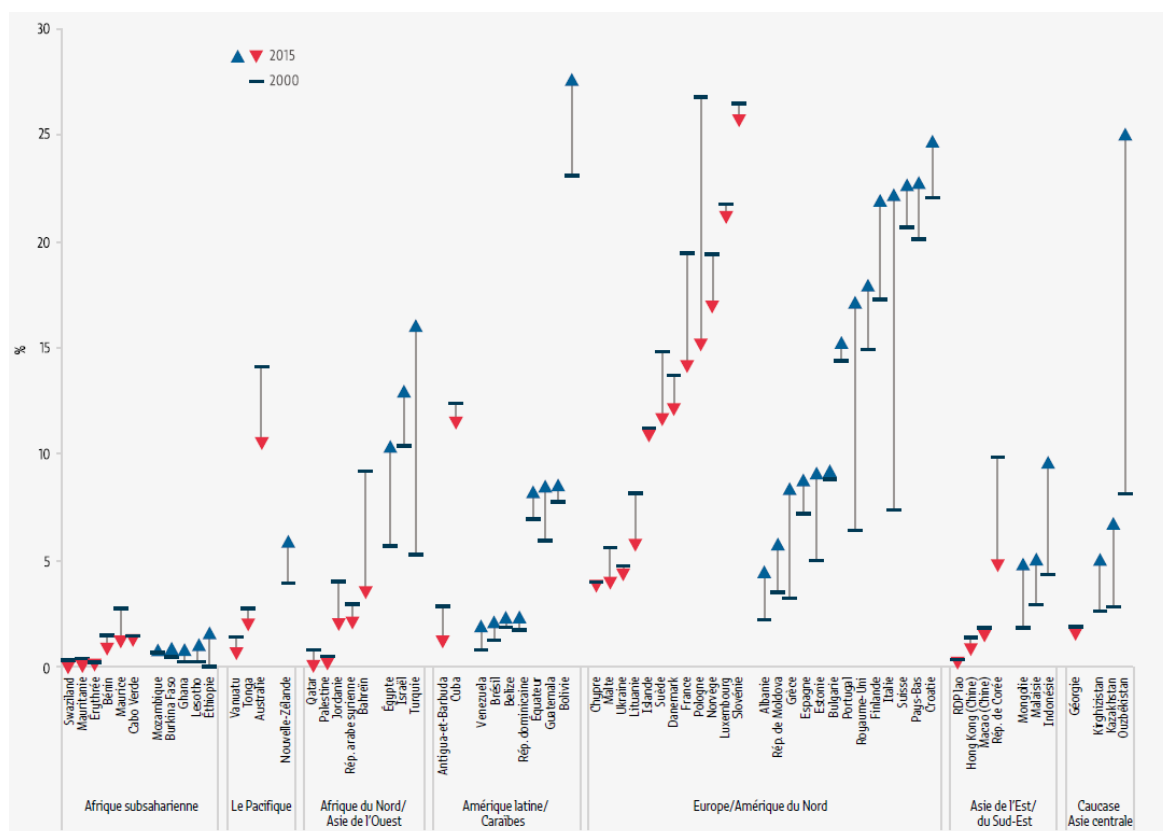
Description des systèmes d'EFTP et de leurs enseignants

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la situation est contradictoire: alors que les enseignants de l'EFTP ne remplissent pas les mêmes fonctions que les enseignants de l'enseignement général, dans les débats politiques internationaux, ils sont rarement considérés comme formant une catégorie distincte. Dans la section suivante, nous tenterons de donner une description plus précise des enseignants de l'EFTP sans perdre de vue l'hétérogénéité et la fragmentation du paysage de l'EFTP dans le monde: il n'existe pas deux systèmes identiques.

Les enseignants de l'EFTP exercent dans un sous-secteur de l'éducation relativement restreint. A l'échelle mondiale, 2 pour cent des jeunes de 15 à 24 ans suivent des programmes d'EFTP formels; les élèves de l'EFTP représentent 10 pour cent du nombre total d'élèves inscrits dans le secondaire. Ce pourcentage varie selon les régions (12 pour cent en Europe et en Amérique du Nord; moins de 1 pour cent dans le Pacifique) et la situation économique (8 pour cent en moyenne dans les pays à revenu élevé; 1 pour cent dans les pays à faible revenu) (UNESCO).

Compte tenu du lieu où exerce l'enseignant, sur les quinze dernières années, ces pourcentages pourront avoir reculé, progressé ou stagné (voir figure 1). Dans certains pays, les inscriptions affichent une hausse spectaculaire (Ouzbékistan, Italie, Turquie); ailleurs, elles accusent un recul tout aussi frappant (République de Corée, Pologne, Bahreïn). Plus précisément, bien que les pays à faible revenu affichent une forte hausse du nombre d'inscriptions dans l'EFTP, il faut y voir la conséquence de l'expansion de l'enseignement secondaire général: à l'échelle mondiale, la part de l'EFTP dans les inscriptions du secondaire est en réalité demeurée inchangée entre 2000 et 2015 (UNESCO).

Figure 1: Taux de participation des 15-24 ans aux programmes d'enseignement technique et professionnel, 2000 et 2015



Source: UNESCO.

Beaucoup de systèmes d'EFTP présentent des disparités entre les sexes. A l'échelle internationale, le pourcentage de femmes parmi les étudiants des programmes de formation professionnelle est estimé à 44 pour cent, contre 48 pour cent dans l'enseignement général (UNESCO, 2016b). Dans les pays à revenu élevé, les inégalités entre les sexes semblent plus fortes: les inscriptions dans l'EFTP représentent 16 pour cent des inscriptions dans le secondaire chez les jeunes hommes contre 13 pour cent chez les jeunes filles. Dans les pays à faible revenu, l'écart n'est que de 1 pour cent (UNESCO). Cependant, ces chiffres pourraient bien masquer d'autres problèmes d'égalité de genre: dans les pays en développement, notamment, il n'est pas rare que les possibilités d'EFTP accessibles aux filles se limitent aux métiers «féminins», renforçant ainsi le cloisonnement professionnel (Axmann *et al.*, 2015).

Les enseignants de l'EFTP sont majoritairement des hommes, sauf lorsqu'ils ont été recrutés au cours de la dernière décennie. Les femmes sont traditionnellement minoritaires dans l'EFTP, que ce soit dans les pays développés ou dans les pays en développement, à l'inverse de la tendance qui prévaut dans l'enseignement général. Cependant, la situation s'améliore: au cours des dernières années, la majorité des pays, et ce dans toutes les régions du monde, déclarent avoir recruté un nombre plus élevé de femmes parmi les enseignants et les formateurs (Axmann *et al.*, 2015).

Malgré l'attention accrue dont bénéficie l'EFTP, les dépenses publiques allouées à ce secteur restent relativement modestes: selon les dernières statistiques de la Banque mondiale, le secteur de l'EFTP perçoit en moyenne 6,72 pour cent du budget total de l'éducation. Bien que l'EFTP ne soit qu'un petit sous-secteur de l'éducation, c'est l'un des plus coûteux, compte tenu du coût des stages professionnels et des équipements récents. Comme en ce qui concerne d'autres aspects de l'EFTP, on constate sur ce point d'importantes disparités entre

les pays. Consacrant à l'EFTP 21,45 pour cent du budget de l'éducation, ce sont les Pays-Bas qui dépensent le plus pour ce secteur. A l'autre extrémité, la Gambie alloue à l'EFTP moins de 0,01 pour cent du budget de l'éducation. Les variations dépendent également de la catégorie de revenu (voir tableau 1). Les dépenses moyennes s'établissent autour de 10 pour cent dans les pays à revenu élevé et de 5 pour cent dans les pays à faible revenu, à quelques exceptions près: l'Ethiopie et le Rwanda ont tous deux consacré 14 pour cent du budget national de l'éducation au secteur de l'EFTP en 2015 (Banque mondiale, 2018).

Tableau 1. Dépenses publiques moyennes allouées à l'EFTP
(en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation)

Pays à faible revenu	5 %
Pays à revenu intermédiaire inférieur	4,88 %
Pays à revenu intermédiaire supérieur	3,92 %
Pays à revenu élevé	10 %
Asie de l'Est et Pacifique	5,09 %
Europe et Asie centrale	9,94 %
Amérique latine et Caraïbes	4,92 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	8,58 %
Amérique du Nord	n.d.
Asie du Sud	3,31 %
Afrique subsaharienne	5,1 %

Source: Base de données de la Banque mondiale, 2018 ¹.

¹ Moyennes non pondérées calculées par l'auteur à partir de la base de données de la Banque mondiale. Pour chaque pays, l'auteur a utilisé les derniers chiffres disponibles, qui couvrent la période 2013-2017. Les calculs ont porté sur un total de 78 pays. Les pays ont été regroupés suivant le système de classification de la Banque mondiale, 2018.

Bien que nous ne disposions que de données limitées, il apparaît que les enseignants de l'EFTP ont plus tendance que les enseignants de l'enseignement général, et de loin, à exercer dans le secteur privé ou non formel (Wheelahan et Moodie, 2016). Axmann *et al.* (2015) notent ainsi que beaucoup de pays en développement allouent la totalité du budget national de la formation au secteur formel alors qu'en réalité ce secteur draine moins de 10 pour cent des élèves. Pour compliquer encore la situation, par rapport à l'enseignement général, l'EFTP regroupe un éventail très divers d'établissements, de programmes et de prestataires (Pilz, 2012). C'est notamment le cas dans les pays en développement, où l'EFTP est dispensé par des établissements publics ou privés mais aussi par des organisations non gouvernementales (ONG) locales ou internationales ou même par des organisations confessionnelles (Manuel *et al.*, 2017).

La part du privé dans le secteur de la formation est en progression pour pallier les insuffisances de l'offre publique, notamment dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. En Asie, par exemple, 95 pour cent des établissements de formation du Bangladesh sont privés et drainent 75 pour cent des élèves inscrits dans l'EFTP. Et la tendance n'est pas près de s'atténuer: au Népal, le nombre d'établissements privés de formation qui ont été agréés a été multiplié par quatre entre 2000 et 2010 (Banque asiatique de développement, 2014).

Ce qui est certain, c'est que, quel que soit le lieu où ils exercent, les enseignants et les formateurs de l'EFTP sont sous-représentés dans les données internationales. La plupart des données collectées sur les enseignants et les systèmes scolaires ne considèrent pas l'EFTP comme une catégorie à part; en outre, les grandes enquêtes internationales menées auprès des enseignants (comme l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage 2013 de l'OCDE) ne s'adressent pas souvent aux enseignants de l'EFTP, préférant interroger les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il est indéniable que nous manquons de données internationales ventilées faisant clairement apparaître l'EFTP. Les autres régions auraient intérêt à s'inspirer du modèle de l'UE, qui collecte l'ensemble d'indicateurs le plus complet sur l'EFTP afin de mesurer les progrès réalisés dans ce secteur (voir encadré 2).

Encadré 2

L'Union européenne – la région qui collecte les données les plus complètes sur l'EFTP

L'UE possède des systèmes d'EFTP parmi les plus respectés au monde. Le cadre stratégique régional «Education et formation 2020» a fixé des critères de référence clairs et des objectifs quantifiables. Afin de mesurer la réalisation de ces objectifs, 36 indicateurs ont été définis dont certains se rapportent à l'EFTP tel que défini dans le présent document:

1. Etudiants participant à l'EFTP
2. Etudiants participant à l'EFTP en milieu professionnel
3. Etudiants de l'EFTP ayant directement accès à l'enseignement supérieur
4. Femmes participant à l'EFTP
5. Jeunes diplômés de l'EFTP poursuivant leur formation
6. Enseignement et formation professionnels non formels
7. Dépenses publiques d'EFTP (en pourcentage du produit intérieur brut (PIB))
8. Dépenses publiques d'EFTP par élève (unités en standard de pouvoir d'achat)
9. Nombre moyen de langues étrangères apprises dans le cadre de l'EFTP
10. Diplômés des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques du deuxième cycle du secondaire participant à l'EFTP
11. Jeunes diplômés de l'EFTP poursuivant des études supérieures
12. Entreprises innovantes s'appuyant sur des pratiques de formation
13. Taux d'emploi des diplômés de l'EFTP (20-34 ans)
14. Prime à l'emploi versée aux diplômés de l'EFTP (par rapport à la filière générale)
15. Prime à l'emploi versée aux diplômés de l'EFTP (par rapport aux personnes ayant un faible niveau d'instruction)
16. Travailleurs possédant des compétences adaptées aux fonctions qu'ils exercent
17. Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation
18. Taux de jeunes chômeurs qui ne suivent aucun enseignement ni aucune formation (18-24 ans)
19. Taux de chômage chez les 20-34 ans

Bien que ces données brossent un tableau complet de l'EFTP dans les Etats membres, les informations sur les enseignants de l'EFTP brillent par leur absence, hormis en ce qui concerne le taux d'encadrement.

Source: Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 2018.

Il est cependant difficile à l'heure actuelle, y compris en Europe, d'illustrer par des données factuelles les changements relatifs au personnel de l'EFTP, qui exerce de plus en plus dans un système d'enseignement global où les critères économiques ne sont plus prépondérants. De façon générale, le mode d'enseignement a été transformé en profondeur: les cours théoriques et le par-cœur ont cédé la place à un apprentissage interactif fondé sur la résolution de problèmes. Les nouveaux enseignants de l'EFTP sont donc censés posséder une parfaite connaissance des contenus professionnels et de la pédagogie qui s'y rattache tout en ayant la capacité de faciliter les expériences d'apprentissage, de créer des réseaux et de poursuivre en permanence leur développement professionnel (Isopahkala-Bouret, 2010).

La double identité professionnelle des enseignants de l'EFTP, à la fois pédagogues et spécialistes de l'industrie, est généralement reconnue par les universitaires et les

responsables politiques. Cependant, le profil attendu des professionnels de l'EFTP de qualité est de plus en plus complexe et exigeant. Devenues beaucoup plus polyvalentes, les fonctions et les responsabilités des enseignants et des formateurs de l'EFTP ont considérablement évolué dans de nombreux pays (OIT, 2010). Or cette exigence de changement est durement ressentie par les professionnels de l'EFTP (Majumdar, 2011).

Il est certain que les enseignants de l'EFTP doivent avoir des aptitudes fondées sur leurs connaissances et leurs compétences techniques et personnelles, ainsi que la capacité à transmettre ces aptitudes à autrui. Ils doivent pouvoir contrebalancer leurs compétences pédagogiques par des connaissances et une expérience actualisées dans un secteur industriel en constante mutation. Ils ont besoin de compétences pédagogiques, d'une expérience dans l'industrie et de connaissances universitaires (OIT, 2010; OCDE, 2015). Allant un peu plus loin, Maurice-Takerei (2017) affirme que, étant donné le profil type des élèves de l'EFTP dans beaucoup de systèmes d'EFTP (milieux socio-économiques défavorisés, aptitudes cognitives plus faibles), le travail quotidien d'un enseignant de l'EFTP est un ensemble de travail éducatif, de développement social et de développement professionnel, le tout allié à une bonne dose d'attention, de patience et de compréhension (Maurice-Takerei, p. 570).

L'UNESCO (2014, p. 52) résume ainsi les aptitudes professionnelles attendues du personnel de l'EFTP:

- Connaissances théoriques, techniques ou disciplinaires
- Compétences pratiques relatives à un domaine professionnel donné
- Connaissance actualisée des pratiques industrielles et des méthodes de travail
- Connaissances pédagogiques théoriques
- Compétences pédagogiques pratiques et savoir-faire de la pratique pédagogique

L'OIT (2010, p. 19) ajoute:

- Niveau élevé de connaissance pratique des TIC et des processus technologiques
- Bonne compréhension des réalités économiques et sociales globales et aptitude à les faire comprendre aux élèves
- Capacité à collaborer avec ses collègues à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement
- Recherche, réflexion et modification de la pratique d'enseignement si nécessaire
- Aptitude à communiquer avec les élèves et à faire preuve d'empathie à leur égard
- Capacité à innover et à faire comprendre les innovations au travers de l'apprentissage

Outre ces complexités, la profession regroupe un très large éventail de fonctions et de responsabilités. Les enseignants, les instructeurs et les formateurs dispensent des programmes d'EFTP; les assistants et les techniciens les aident dans les environnements formels tandis que, sur le lieu de travail, les superviseurs et les tuteurs exercent encore d'autres fonctions. L'enseignement peut varier considérablement selon le type de formation, qui peut être dispensée par une personne ou par de nombreux professionnels travaillant en collaboration. Quant aux termes utilisés, ils varient en fonction des systèmes nationaux d'EFTP.

On voit clairement que le personnel de l'EFTP se trouve dans une situation complexe et qu'il fait face à de nombreux défis (polyvalence, absence de recherche). Dans la section suivante, nous examinerons un certain nombre de domaines pour déterminer en quoi ils exacerbent ou atténuent ces difficultés et ces obstacles.

Recrutement et formation initiale

Il n'y a pas assez de personnel de l'EFTP de qualité dans le monde. C'est là un «phénomène omniprésent» dans les économies émergentes de l'Asie de l'Est et du Sud-Est (Euler, 2015); de même, lors de consultations avec les syndicats, plus de 90 pour cent des représentants africains ont fait état d'une pénurie d'enseignants et de taux d'attrition élevés dans le secteur de l'EFTP (Symeonidis, 2015). Dans plusieurs pays, l'inefficacité de la mise en œuvre des réformes nationales de l'EFTP a été mise sur le compte de ces pénuries (Sevilla et Dutra, 2017).

La médiocrité des systèmes de recrutement et le faible statut de la profession ont été pointés du doigt. Au Bangladesh, par exemple, en raison de la lenteur des procédures administratives et des salaires peu attractifs, il y a peu d'enseignants et d'instructeurs qualifiés et le taux de vacance est élevé (Banque asiatique de développement, 2014). La nouvelle stratégie pour l'EFTP des pays des Caraïbes attribue également la pénurie qui frappe les pays de la CARICOM à des salaires peu compétitifs et à la mauvaise image dont souffre l'EFTP (CANTA, 2012).

Quant à ceux qui finissent par embrasser la profession, nous avons déjà vu que les contraintes qui pesaient sur eux étaient aussi nombreuses que complexes. Il est donc logique que les conditions de recrutement et les programmes de formation initiale soient de qualité. Or ce n'est que rarement le cas: partout dans le monde, les programmes de formation des enseignants dans le secteur de l'EFTP se caractérisent par des structures déficientes, un manque de pertinence, des difficultés d'adaptation et une incapacité à intégrer, à innover et à progresser (Axmann *et al.*, 2015).

Premièrement, trop souvent, dans les pays en développement, les enseignants de l'EFTP sont recrutés non pas dans l'industrie mais à travers le système scolaire ou universitaire (Euler, 2015). Ils sont donc totalement dépourvus d'une quelconque expérience professionnelle et ne possèdent pas non plus les compétences spécifiques indispensables pour exercer les métiers auxquels ils préparent leurs étudiants. Cette constatation vaut notamment pour l'Afrique subsaharienne (Haseloff *et al.*, 2017) et l'Asie du Sud-Est, où les enseignants de l'EFTP ne sont généralement pas tenus de justifier d'une expérience dans le milieu professionnel ou industriel (Euler, 2015). Une étude portant sur les Etats arabes aboutit aux mêmes constatations (UNESCO, 2014).

A l'inverse, comme l'observe Grollman (2008), dans la plupart des pays à revenu élevé ou intermédiaire, pour être recrutés dans l'enseignement professionnel, les enseignants doivent impérativement avoir une expérience professionnelle. Quelques pays européens ont ainsi commencé à concevoir des programmes de formation spécifiques pour apporter aux enseignants une expérience dans l'industrie et favoriser leur transition vers l'EFTP, souvent au moyen d'une modularisation et d'une formation à temps partiel (Axmann *et al.*, 2015).

Simultanément, de nombreux pays en développement obligent désormais les enseignants de l'EFTP à obtenir un diplôme correspondant à un master. Le mot d'ordre lancé au niveau mondial en faveur d'une meilleure formation des enseignants du secteur a peut-être été mal interprété, certains pays confondant titres universitaires et qualité des systèmes de formation. Nous observons ainsi deux approches divergentes: alors que les pays à revenu élevé semblent se montrer moins exigeants en ce qui concerne les titres

universitaires demandés aux enseignants de l'EFTP, c'est l'inverse qui se produit dans les pays en développement (Axmann *et al.*, 2015).

Deuxièmement, les pays à faible revenu et les pays à revenu moyen inférieur n'offrent pas toujours de programmes de formation initiale aux enseignants et aux instructeurs de l'EFTP. Lorsque ces programmes existent, ils ne sont généralement pas très différents de ceux de l'enseignement général (Haseloff *et al.*, 2017; UNESCO-UNEVOC, 2012). La stratégie régionale pour l'EFTP de la CARICOM (CANTA, 2012) observe que ses Etats membres n'ont pas tous la même capacité à former les instructeurs de l'EFTP: certains ne proposent qu'une formation générale tandis que d'autres ont conçu une formation spécialisée adaptée aux instructeurs de l'EFTP. En Amérique latine, en Etat plurinational de Bolivie, au Paraguay ou au Costa Rica, il n'existe pas de programme de formation des enseignants de l'EFTP (Sevilla et Dutra, 2017).

Mais, même dans les Etats membres de l'OCDE, les programmes de formation ont tendance à être trop théoriques et pas assez pratiques et professionnels (OCDE, 2014). D'où la persistance des modes d'enseignement axés sur les cours théoriques, ce qui exacerbe les difficultés que rencontre le personnel de l'EFTP, extrêmement tributaire des innovations et pour qui les technologies sont prépondérantes (OIT, 2010).

Il est peut-être plus préoccupant de constater qu'après la crise financière de 2008, au nom de la réduction des coûts, certains pays ont renoncé à leurs exigences en termes de formation initiale (Billet, 2011, p. 233). Par ailleurs, il n'est pas rare que les nouveaux enseignants soient recrutés pour répondre à un besoin urgent, de sorte que la période d'adaptation et de formation professionnelles est expédiée à la hâte ou même abandonnée (Chatigny *et al.*, 2012). Les pressions se faisant plus vives pour que l'offre soit étendue, il y a de fortes chances que la situation continue à se dégrader.

Il n'est pas rare, par conséquent, que les enseignants de l'EFTP n'aient ni expérience professionnelle dans l'industrie ni formation. Ils subissent de ce fait, et leurs élèves avec eux, un double désavantage: ils n'ont pas reçu la formation requise pour appliquer les méthodes d'apprentissage en milieu de travail et ne possèdent pas non plus les compétences techniques inscrites dans les programmes qu'ils sont censés enseigner (Euler, 2015). Les répercussions sur la qualité du système sont très graves. Billet (2011, p. 244) note ainsi que les pays dotés des systèmes d'enseignement professionnel les plus appréciés et, semble-t-il, les plus efficaces – Finlande, Suisse, Allemagne, Autriche – accordent une attention considérable à la qualité et aux compétences du corps enseignant.

Cela fait plusieurs années que les directives internationales incitent les pays à améliorer la formation initiale, et on constate que les choses évoluent dans la bonne direction. Marope *et al.* (2015) évoquent ainsi l'ouverture dans certains pays d'établissements de formation spécifiquement conçus pour les enseignants de l'EFTP, la mise en place d'un organisme unique chargé de coordonner la formation initiale des enseignants de l'EFTP en Egypte et en Arabie saoudite, ainsi que la création de programmes de master en Ouganda et en Malaisie. On recourt de plus en plus aux normes professionnelles afin de mieux structurer la formation et l'assurance qualité; l'UNESCO (2014) observe que la plupart des pays de la région arabe sont en train d'élaborer des normes professionnelles adaptées aux enseignants de l'EFTP.

Les pays développés, les ONG et les banques de développement intensifient leur collaboration avec les pays en développement afin de former un personnel de l'EFTP de qualité. L'encadré 3 décrit une méthode novatrice de formation initiale des enseignants de l'EFTP basée sur la constitution de réseaux. Mise en œuvre en Afrique, cette initiative est soutenue par le gouvernement allemand.

Encadré 3
Initiatives parallèles de formation initiale via les réseaux institutionnels

Reconnaissant la nature polyvalente des fonctions qu'exercent les éducateurs de l'EFTP, ce nouveau modèle cherche à mettre diverses entités en réseau afin de produire les compétences nécessaires aux éducateurs de l'EFTP. Ainsi, le rôle des universités consiste à dispenser un enseignement théorique et à modéliser les méthodes de recherche; les établissements d'EFTP s'occupent des aspects pratiques et fonctionnels; les entreprises donnent un éclairage sur les compétences et les connaissances nécessaires aux métiers concernés (Haseloff *et al.*, 2017).

Ce modèle est mis en œuvre à titre expérimental dans le cadre du projet Vet-Net, auquel participaient quatre pays: l'Éthiopie, l'Allemagne, le Mozambique et l'Afrique du Sud. Les élèves originaires des trois pays africains forment un réseau mutuel d'éducation. Ils choisissent un projet d'apprentissage et le mettent en œuvre en fonction du diplôme d'enseignement qu'ils préparent (qualification de base, licence, master). Dirigé par les universités, le projet est exécuté par les participants travaillant en réseau avec leurs partenaires dans les établissements d'EFTP, les entreprises et autres entités intervenant dans l'EFTP (Eicker *et al.*, 2017).

Ce modèle de formation crée des liens collaboratifs très forts qui permettent de développer tous les aspects du profil des enseignants de l'EFTP, d'établir des relations avec les parties prenantes clés dès le début de la formation et de respecter une certaine norme internationale. La méthode d'apprentissage étant axée sur les projets, elle aide les élèves à se détourner des méthodes pédagogiques traditionnelles centrées sur l'enseignant.

On continue néanmoins à constater des signes de faiblesse dans de nombreux pays du monde. Il est donc essentiel de comprendre ce qui fait obstacle à la qualité de la formation initiale. Premièrement, le manque de financements nuit aux systèmes. L'amélioration de la formation exige des investissements: construire des établissements spécifiques dotés d'équipements de qualité; améliorer la gouvernance; attirer et rémunérer un personnel de qualité. Comme nous l'avons déjà constaté, les budgets de l'EFTP sont généralement beaucoup plus réduits que ceux de l'enseignement général.

Deuxièmement, en raison de la diversité des systèmes d'EFTP, dans les pays en développement notamment, la gouvernance et la coordination de la formation initiale sont plus difficiles à mettre en place. Le personnel de l'EFTP dans les secteurs privés ou non formels échappe souvent aux normes et réglementations publiques. Enfin, l'un des obstacles majeurs tient à l'insuffisance des recherches consacrées à ce sujet: afin de former une main-d'œuvre de qualité, il est essentiel en premier lieu de comprendre ce qui fait un bon enseignant d'EFTP, quel que soit l'environnement dans lequel il exerce. Bien que de façon générale la formation des enseignants ait suscité un intérêt croissant dans les débats politiques de ces dernières années, la formation et le développement des enseignants et des formateurs de l'EFTP ont souvent été relégués à l'arrière-plan (Marope *et al.*, 2015).

Développement professionnel continu

Comme dans l'enseignement général, le développement professionnel continu est un élément fondamental qui occupe une place de plus en plus importante dans tous les systèmes d'EFTP de qualité. Il permet en effet au personnel d'actualiser ses connaissances pédagogiques et de renforcer ses compétences afin d'enseigner un nouveau curriculum, un nouveau module ou de nouvelles compétences (UNESCO, 2014). Le développement professionnel continu contribue ainsi à améliorer les résultats des étudiants. En outre, lorsque les possibilités de formation répondent aux besoins, les enseignants peuvent poursuivre leur propre formation et acquérir de nouvelles compétences qui amélioreront leurs perspectives de carrière. Les possibilités de formation peuvent également avoir un effet positif sur les taux d'attrition et de recrutement.

Le développement professionnel continu revêt une importance grandissante dans le domaine de l'EFTP. Premièrement, en effet, pour répondre aux besoins, le secteur de l'EFTP doit s'adapter à des industries en perpétuelle mutation. Le développement professionnel continu est essentiel pour que les praticiens puissent se tenir à jour des changements qui se produisent dans le secteur industriel et préparer efficacement leurs élèves à exercer des fonctions qui seront appelées à se renouveler en permanence (Dymock et Tyler, 2018). Deuxièmement, dans la mesure où elles améliorent la qualité de l'offre et le degré de satisfaction des enseignants, les initiatives de développement professionnel continu contribuent à améliorer la mauvaise image dont souffre presque partout l'EFTP par rapport à l'enseignement général. Le développement professionnel peut réellement ouvrir la voie à une large gamme de parcours professionnels (recherche, leadership, développement professionnel), contribuant ainsi à renforcer les structures de carrière (UNESCO, 2014).

Enfin, dans un secteur de l'éducation qui, au cours des dernières années, s'est taillé une place de choix dans le programme politique, le développement professionnel continu joue un rôle crucial dans la bonne mise en œuvre des réformes. Les études montrent ainsi que, en Amérique latine, de nombreux pays ont adopté des curriculums axés sur les compétences sans toutefois déployer d'efforts concertés pour former le personnel, ce qui a considérablement limité les effets des réformes engagées (Sevilla et Dutra, 2017). En Afrique du Sud, par exemple, une telle situation a créé une multiplicité de problèmes très préjudiciables aux résultats des apprenants (Mgijima, 2014, p. 368).

Des engagements ont donc été pris au plus haut niveau afin de renforcer la qualité des systèmes de développement professionnel continu des enseignants de l'EFTP; il s'agit pour Euler (2015, p. 3) du dénominateur commun de toutes les déclarations internationales. Dans les normes internationales, les enseignants et les formateurs de l'EFTP ont le même statut que les enseignants de l'enseignement général, ils sont donc en droit, au même titre qu'eux, de bénéficier du développement professionnel continu et de l'application des principes de l'apprentissage tout au long de la vie inscrits dans les recommandations de l'OIT/UNESCO de 1966 et 1997. Plus précisément, dans la recommandation de 2015 concernant l'EFTP, l'UNESCO appelle les pays à mettre en place des programmes de développement professionnel continu en fixant trois objectifs: la révision et l'actualisation permanentes des connaissances, aptitudes et compétences; la mise à jour permanente des compétences et connaissances professionnelles spécialisées; la possibilité d'acquérir régulièrement une expérience professionnelle dans le secteur professionnel concerné (UNESCO, 2015a).

Des engagements majeurs ont également été pris au niveau régional. En vertu des Conclusions de Riga, les Etats membres de l'UE s'engagent à introduire des approches et des possibilités systématiques pour le développement professionnel initial et continu des enseignants, formateurs et tuteurs de l'EFTP, à la fois en milieu scolaire et dans le cadre de la formation par le travail (Commission européenne, 2015). Le développement professionnel continu figure aussi en tête des priorités des pays de l'ASEAN et de la CARICOM. Toutefois, il ressort de l'examen des réformes communes de l'EFTP engagées au cours de la dernière décennie en Afrique que ni la formation des enseignants ni la qualité ne font partie des huit grandes priorités (Haseloff *et al.*, 2017).

Malgré l'intérêt accru qu'il suscite au niveau international, le développement professionnel continu reste l'un des maillons les plus faibles de la chaîne de l'EFTP (Axmann *et al.*, 2015, p. 24). L'accès universel et durable au développement professionnel continu n'est pas garanti, pas même dans les pays développés, ce qui signifie que même lorsque les éducateurs possèdent un diplôme d'enseignement, leurs compétences sont en grande partie obsolètes. En Afrique, la plupart des pays offrent aux enseignants de l'EFTP des possibilités de formation professionnelle, mais le plus souvent sur une base ponctuelle et irrégulière, en fonction de la bonne volonté, et des ressources, de l'enseignant concerné. En outre, le développement professionnel continu proposé aux enseignants de l'enseignement général ne semble guère différent de celui auquel ont accès les enseignants

de l'EFTP (Grijpstra, 2015). Il en va de même en Amérique latine où on estime que la mauvaise qualité de la formation des enseignants constitue l'une des faiblesses majeures des systèmes d'EFTP de la région (Sevilla et Dutra, 2017).

S'agissant des pays à revenu élevé, il ressort de l'analyse des données provenant de sept systèmes situés dans plusieurs régions que, de façon générale, le taux de participation des enseignants de l'EFTP au développement professionnel continu est comparable à celui des enseignants de l'enseignement général (Serafini, 2018). Cependant, même dans les pays développés, on reproche aux systèmes d'offrir trop peu de possibilités aux enseignants pour actualiser leurs connaissances professionnelles et techniques au moyen de stages en entreprise (Dymock et Tyler, 2018). En dernière analyse, théoriquement, dans beaucoup de pays, on considère que l'enseignement et l'apprentissage dans le domaine de l'EFTP s'apprennent «sur le tas» (OIT, 2010, p. 13), et ce plus encore dans le secteur non formel (UNESCO, 2014).

Lorsque le développement professionnel continu existe, il est généralement dispensé par une grande diversité de prestataires. Dans les systèmes bien structurés, les universités et les établissements d'EFTP sont les principaux prestataires. Dans les pays développés, on demande aux partenaires de l'industrie de participer davantage à cet effort afin de resserrer les liens entre l'éducation et l'emploi. Dans les pays en développement, il n'est pas rare que le développement professionnel continu soit mis en place par les organisations internationales, les bailleurs de fonds internationaux et les ONG. Cette situation peut toutefois être source de difficultés, notamment lorsque les programmes sont ponctuels et déconnectés du système national (UNESCO, 2014; Grijpstra, 2015).

Les incohérences du système sont un obstacle de taille à l'efficacité du développement professionnel continu. Il est essentiel de bien coordonner la planification, le financement, l'assurance qualité et l'expansion du développement professionnel continu entre les différents secteurs et établissements concernés. Il importe en outre que les programmes de développement professionnel continu répondent aux besoins personnels des enseignants ainsi qu'aux exigences du marché du travail. Il faut donc s'appuyer, lors de leur mise en œuvre, sur des mécanismes d'évaluation et des normes professionnelles. Les plans stratégiques cohérents de ce type sont malheureusement très rares dans les pays à faible revenu.

Lorsque certains éléments sont bien en place, comme dans les Etats arabes, d'autres difficultés viennent entraver les systèmes de développement professionnel continu: absence de tout diplôme formel et systématique validant le développement professionnel; éthique professionnelle peu tournée vers le développement professionnel; incapacité à s'adapter aux besoins du système d'EFTP; le personnel de l'EFTP de la région semble en outre faire entrave à une formation des enseignants de qualité (UNESCO, 2014).

Ces lacunes sont ressenties par les enseignants eux-mêmes: en Italie, une très forte proportion d'enseignants des matières professionnelles perçoit des obstacles à leurs possibilités de développement professionnel: il s'agit pour 80 pour cent d'entre eux d'un manque d'initiatives, et pour plus de 70 pour cent d'entre eux d'un manque d'offres adaptées (Serafini, 2018). Selon une étude menée en Nouvelle-Zélande, le développement professionnel est rarement considéré comme prioritaire dans un contexte exigeant du fait de la multiplication des tâches administratives et d'une charge d'enseignement de plus en plus lourde (Maurice-Takerei, 2017).

La précarisation d'une grande part des emplois du secteur constitue un obstacle supplémentaire à l'efficacité du développement professionnel continu. Dans de nombreux pays, les enseignants et les instructeurs travaillant à temps partiel ou selon un contrat à durée déterminée ne remplissent pas les conditions voulues pour accéder pleinement au développement professionnel continu (UNESCO 2014; Grijpstra, 2015). En outre, dans les

systèmes où le développement professionnel continu n'est pas requis pour poursuivre l'enseignement, les enseignants travaillant à temps partiel ou selon un contrat à durée déterminée sont parfois dissuadés de chercher des possibilités de développement professionnel.

Ce manque de motivation peut être aussi attribué à l'absence de perspectives de carrière dans le secteur de l'EFTP. En général, la progression hiérarchique du personnel enseignant est rarement liée aux résultats. En Afrique, cependant, les études montrent que ce ne sont pas les perspectives de progression qui incitent les enseignants de l'EFTP à rechercher des possibilités de développement professionnel (UNESCO 2014; Grijpstra, 2015). En outre, bien que la progression de carrière puisse ouvrir la voie à certaines fonctions professionnelles, les instructeurs et les formateurs techniques ont encore moins de chances que les enseignants de l'EFTP d'accéder à des possibilités de promotion (UNESCO, 2014).

C'est surtout en Europe que des efforts ont été déployés au cours des dernières années afin de remédier à ces problèmes. La Croatie et la Serbie ont ainsi créé des postes au sein des établissements d'EFTP afin de coordonner les relations avec les employeurs, les associations industrielles et les syndicats (OIT, 2010). Il semblerait que, en élargissant l'éventail de perspectives de carrière, on incite davantage les individus à se tourner vers le développement professionnel. Compte tenu de la décentralisation et de la réorientation vers la formation en milieu de travail, il est probable que ces possibilités de formation se multiplieront dans les économies à revenu élevé ou intermédiaire.

D'autres initiatives ont été menées en recourant à la technologie pour trouver des solutions novatrices en matière de développement professionnel continu. Les pays de l'UE, de l'ASEAN et de la CARICOM ont adopté la modularisation et l'apprentissage mixte ou à distance afin que le développement professionnel continu soit plus facilement accessible (Axmann *et al.*, 2015). La Commission européenne encourage par ailleurs l'élaboration de normes professionnelles adaptées aux enseignants de l'EFTP afin de mieux structurer le développement professionnel continu ainsi que les mécanismes d'évaluation. Les blocs régionaux asiatique et caribéen lui ont tous deux emboîté le pas; l'encadré 4 apporte des précisions sur la situation de l'ASEAN.

Encadré 4

La qualité du développement professionnel continu au moyen de l'intégration régionale: l'exemple de l'ASEAN

La région de l'ASEAN n'a pas ménagé ses efforts pour que la qualité des enseignants devienne prioritaire dans les systèmes d'EFTP de ses Etats membres. Diverses stratégies ont été adoptées pour soutenir le développement professionnel continu du personnel de l'EFTP de la région.

En vertu du Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2016-2020, l'une des quatre priorités consiste à renforcer la cohérence régionale de la réforme visant à améliorer la qualité de l'EFTP en formant des réseaux et des partenariats et en mobilisant le personnel et les ressources de l'EFTP. Initiative phare de cette démarche, la création du SEA-TVET Consortium, réseau regroupant près de 200 établissements d'EFTP de toute la région, poursuit trois buts:

1. créer des réseaux réunissant les prestataires de l'EFTP;
2. donner aux établissements participants la chance de travailler ensemble au travers d'échanges entre étudiants et personnel et en resserrant les liens avec l'industrie;
3. mieux partager les ressources et diffuser les bonnes pratiques et susciter des idées nouvelles et novatrices par la coopération en matière de recherche.

Plus récemment, la région a tenté d'élaborer une norme spécifique aux formateurs en entreprise ainsi qu'une norme relative aux enseignants de l'EFTP et un cadre régional d'assurance qualité axé tout particulièrement sur le personnel de l'EFTP. Ces instruments semblent être à même de compléter les cadres nationaux et d'inciter au respect des normes. Enfin, ces initiatives ont été complétées par la mise en place d'une plate-forme libre et open source de recherche en ligne sur l'EFTP, EFTP@Asia.Plus.

Source: SEA-TVET, 2017.

De façon générale, la nécessité de doter le secteur de l'EFTP de systèmes efficaces de développement professionnel continu est devenue une évidence aux niveaux international, régional et national. On constate cependant partout dans le monde que l'offre présente certains signes de faiblesse. Les systèmes de développement professionnel continuent notamment de pâtir du manque de planification stratégique et de la faible motivation des enseignants, qui sont rarement incités à rechercher des possibilités de développement professionnel continu.

Conditions de travail

Disposant d'un statut identique à celui de leurs homologues de l'enseignement général, le personnel de l'EFTP a droit à des conditions de travail «de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles» (OIT/UNESCO, 1966). Dans le prolongement de ce principe, l'OIT et l'UNICEF soulignent dans la Recommandation de 2004 concernant la mise en valeur des ressources humaines que «des enseignants et formateurs qualifiés, travaillant dans des conditions décentes» sont d'une importance fondamentale pour établir des systèmes d'EFTP de qualité.

Selon l'OIT (2010), un autre défi qui se pose au secteur de l'EFTP est d'assurer des conditions de travail comparables à celles de l'industrie afin d'attirer les plus talentueux. Enfin, la Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels adoptée en 2015 par l'UNESCO réaffirme que le personnel de l'EFTP doit bénéficier de conditions de travail décentes et d'une rémunération adéquate.

Il n'existe malheureusement pas de données comparables au niveau international permettant de contrôler le respect de ces recommandations. Diverses études donnent toutefois à penser que les conditions de travail des enseignants de l'EFTP sont moins favorables que celles auxquelles ont accès leurs collègues de l'enseignement général. D'après une enquête internationale menée auprès de syndicats d'enseignants, les enseignants de l'EFTP sont systématiquement défavorisés par rapport aux autres enseignants sur tous les critères d'évaluation de rémunérations, y compris les échelles salariales graduées et la comparabilité avec d'autres professions (Symeonidis, 2015, p. 55).

Dans plusieurs systèmes d'Afrique subsaharienne, outre que le niveau de rémunération offert aux enseignants de l'EFTP est bas, leurs salaires sont souvent versés avec retard, voire pas du tout (Kayode et Adeyemi, 2016). Qui plus est, dans certains pays, les enseignants de l'EFTP sont rémunérés en fonction du nombre d'heures d'enseignement, de sorte que leur contrat dépend du nombre d'apprenants (Manuel *et al.*, 2017). Cette situation a parfois généré une fuite des cerveaux, en particulier dans les rangs des professeurs de l'enseignement supérieur partis chercher ailleurs de meilleures conditions de travail. Le faible niveau de salaires est également l'une des causes citées pour expliquer le manque de motivation des personnels enseignants (OIT, 2010; UNESCO, 2013).

S'agissant de l'égalité de rémunération entre les sexes, là encore les données disponibles ne sont pas concluantes d'un pays à l'autre. Axmann *et al.* (2015) relèvent la persistance d'écarts de salaire entre les enseignants et les enseignantes de l'EFTP dans certains pays (République de Corée, Jordanie, Pologne, Slovaquie), tandis que la rémunération des femmes progresse plus rapidement dans d'autres pays (Costa Rica, Finlande).

Plus sérieuses encore sont les difficultés liées à la concurrence directe qui règne entre le secteur de l'EFTP et le secteur des entreprises et de l'industrie pour recruter un personnel de qualité. Il est ainsi essentiel que les salaires soient fixés en tenant compte à la fois de l'expérience acquise par les instructeurs de l'EFTP en milieu de travail et de leurs diplômes.

Or c'est rarement le cas. En Asie, par exemple, l'une des raisons pour lesquelles les gouvernements ne parviennent pas à résorber la pénurie d'enseignants est qu'ils ne reconnaissent pas l'importance de ces critères (Euler, 2015).

La situation se complique du fait que, chez les prestataires privés d'EFTP, la rémunération n'obéit pas aux mêmes règles et qu'elle peut être déterminée individuellement ou en fonction d'un système de rémunération aux résultats (OIT, 2010). Etant donné l'hétérogénéité de l'offre d'EFTP, en particulier dans de nombreux pays à faible revenu, on peut donc observer des variations internes significatives en l'absence de réglementation appropriée. Il semble, en effet, que peu de systèmes d'EFTP aient commencé à adopter des structures de rémunération au rendement, mais cette manière de procéder pourrait bien retenir l'attention à l'avenir si l'on en juge par les tendances des systèmes plus développés à favoriser une autonomie renforcée et une plus grande responsabilisation des établissements, de même qu'un voisinage plus étroit avec le secteur privé (OIT, 2010). A titre d'exemple, un récent travail de recherche consacré aux réformes du secteur de l'EFTP au Zimbabwe préconise d'appliquer aux enseignants un système de rémunération aux résultats afin de les inciter à conserver leur poste et de réduire le nombre d'enseignants qui quittent la profession à cause du bas salaire qu'ils perçoivent (Dube et Xie, 2018).

Un autre sujet de préoccupation lié aux conditions de travail du personnel de l'EFTP est que le nombre de contrats précaires y est plus élevé dans ce secteur que dans l'enseignement général. Ce constat vaut même dans les économies à revenu élevé: Lloyd et Payne (2011) font remarquer que seuls 55 pour cent des enseignants de l'EFTP du secteur formel en Angleterre et 49 pour cent au pays de Galles sont titulaires de contrats de travail permanent. Une situation analogue se rencontre au Canada où moins de 30 pour cent des enseignants de l'EFTP ont un statut permanent (Chatigny *et al.*, 2012). Plus récemment, néanmoins, dans des pays comme l'Australie, la Finlande et la Pologne, la proportion de contrats à durée déterminée au sein du personnel de l'EFTP a considérablement baissé (Serafini, 2018).

En Asie, bien que la garantie de l'emploi permanent existe toujours, les tendances semblent se dessiner clairement en faveur de la décentralisation du recrutement des instructeurs et des formateurs à temps partiel, sur la base de contrats temporaires ou à durée déterminée. Outre qu'ils témoignent d'une volonté d'améliorer la réactivité des systèmes à la demande locale de main-d'œuvre, ces changements s'inspirent aussi des pratiques du secteur privé (OIT, 2010).

Dans la région arabe, la plupart des enseignants de l'EFTP sont des fonctionnaires, titulaires de contrats permanents comme leurs homologues de l'enseignement général. Ce statut n'est pas pour autant exempt de difficultés: d'une part, il encourage une demande excédentaire de postes d'enseignant qui conduit à s'interroger sur les motivations des enseignants; d'autre part, il creuse encore plus l'écart entre les employés du secteur privé et les employés du secteur public et constitue un frein supplémentaire à leur collaboration. Cela étant, doter les enseignants de l'EFTP de contrats permanents peut grandement améliorer leur professionnalisme et, partant, rehausser la qualité et le statut de l'EFTP.

Enfin, les forts taux d'attrition enregistrés dans ce secteur ne sont qu'une preuve additionnelle de la nécessité de prêter davantage attention aux conditions de travail des enseignants de l'EFTP. D'après les estimations de l'Internationale de l'Education, les taux d'attrition des enseignants dans la filière de l'EFTP sont d'un niveau comparable à ceux de l'enseignement secondaire général (50 pour cent), lesquels sont eux-mêmes élevés comparativement à d'autres domaines de l'éducation (Symeronidis, 2015). En Afrique, 11 des 12 syndicats consultés font état d'un nombre élevé de départs des enseignants de l'EFTP. Cette pénurie d'enseignants qui conduit à des classes surchargées, à un alourdissement de la charge de travail et au recrutement d'enseignants non qualifiés ne fait qu'accentuer la dégradation des conditions de travail (Symeronidis, 2015).

Les conditions de travail des enseignants de l'EFTP sont manifestement une source de préoccupation dans les systèmes du monde entier. Or aucune disposition relative aux enseignants de l'EFTP n'est prévue dans les cadres normatifs internationaux, sans compter que l'on manque de données concernant les conditions de travail des enseignants de l'EFTP à l'échelle internationale.

Dialogue social

Dans un document plus ancien, le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) qualifie le dialogue social de «point de départ nécessaire pour le succès de toute réforme de l'éducation» (OIT/UNESCO, 2003, p. 9). Cette définition s'applique de façon particulièrement pertinente à l'EFTP, dans la mesure où ce secteur de l'enseignement se caractérise par une multiplicité d'acteurs et nécessite une grande souplesse et capacité d'adaptation. L'importance de promouvoir le dialogue social est ainsi maintes fois évoquée dans la littérature internationale consacrée au secteur.

La notion de dialogue social et de tripartisme est l'un des quatre piliers de l'Agenda du travail décent de l'OIT (OIT, 2008). Dans la Recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015), la nécessité d'associer les entreprises à l'élaboration des politiques et à la gestion des établissements d'EFTP est présentée comme l'un des trois aspects centraux qui résident au cœur de cet agenda. Le Consensus de Shanghai appelle les pays membres à développer des cadres et des mécanismes incitatifs afin de promouvoir la participation active des parties prenantes concernées à la planification, à la gouvernance, à l'élaboration et l'évaluation des programmes et des qualifications, ainsi que la coopération école/entreprise et la formation en milieu professionnel (UNESCO, 2012). L'OCDE (2010), de son côté, indique que le renforcement de la collaboration entre les établissements d'EFTP et les entreprises et la capacité des professionnels d'organiser une alternance entre les deux lieux sont essentiels pour mettre en place des systèmes efficaces.

Tel que défini par le Comité conjoint OIT/UNESCO (2003, p. 8), le dialogue social comprend «toutes formes de partage de l'information, de consultation et de négociation entre les responsables de l'éducation, publics et privés, et les enseignants et leurs représentants démocratiquement élus au sein des organisations d'enseignants». Il peut être formel et institutionnalisé ou bien informel, et il peut avoir lieu à différents niveaux. Des processus de consultation formelle peuvent être introduits au niveau national pour promouvoir l'élaboration de politiques et la formation de consensus; les parties prenantes locales peuvent se réunir pour déterminer les besoins de l'économie locale et, au niveau institutionnel, enseignants et responsables peuvent établir des liens avec l'industrie et les entreprises locales en vue du placement d'élèves et d'enseignants et d'un transfert d'expertise (Gunbayi, 2015). Les exemples de partenariats multipartites internationaux tendent également à se multiplier, en particulier à l'échelle des régions.

Divers acteurs peuvent aussi être représentés dans le cadre d'initiatives de dialogue social. Le modèle tripartite classique s'articule autour du gouvernement, des organisations d'employeurs et de travailleurs ou des syndicats. Peuvent toutefois s'y greffer d'autres représentants, comme les communautés locales, les ONG, les chambres d'industrie et les parents. Les enseignants de l'EFTP sont eux-mêmes invités à sortir du cadre universitaire et professionnel, notamment pour faire le lien avec le métier antérieurement occupé, le métier d'enseignant et la communauté de formation des enseignants (Cornelius et Stevenson, 2018). Il va sans dire que, compte tenu de l'évolution des macroenvironnements et des réformes visant à améliorer la pertinence, l'efficacité et la qualité de l'offre d'EFTP, le dialogue social a pris de plus en plus d'importance (OIT, 2010; UNESCO, 2014).

Parvenue à un niveau pleinement opérationnel, la coopération sert une multitude d'objectifs. Elle permet de construire une vision plus unifiée des réformes et de générer le soutien politique et financier dont l'EFTP a besoin (OIT, 2010; UNESCO, 2017). Elle améliore l'efficacité de la gouvernance des systèmes en créant une plus grande cohérence entre le monde du travail et l'éducation et en contribuant à la validité externe des programmes d'enseignement et des qualifications au niveau local comme au niveau national. Elle a, en outre, une incidence bénéfique sur la qualité de l'enseignement et de la formation, car les partenariats forgés à l'issue de processus de consultation et de négociation sont propices aux échanges concrets et au partage de connaissances. En promouvant le développement d'une communauté professionnelle d'enseignants et de formateurs de l'EFTP, elle élève leur statut social (UNESCO, 2014). Enfin, elle encourage l'innovation et la créativité dans le cadre de la résolution de problèmes par la mise à disposition de nouvelles approches ou compétences.

Instaurer de bonnes pratiques en matière de dialogue social est particulièrement important pour les systèmes qui mettent l'accent non plus sur la demande mais sur l'offre, comme c'est le cas dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (Russell, 2015). Des mesures concrètes ont été prises dans les Caraïbes, avec la mise en place d'organismes nationaux multisectoriels de formation en charge de la coordination et de la régulation du système, à l'image du modèle européen (Sevilla et Dutra, 2017). En 2015, le Chili a lancé un espace participatif en ligne qui permet de participer au débat public, aux discussions et aux propositions concernant les réformes nationales du secteur de l'EFTP (Sevilla et Dutra, 2017).

Dans les Etats arabes, des associations professionnelles d'enseignants de l'EFTP ont été établies en Egypte, au Liban, au Maroc et en Tunisie pour améliorer la représentation des professionnels de l'EFTP et leur implication dans l'élaboration des politiques (UNESCO, 2014). Dans les pays de l'UE et de son voisinage, des conseils économiques et sociaux, des conseils d'EFTP ou des conseils pour l'emploi ont été mis en place afin de renforcer la participation aux discussions sur les politiques. Dans certains pays, ces conseils sont en place aux niveaux national, régional et local (Gunbayi, 2015).

Pourtant, si le dialogue au sein de systèmes plus performants en quête d'une plus grande cohérence et pertinence a évolué, il reste limité dans la majorité des pays. Le Rapport mondial de suivi 2015 appelle à des efforts concertés pour améliorer la coordination et la coopération entre l'ensemble des parties prenantes (UNESCO, 2015b). Dans les autres pays que ceux de l'OCDE en particulier, l'investissement des partenaires sociaux dans les questions d'EFTP par le biais du dialogue social est, semble-t-il, moins courant, principalement parce que le cadre institutionnel est moins développé (OIT, 2010).

En Amérique latine, quelques pays adoptent une approche systématique du dialogue social; les partenariats et la gouvernance tripartite au niveau national comme au niveau institutionnel sont souvent plus superficiels que véritablement utiles (Sevilla et Dutra, 2017). Dans la plupart des pays voisins de l'UE, l'Etat joue un rôle hégémonique dans le cycle des politiques d'EFTP et laisse rarement aux syndicats la possibilité de définir les liens entre la formation professionnelle et leurs objectifs (Gunbayi, 2015). De même, dans les Etats du Golfe, les syndicats et les associations professionnelles sont quasi inexistantes. L'absence de négociations et le refus du dialogue social y sont la norme (UNESCO, 2014). En Afrique, si le dialogue social s'instaure parfois, essentiellement sous l'impulsion d'organisations non gouvernementales ou à la faveur d'initiatives internationales, il revêt en général un caractère ponctuel et n'est pas institutionnalisé (Grijpstra, 2015).

Parmi les obstacles à la mise en place de systèmes et de cadres efficaces de dialogue social figurent la faiblesse institutionnelle des organisations professionnelles, l'incohérence des stratégies nationales d'EFTP et la rigidité administrative des systèmes centralisés d'EFTP. Les mesures susceptibles d'inciter le secteur privé à investir du temps et des

ressources au service du secteur de l'EFTP font parfois aussi défaut (Russell, 2015). Dans certains pays, le caractère traditionnellement théorique attribué à l'éducation est un frein supplémentaire à la mise en œuvre d'une collaboration au niveau institutionnel (OCDE, 2014). Enfin, s'y ajoute également l'insuffisance des capacités dont disposent en particulier les syndicats et les établissements d'EFTP.

Cependant, les problèmes relatifs au statut de l'EFTP et de l'enseignement en général sont souvent plus profonds. Dans plusieurs régions du monde, tout d'abord, la méfiance qui règne entre les partenaires publics et privés quant à leurs intérêts et leur savoir empêche la collaboration (Russell, 2015). Dans bien des cas, les enseignants sont forcés de coopérer sans être experts en matière de carrières et de pratiques professionnelles (Isopahkala-Bouret, 2010). Des structures hiérarchiques voient alors le jour et, trop souvent, industriels et responsables gouvernementaux décident conjointement des politiques et des pratiques pour en imposer ensuite la mise en œuvre aux enseignants (Billet, 2011).

Un moyen d'action de plus en plus utilisé pour surmonter ces obstacles et dynamiser le dialogue social dans des systèmes d'EFTP consiste à instituer des organismes nationaux d'EFTP couvrant de multiples secteurs, acteurs et niveaux (voir encadré 5). Les systèmes d'EFTP les plus attrayants et innovants au monde (Allemagne, Australie, Pays-Bas) reposent en effet sur des approches de partenariats multiniveaux efficaces. Dans ce type d'approche, des décisions contraignantes peuvent être prises entre les acteurs publics et privés à différents niveaux d'intégration territoriale au terme d'un processus de négociation, de délibération et de mise en œuvre (Manuel Galvin Arribas, 2016). La contribution des organismes décentralisés régionaux et locaux est particulièrement utile du fait qu'ils peuvent faire connaître les besoins locaux et être tenus responsables de l'application des mesures appropriées au niveau local (Russell, 2015). Cette approche décentralisée permet de renforcer la réactivité des systèmes aux besoins des entreprises et d'instaurer davantage de souplesse dans la mise en œuvre et l'offre de programmes d'EFTP (Ryu, 2017).

Encadré 5
Dialogue social et gouvernance territoriale en Colombie

En Colombie, le service national d'apprentissage (SENA) a établi des comités régionaux et sectoriels (à ce jour, 85 au total) chargés d'organiser régulièrement des consultations entre les industriels et les entreprises, le gouvernement, les établissements d'enseignement et les acteurs concernés.

Leur tâche consiste principalement à participer à l'élaboration des plans nationaux et régionaux annuels sur l'emploi et la formation, de définir des cadres normatifs pour engager des réformes de grande ampleur comme le remaniement des programmes d'enseignement et de lancer des initiatives en faveur du développement des ressources humaines dans leur secteur. Les comités sectoriels fournissent également des informations essentielles concernant la demande de compétences sur le marché du travail.

Ce modèle a parfaitement fonctionné, notamment à en juger par l'intérêt qu'il a suscité parmi les acteurs du secteur privé : plusieurs grandes entreprises colombiennes participent à leurs comités sectoriels respectifs, et les entreprises de plus petite taille sont aussi représentées dans des comités locaux.

Le système n'est, toutefois, pas parfait et comporte un certain nombre de failles. La tenue des réunions et des ordres du jour, par exemple, n'est pas systématisée, et les prestations des différents comités sont trop diverses. Les rapports d'évaluation relèvent aussi le manque de capacités de certains acteurs pour exprimer leurs besoins dans les forums et peser sur l'orientation de la politique en général. L'absence de procédures et d'objectifs clairement définis en est l'une des causes. Font également défaut des informations concernant le rôle spécifique des enseignants et des formateurs de l'EFTP au sein de ces comités et l'incidence des résultats de ces discussions sur leur enseignement.

Source: González-Velosa et Rosas Shady, 2016.

Cela étant, si plusieurs pays ont tenté de faire évoluer la gouvernance, dans de nombreux systèmes précédemment très centralisés, ces mesures vont rarement au-delà de dispositifs formels et sont impuissantes à influencer réellement sur la conception des politiques et à en promouvoir activement la mise en œuvre (Russell, 2015). Le transfert de la

gouvernance à des acteurs locaux et régionaux qui n'ont pas les capacités requises pour agir de façon efficace et efficiente n'est pas non plus sans risque.

Globalement, on peut considérer qu'une approche systématique efficace du dialogue social peut aider à résoudre bien des difficultés rencontrées dans les systèmes d'EFTP, ne serait-ce qu'à travers les partenariats avec l'industrie et les entreprises. Il n'en demeure pas moins que cette approche se heurte à d'importantes difficultés dans de nombreux pays.

Tendances et débats politiques en cours

Cet aperçu de la situation actuelle des systèmes d'EFTP dans le monde aide à mieux cerner les tendances et les préoccupations en matière de politiques qui se font jour dans le secteur aux niveaux mondial, régional et national. L'analyse comparative des rapports nationaux sur l'EFTP établis par l'UNESCO-UNEVOC fournit une vue d'ensemble des débats politiques et des grandes réformes en cours de par le monde. Elle peut apporter des indications précieuses, en particulier aux organismes internationaux et régionaux qui souhaitent contribuer au succès d'une réforme de l'EFTP à l'échelle internationale.

La base de données sur l'EFTP dans le monde est un outil en ligne mis au point par l'UNESCO-UNEVOC qui fournit des informations concises et d'actualité sur les systèmes d'EFTP des pays du monde entier. Des profils nationaux compilés par l'UNESCO-UNEVOC en collaboration avec la communauté nationale de l'EFTP sont publiés régulièrement. Chaque rapport contient une brève description des systèmes formels, non formels et informels d'EFTP, un exposé des grandes lignes de la stratégie et des politiques d'EFTP, des informations concernant la formation des enseignants et formateurs de l'EFTP, des données détaillées sur les certifications et l'assurance qualité et un état des lieux des réformes en cours et des enjeux politiques.

Cette analyse s'appuie sur la dernière partie. Prenant en compte tous les rapports nationaux publiés depuis 2014 (37 au total), le tableau 1 dresse une synthèse des domaines politiques d'EFTP qui figurent parmi les priorités des gouvernements dans le monde. Au total, 20 domaines prioritaires ont été recensés; ceux qui n'apparaissent que dans un ou deux rapports n'ont pas été repris ici. Le classement des pays correspond au système de classification économique et régionale appliqué par la Banque mondiale pour 2019.

ANALYSE COMPARATIVE DES TENDANCES ET PRÉOCCUPATIONS ACTUELLES EN MATIÈRE DE POLITIQUES A PARTIR DES RAPPORTS NATIONAUX ETABLIS PAR L'UNEVOC (2014-2018) (Partie I)													
	Pays	Région	Date du rapport	Offre accrue	Equité	T'aux d'achèvement	Qualité des enseignants	Qualité des programmes	Assurance qualité	Intégration des technologies	Réactivité au marché	Dialogue social	Liens avec l'industrie
A faible revenu	Mozambique	Afrique subsaharienne	2016		●			●	●				●
	Tanzanie, Rép.-Unie de	Afrique subsaharienne	2016				●	●	●	●		●	●
	Gambie	Afrique subsaharienne	2015										
	Madagascar	Afrique subsaharienne	2015		●						●		
	Bénin	Afrique subsaharienne	2014	●	●		●						●
	Tchad	Afrique subsaharienne	2014	●				●					●
	Sénégal	Afrique subsaharienne	2014	●	●		●	●	●		●	●	●
	Népal	Asie du Sud	2014		●			●			●		
	Ouganda	Afrique subsaharienne	2014								●		
A revenu intermédiaire de la tranche inférieure	Viet Nam	Asie de l'Est et Pacifique	2018				●			●	●		●
	Géorgie	Europe et Asie centrale	2015				●		●				●
	Inde	Asie du Sud	2018		●		●			●	●		
	Sri Lanka	Asie du Sud	2018	●			●	●			●		
	Cameroun	Afrique subsaharienne	2015	●	●		●						●
	Ghana	Afrique subsaharienne	2016				●						●
	Bhoutan	Asie du Sud	2015	●					●	●	●		
	Maroc	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015		●	●							●
	Philippines	Asie de l'Est et Pacifique	2014			●	●	●			●		
	Myanmar	Asie de l'Est et Pacifique	2014				●				●		●
	Cambodge	Asie de l'Est et Pacifique	2014	●	●		●	●	●	●	●		
A revenu intermédiaire de la tranche supérieure	Mexique	Amérique latine et Caraïbes	2018				●				●		●
	Iran, Rép. islamique d'	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015					●			●		
	Thaïlande	Asie de l'Est et Pacifique	2015	●	●	●	●	●		●			●
	Namibie	Afrique subsaharienne	2015	●		●		●				●	●
	Iraq	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2014		●		●		●		●		
	Afrique du Sud	Afrique subsaharienne	2014		●		●						
A revenu élevé	Australie	Asie de l'Est et Pacifique	2018		●	●		●			●		●
	Canada	Amérique du Nord	2013	●					●				●
	Etats-Unis d'Amérique	Amérique du Nord	2014					●					●
	France	Europe et Asie centrale	2015	●		●					●		●
	Trinité-et-Tobago	Amérique latine et Caraïbes	2015	●			●	●				●	
	Bahreïn	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015				●					●	●
	Corée, Rép. de	Asie de l'Est et Pacifique	2018	●	●					●			
	Qatar	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2014	●							●		●
	Malte	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015										●
	Lettonie	Europe et Asie centrale	2014	●					●		●		
	Lituanie	Europe et Asie centrale	2014				●	●					

**ANALYSE COMPARATIVE DES TENDANCES ET PRÉOCCUPATIONS ACTUELLES EN MATIÈRE
DE POLITIQUES A PARTIR DES RAPPORTS NATIONAUX ETABLIS PAR L'UNEVOC
(2014-2018) (Partie II)**

	Pays	Région	Date du rapport	Situation économique	Cohérence du système	Gestion de l'information	Cadre national des certifications	Décentralisation	Cohérence du système	Gouvernance	Equipements & Infrastructures	Financement	Partenariats public/privé
A faible revenu	Mozambique	Afrique subsaharienne	2016				•	•		•		•	
	Tanzanie, Rép.-Unie de	Afrique subsaharienne	2016							•	•	•	
	Gambie	Afrique subsaharienne	2015									•	•
	Madagascar	Afrique subsaharienne	2015							•		•	
	Bénin	Afrique subsaharienne	2014		•		•		•	•		•	•
	Tchad	Afrique subsaharienne	2014								•		
	Sénégal	Afrique subsaharienne	2014		•	•		•	•	•	•		
	Népal	Asie du Sud	2014									•	
	Ouganda	Afrique subsaharienne	2014							•		•	•
A revenu intermédiaire de la tranche inférieure	Viet Nam	Asie de l'Est et Pacifique	2018					•					
	Géorgie	Europe et Asie centrale	2015										
	Inde	Asie du Sud	2018	•		•							
	Sri Lanka	Asie du Sud	2018	•	•		•		•	•			
	Cameroun	Afrique subsaharienne	2015		•				•		•	•	•
	Ghana	Afrique subsaharienne	2016									•	
	Bhoutan	Asie du Sud	2015								•		•
	Maroc	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015		•				•	•		•	
	Philippines	Asie de l'Est et Pacifique	2014	•							•		
	Myanmar	Asie de l'Est et Pacifique	2014										
	Cambodge	Asie de l'Est et Pacifique	2014	•						•	•		•
A revenu intermédiaire de la tranche supérieure	Mexique	Amérique latine et Caraïbes	2018	•	•		•		•				
	Iran, Rép. islamique d'	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015		•		•		•			•	
	Thaïlande	Asie de l'Est et Pacifique	2015			•				•	•		
	Namibie	Afrique subsaharienne	2015					•					
	Iraq	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2014								•	•	
	Afrique du Sud	Afrique subsaharienne	2014								•	•	
A revenu élevé	Australie	Asie de l'Est et Pacifique	2018									•	
	Canada	Amérique du Nord	2013										
	Etats-Unis d'Amérique	Amérique du Nord	2014	•	•				•				
	France	Europe et Asie centrale	2015					•					
	Trinité-et-Tobago	Amérique latine et Caraïbes	2015		•				•		•		
	Bahreïn	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015			•							
	Corée, Rép. de	Asie de l'Est et Pacifique	2018										
	Qatar	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2014	•							•		
	Malte	Moyen-Orient et Afrique du Nord	2015										
	Lettonie	Europe et Asie centrale	2014								•		
	Lituanie	Europe et Asie centrale	2014										

Si l'on examine le tableau dans son ensemble, on constate que l'amélioration des liens avec le secteur privé est la priorité la plus couramment mentionnée. Elle couvre à la fois les liens entre l'industrie et les établissements d'EFTP au niveau local et la collaboration au niveau national. Elle est également, semble-t-il, le principal maillon faible dans les pays qui accordent de l'importance au dialogue social: tous les rapports où le dialogue social est présenté comme prioritaire mettent aussi en avant la nécessité d'améliorer les liens avec l'industrie.

De même, la qualité des enseignants est une préoccupation très fréquente. Dans les 19 pays l'ayant qualifiée de priorité, on relève un certain nombre de thèmes communs. Plusieurs pays d'Asie (Inde, Sri Lanka et Viet Nam) déclarent que la pénurie d'enseignants fait obstacle à une réforme du système. Le recrutement d'enseignants ayant une expérience professionnelle dans l'industrie est particulièrement complexe. Le Cambodge a, par exemple, introduit un système de quota annuel en vue de former 300 enseignants en EFTP chaque année. Les Philippines ont établi un partenariat avec des professionnels de l'EFTP de Singapour pour dispenser un programme de formation pédagogique aux formateurs d'EFTP d'une durée de deux mois et demi qui a été suivi par 600 enseignants en EFTP. Le financement de ce programme a été assuré par une fondation singapourienne.

Bon nombre de ces pays sont également attentifs au développement professionnel continu. La Géorgie, l'Inde et la Lituanie s'emploient à élargir l'accès au développement professionnel continu dans l'industrie et dans d'autres lieux de travail; l'Afrique du Sud et le Cambodge mettent l'accent sur le renforcement des capacités des chefs d'établissements d'EFTP; la Lituanie et la République-Unie de Tanzanie s'efforcent d'améliorer les compétences technologiques du personnel. Au Bénin, deux nouveaux centres de formation d'enseignants en EFTP ont été créés pour assurer le développement professionnel continu et la formation préalable à l'emploi, tandis que, en Inde et en Iraq, les efforts tendent vers la mise à profit des technologies au service de formes plus souples de développement professionnel continu.

Sans doute est-il difficile de faire la distinction entre la qualité des enseignants et la qualité des programmes; si on les considère ensemble, on remarque que la qualité est une préoccupation commune à tous les pays étudiés. Améliorer la qualité de l'offre a, de l'avis général, des retombées extrêmement positives sur d'autres aspects d'importance majeure, comme le statut de l'EFTP, le taux d'achèvement des études et la réactivité du marché du travail. Au demeurant, mettre en place un système qui répond et correspond parfaitement aux besoins du marché du travail est aussi une priorité absolue pour de nombreux gouvernements.

Si l'on examine les données par région, quelques tendances se dessinent. En Afrique subsaharienne, par exemple, presque tous les pays classent le financement du système parmi leurs questions prioritaires, et nombreux sont ceux qui évoquent la nécessité d'explorer des outils de financement novateurs. Au Moyen-Orient comme en Afrique du Nord, forger des liens avec le secteur privé est une priorité pour la majorité des pays. Cela confirme ce qui a été dit précédemment au sujet des systèmes traditionnellement très centralisés qui tendent désormais à reporter l'accent de l'offre vers la demande.

Il est également possible de dégager des tendances en fonction de la situation économique des pays. Les pays à faible revenu sont beaucoup plus centrés sur les problèmes de financement et de gouvernance à l'échelon du système. Les pays à revenu élevé sont davantage soucieux des liens entre l'industrie et les établissements à l'échelon local. Quant aux pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure et tranche supérieure), leur priorité est en général la qualité des enseignants. Il est à noter que le nombre de domaines prioritaires évoqués dans les débats politiques et les réformes en cours varie selon le niveau économique du pays: les pays à revenu élevé évoquent en moyenne 4 domaines, contre 6,4 dans les pays à faible revenu, dont 14 rien qu'au Sénégal. Les difficultés s'étendent donc au financement,

à la cohérence des politiques et au renforcement des capacités, car les pays à faible revenu sont confrontés à la nécessité de gérer simultanément une multitude d'aspects de leur système.

Recommandations

L'analyse qui précède a permis d'identifier un large éventail de problèmes et de préoccupations urgentes rencontrés dans les systèmes d'EFTP du monde entier. Le présent rapport conclut ainsi par une série de recommandations à l'attention des acteurs politiques aux niveaux national, régional et international qui visent à proposer des solutions appropriées pour y faire face. L'accent est mis en particulier sur les possibilités d'accroître l'efficacité et l'efficience globales des systèmes d'EFTP par l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur statut.

Avant d'aborder en détail les recommandations spécifiques, il y a lieu d'évoquer trois principales thématiques qui doivent guider les débats sur les politiques d'EFTP à l'avenir:

1. Cohérence:

- La complexité et l'hétérogénéité des systèmes d'EFTP, d'un pays à l'autre comme à l'intérieur d'un même pays, est un thème récurrent de ce rapport. Dans le cas particulier des enseignants de l'EFTP, il s'agit de l'hétérogénéité de la nomenclature et des qualifications exigées et de la complexité du soutien institutionnel qui résulte de la diversité des prestataires.
- Les gouvernements sont appelés à veiller à une plus grande cohérence lors des débats sur de futures réformes politiques de manière à simplifier, et non compliquer davantage, le fonctionnement du système. Nécessité s'impose entre autres de rationaliser les responsabilités et les mécanismes institutionnels, de définir des stratégies nationales d'EFTP claires et d'assurer une bonne coordination au niveau régional en vue d'une harmonisation et d'un partage des processus et des systèmes lorsque cela est possible. Ce dernier aspect est particulièrement important pour l'élaboration de normes claires sur le rôle de l'enseignement et de la formation dans des systèmes nationaux.

2. Collaboration:

- De par sa nature même, l'EFTP, qui fait office de passerelle entre l'emploi et l'éducation, est un secteur qui exige une étroite collaboration de la part de tous les acteurs. Il est indispensable de promouvoir activement le rôle des enseignants et des formateurs au sein de cette collaboration pour garantir le succès de la mise en œuvre de nouvelles politiques et de nouveaux programmes.
- Une culture de collaboration solidement enracinée dans l'ensemble du système aux niveaux local, national, régional et international est essentielle. Au niveau régional comme au niveau international en particulier, la collaboration peut favoriser une mobilisation optimale des financements et des compétences afin d'obtenir un maximum d'impact. Elle est un moyen particulièrement efficace de renforcer les capacités des acteurs de l'EFTP.

3. Collecte d'éléments probants:

- La collecte de données comparables au niveau international pour le secteur de l'EFTP a été problématique. Il convient de redoubler d'efforts pour que les

données sur l'enseignement général recueillies au plan international, en particulier les données sur les enseignants, puissent être ventilées au niveau de l'EFTP.

- Les recherches différenciées concernant l'expérience spécifique des enseignants et des formateurs de l'EFTP ont été une autre source de difficultés, car les rôles respectifs des différents professionnels dans les systèmes d'EFTP sont rarement traités séparément dans la littérature. Dès lors, les recherches futures doivent refléter l'hétérogénéité des systèmes d'EFTP en considérant séparément l'offre d'EFTP formels, informels et non formels, ainsi que les divers acteurs en présence.

Des organisations internationales et régionales peuvent prendre l'initiative de promouvoir une approche des travaux de recherche davantage fondée sur des éléments probants en définissant des indicateurs plus spécifiques au niveau de l'EFTP et en invitant à une collaboration renforcée avec la communauté éducative. Les recommandations plus spécifiques applicables à cet égard sont les suivantes:

1. Promouvoir et mettre au point des programmes de formation préalable à l'emploi qui tiennent compte de la polyvalence des rôles d'un enseignant de l'EFTP:
 - Reconnaissant la nécessité de renforcer les aptitudes et compétences pédagogiques, techniques et pratiques du personnel, la formation préalable à l'emploi doit offrir des possibilités d'expérience et d'apprentissage parallèles dans ces trois domaines. Il y a lieu, si possible, de mettre à profit le savoir-faire de diverses parties prenantes de telle sorte que les enseignants de l'EFTP puissent tisser des liens fructueux avec des collègues et des professionnels de l'industrie dès le début de leur carrière.
 - Il est capital d'avoir une vision claire de ce qu'un enseignant de l'EFTP doit savoir et faire. C'est pourquoi les gouvernements doivent s'employer à élaborer des référentiels professionnels applicables à l'enseignant et au formateur de l'EFTP. Ces référentiels peuvent constituer l'épine dorsale des programmes de recrutement et de formation initiale, ainsi que du développement professionnel continu, de l'évaluation et de l'assurance qualité. Ils doivent être le fruit d'une concertation avec les enseignants eux-mêmes et intégrer le savoir des milieux universitaires et industriels.
 - Une réglementation minutieuse des prestataires de formation préalable au niveau national est à prévoir, notamment pour les processus d'assurance qualité existants.
2. Encourager et aider le personnel de l'EFTP à accéder aux offres de développement professionnel continu tout au long de sa carrière:
 - Il convient de s'appuyer sur des référentiels professionnels pour guider et structurer les processus d'évaluation et de développement du personnel tout au long d'une carrière. Le développement professionnel continu doit être obligatoire, et les formations doivent déboucher sur des diplômes reconnus et certifiés.
 - L'accès aux offres de développement professionnel continu doit être facilité, et ce par divers moyens comme l'apprentissage en ligne et à distance, la modularisation des formations, la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel, l'apprentissage informel entre pairs et l'organisation de banques de ressources en ligne pour les enseignants de l'EFTP.

-
- Les organisations régionales peuvent jouer un rôle primordial à ce titre en rationalisant les efforts du gouvernement pour éviter les doublons, améliorer l'efficacité et favoriser le respect de normes de pratique régionales.
3. Garantir des conditions de travail propres à donner de l'enseignement en EFTP l'image d'une profession attrayante et respectée:
- Stimuler la représentation des enseignants et des formateurs de l'EFTP au sein des associations professionnelles.
 - Appliquer une réglementation efficace de nature à garantir le respect des normes internationales applicables aux enseignants dans les secteurs public et privé, en particulier pour ce qui est des garanties contractuelles et de la rémunération. Une recommandation internationale spécifique relative au statut du personnel de l'EFTP peut par exemple être instaurée.
 - Promouvoir la connaissance et la compréhension des conditions de travail dans les secteurs non formels et informels par le biais de la collecte de données et de la recherche.
4. Faciliter la participation des enseignants et des formateurs de l'EFTP à un dialogue social systématique et de qualité, organisé à partir du niveau local:
- Adopter une approche de gouvernance multiniveaux de la collaboration au sein du secteur de l'EFTP, judicieusement coordonnée sur les plans géographique et sectoriel.
 - Introduire des mesures de renforcement de capacités locales en vue de donner à toutes les parties prenantes les moyens de participer de manière constructive.
 - Concevoir des mécanismes et des modes bien définis de responsabilisation, d'incitation et de reconnaissance pour les participants au processus de dialogue social.
5. Etablir et garantir des mécanismes de financement du renforcement des capacités viables dans les systèmes d'EFTP:
- Engager les gouvernements à investir dans la formation des enseignants et des formateurs, qu'il s'agisse de la formation préalable à l'emploi ou du développement professionnel continu, en privilégiant la qualité sur l'élargissement de l'offre d'EFTP.
 - Inciter les banques de développement, les ONG et le secteur privé à financer la formation du personnel de l'EFTP plutôt qu'à mettre en œuvre leurs propres programmes d'EFTP.

Conclusion

Les divers changements survenus au niveau macro, tels que les progrès technologiques, les programmes d'apprentissage tout au long de la vie, l'évolution démographique, ont propulsé l'EFTP au rang de priorité dans les politiques d'éducation des pays du monde entier, et les appels à la mise en place de systèmes d'EFTP de qualité se multiplient.

Mais la situation de ce secteur est trop souvent mal comprise: en assimilant la situation des enseignants de l'EFTP à celle de leurs collègues de l'enseignement général, on risque de négliger les difficultés d'ampleur plus vaste auxquelles se heurtent les enseignants de l'EFTP, comme la nécessité d'intégrer les nouvelles technologies et l'infériorité de leur statut, ou la spécificité de l'enseignement en EFTP qui exige notamment une collaboration étroite avec les industries et les entreprises et une grande réactivité.

Plusieurs directives internationales élaborées au cours des dix dernières années témoignent de l'importance grandissante accordée à l'EFTP: la Recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015) et les Objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies (2015) reconnaissent à l'EFTP la contribution déterminante qu'il apporte à la productivité économique de la main-d'œuvre mais aussi à l'épanouissement des individus et à la cohésion sociale, fondements d'un avenir durable.

Pourtant, malgré l'intérêt croissant suscité par l'EFTP et son rôle crucial de mieux en mieux reconnu, la mise en place de systèmes solides est encore loin d'être une réalité universelle. Dans les pays à faible revenu en particulier, l'offre d'EFTP est limitée, les niveaux de dépense sont peu élevés et la qualité des enseignants et des programmes est médiocre.

Quatre domaines prioritaires ont été examinés dans ce rapport. En premier lieu, concernant le recrutement et la formation préalable à l'emploi, plusieurs éléments entravent le développement des systèmes, comme le financement, l'hétérogénéité des prestataires et des acteurs de l'EFTP dans les différents pays et l'insuffisance des recherches consacrées au profil d'un bon enseignant en EFTP. Par conséquent, les approches du recrutement et de la formation préalable à l'emploi ne reposent pas sur des procédures cohérentes et clairement définies et ne permettent pas de préparer correctement les étudiants à la vie professionnelle qui les attend.

En second lieu, l'offre de développement professionnel continu est sporadique et au mieux ponctuelle, dans les pays développés comme dans les pays en développement. Là encore, bien que l'importance du développement professionnel continu pour améliorer la qualité du système soit reconnue, la planification stratégique nécessaire à la mise en œuvre des programmes de développement professionnel continu fait défaut, et l'absence de motivation des enseignants limite la participation.

Les conditions de travail des enseignants de l'EFTP sont une source de préoccupation dans les systèmes du monde entier. Ces enseignants sont souvent défavorisés par rapport à leurs homologues de l'enseignement général, avec un niveau de rémunération plus faible et un nombre plus élevé de contrats précaires. Il est par ailleurs très difficile de se faire une idée exacte de la situation faute de données mondiales suffisantes sur les conditions de travail des enseignants de l'EFTP. Enfin, la centralisation des systèmes, la faiblesse institutionnelle et l'insuffisance des capacités des parties prenantes font obstacle à l'une des conditions essentielles d'une offre d'EFTP efficace dans le monde, le dialogue social.

Les gouvernements ont conscience de ces difficultés: la qualité des enseignants et des programmes, le développement de partenariats avec les entreprises et l'industrie, l'exploration de mécanismes de financement novateurs et l'amélioration de la réactivité du secteur à l'évolution du marché du travail font, dans l'ensemble, partie de leurs priorités nationales. Plusieurs recommandations ont été formulées pour aider les gouvernements à engager des réformes dans ces domaines. Placer la cohérence des systèmes, la collaboration et les approches fondées sur des éléments probants au cœur de tous les processus politiques concernant le secteur de l'EFTP est particulièrement vital.

La réforme de l'EFTP est sans nul doute une priorité pour de nombreux gouvernements dans le monde. On peut cependant craindre que des responsables nationaux des politiques ne soient tentés d'élargir l'offre sans se soucier des problèmes de qualité des systèmes actuels. Il appartient dès lors aux acteurs internationaux et régionaux de veiller à ce que, dans les réformes de l'EFTP à venir, l'accent soit mis sur l'élaboration de politiques qui favorisent et privilégient la qualité plutôt que la quantité.

Bibliographie

- Acemoglu, D. et Restrepo, P. (2018). «Artificial Intelligence, Automation and Work», document de travail n° 24196 du NBER, National Bureau of Economic Research (MIT, Université de Boston) (en anglais uniquement).
- Axmann, M., Rhoades, A. et Nordstrum, L. (2015). «Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high quality teacher training systems», document de travail n° 177, Bureau international du Travail, Département des politiques de l'emploi, Service des compétences et de l'employabilité (en anglais uniquement).
- Azzoni, L. et Arbizu, F. (2013). *EFTP et Développement des compétences dans le domaine de la coopération au développement de l'UE*, Commission européenne, Bruxelles.
- Banque asiatique de développement (2014). «Innovative Strategies in Technical and Vocational Education and Training for Accelerated Human Resource Development in South Asia», ADB, Mandaluyong, BIT, Genève (en anglais uniquement).
- Banque mondiale (2018). «Les données ouvertes de la Banque mondiale, Statistiques sur l'éducation», base de données.
- Billet, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*, Springer, New York (en anglais uniquement).
- Bode, E. et Gold, R. (2018). «Adult training in the digital age», Economics, The Open Access, dans *Open Assessment E-Journal*, vol. 12, n° 36, pp. 1-14 (en anglais uniquement).
- Campbell, M. (2015). *UNESCO TVET Strategy 2016-2021*, Virtual Conference, UNESCO-UNEVOC, Bonn (en anglais uniquement).
- CANTA (Caribbean Association Of National Training Agencies) (Association des organismes de formation nationaux des Caraïbes). (2012). *Key Components of The Revised CARICOM Regional TVET Strategy*, Report on the CANTA Consultative Review of the CARICOM Regional Strategy for TVET, Trinité-et-Tobago (en anglais uniquement).
- CEART (Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant). (2015). *Rapport final, Douzième session* (Paris, 20-24 avril 2015), CEART/12/2015/14.
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). (2018). «Indicator Overviews», Statistiques et indicateurs, Statistiques et schémas (en anglais uniquement).
- Chatigny, C., Lévesque, S. et Riel, J. (2012). «Training yourself while training students: the constant challenge of vocational training teachers», US National Library of Medicine National Institutes of Health, vol. 41, pp. 143-153 (en anglais uniquement).
- Chetty, K. *et al.* (2018). «Bridging the digital divide in the G20: skills for the new age», Economics, The Open-Access, dans *Open Assessment E-Journal*, vol. 12, n° 24, pp. 1-20 (en anglais uniquement).
- Commission européenne. (2015). «Riga Conclusions 2015: On a new set of medium term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020», Bruxelles (en anglais uniquement).

-
- Cornelius, S. et Stevenson, B. (2018). «International online collaboration as a boundary crossing activity for vocational educators», dans *Journal of Vocational Education & Training* (en anglais uniquement).
- Dube, N.M. et Xie, S. (2018). «The Development of Technical and Vocational Education», dans *Journal of Progressive Research in Social Sciences*, vol. 8, n° 1, pp. 614-623 (en anglais uniquement).
- Dymock, D. et Tyler, M. (2018). «Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training», dans *Journal Studies in Continuing Education*, vol. 40, n° 2, pp. 198-211 (en anglais uniquement).
- Eicker, F. Fiedler, K. et Haseloff, G. (2017). «Networked shaping – a perspective for international vocational education and further education of vocational educators», pp. 228-236, dans Kaiser, F. et Krugmann, S. (dir. de publication). «Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training», Proceedings of the 2nd conference «Crossing Boundaries in VET», Université de Rostock (en anglais uniquement).
- Euler, D. (2015). «TVET personnel development within the framework of ASEAN integration», note d'orientation pour la troisième Conférence régionale sur l'EFTP, Vientiane, République démocratique populaire lao (en anglais uniquement).
- Forum économique mondial (2016). *The Future of Jobs Report: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Global Challenge Insight Report, Genève (en anglais uniquement).
- González-Velosa, C. et Rosas Shady, D. (2016). *Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia*, BID (Banque interaméricaine de développement), New York (en espagnol uniquement).
- Grijpstra, D. (2015). *Formation des enseignants de l'EFTP en Afrique, Rapport de synthèse*, Commission européenne, Bruxelles.
- Grollman, P. (2008). «The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality», dans *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 4, pp. 535-547 (en anglais uniquement).
- . (2009). «Professionalisation of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective», dans Maclean, R. et Wilson, D. (dir. de publication), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*, vol. 1, Springer, Allemagne (en anglais uniquement).
- Gunbayi, I. (2015). «The Importance of Social Partnership in Vocational and Technical Education and Training», dans *International Journal of Vocational Education and Training*, vol. 23, n° 1, pp. 19-31 (en anglais uniquement).
- Haseloff, G., Eicker, F. et Lennartz, B. (dir. de publication). (2017). *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa, Current Situation and Development*, WBV, Bielefeld (en anglais uniquement).
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). «Vocational teachers between education institutions and workplaces», dans *European Educational Research Journal*, vol. 9, n° 2, pp. 220-231 (en anglais uniquement).

-
- Kayode, A. et Adeyemi, A. (2016). «Revitalization of Technical and Vocational Education for Youth Employment and Poverty Alleviation», dans *International Journal of Educational Sciences*, vol. 13, n° 3, pp. 262-270 (en anglais uniquement).
- Latchem, C. (dir. de publication). (2017). *Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET*, UNESCO, Paris (en anglais uniquement).
- Lloyd et Payne. (2011). Professeur et chercheur à l'Ecole des sciences sociales de l'Université de Cardiff.
- Maclachlan, K. et Osborne, M. (2009). «Lifelong learning, development, knowledge and identity, Compare», vol. 39, n° 5, pp. 575-583 (en anglais uniquement).
- Maclea, R. et Fien, J. (2017). «Introduction and overview: TVET in the Middle East – issues, concerns and prospects», dans *International Journal of Training Research*, vol. 15, n° 3, pp. 197-203 (en anglais uniquement).
- Majumdar, S. (dir. de publication). (2011). «Emerging Challenges and Trends in TVET in the Asia-Pacific Region», Sense Publishers, Rotterdam (en anglais uniquement).
- Manuel, A., van der Linden, J. et Popov, O. (2017). «Educators in non-formal vocational education and training in Mozambique: a plea for recognition and professionalisation», dans *International Journal of Lifelong Education*, vol. 36, n° 3, pp. 324-338 (en anglais uniquement).
- Manuel Galvin Arribas, J. (2016). «Governance Dynamics and the Application of the Multilevel Governance Approach in Vocational Education and Training (VET) in the European Neighbourhood Countries: the case of the ENPI South region», dans *European Journal of Education*, vol. 51, n° 4 (en anglais uniquement).
- Manyika, J. et al. (2017). *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*, McKinsey Global Institute, Etats-Unis (en anglais uniquement).
- Marope, P.T.M., Chakroun, B. et Holmes, K.P. (2015). *Unleashing the potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*, UNESCO, Paris (en anglais uniquement).
- Maurice-Takerei, L. (2017). «Recognising potential: trade educators transforming a workforce», dans *Research in Post-Compulsory Education Journal*, vol. 22, n° 4, pp. 556-573 (en anglais uniquement).
- Mgijima, M. N. (2014). «Needs-based Professional Development of Lecturers in Further Education and Training Colleges: A Strategic Imperative», dans *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, n° 2, pp. 359-369 (en anglais uniquement).
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2010). *Formation et emploi: relever le défi de la réussite*, Rapport de synthèse des Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle, éditions OCDE, Paris.
- . (2014). *Apprendre au-delà de l'école: Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, éditions OCDE, Paris.
- OIT (Organisation internationale du Travail). (2008). *Déclaration de l'OIT sur la justice sociale pour une mondialisation équitable*, adoptée par la Conférence internationale du Travail à sa quatre-vingt-dix-septième session, Genève, 10 juin 2008. BIT, Genève.

-
- . (2010). *Les enseignants et les formateurs du futur: L'enseignement et la formation techniques et professionnels dans un monde en mutation*, rapport soumis aux fins de discussion lors du Forum de dialogue mondial sur l'enseignement et la formation professionnelle (29-30 septembre 2010), BIT, Genève.
- OIT/UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (1966). *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant*, UNESCO, Paris.
- . (1997). *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*, UNESCO, Paris.
- . (2003). *Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant*, rapport, huitième session, Paris, 15-19 septembre 2003.
- OIT/UNICEF (2004). *Recommandation concernant la mise en valeur des ressources humaines: éducation et formation tout au long de la vie*, BIT, Genève.
- Panitsides, E. A. et Anastasiadou, S. (2015). «Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis», dans *Open Review of Educational Research*, vol. 2, n° 1, pp. 128-142 (en anglais uniquement).
- Pilz, M. (2012). *The Future of Vocational Education and Training in a Changing world*, Springer VS, Cologne (en anglais uniquement).
- Richardson, A. (2014). «Innovation in TVET for lifelong learning and sustainable development», CAPA Conference on Competency-based Training and Green Skills for Work and Life in Post-2015 Africa (en anglais uniquement).
- Russell, T. (2015). *Regional TVET Conference: Supporting AEC Integration through Inclusive and Labour Market Oriented TVET*, Vientiane, République démocratique populaire lao, 3rd Regional TVET Conference, document de travail sur la gouvernance de l'EFTP (en anglais uniquement).
- Ryu, K. (2017). «Localization of TVET Governance in Korea», dans *The online journal for TVET in Asia*, vol. 8 (en anglais uniquement).
- Schuetze, H.G. (2006). «International concepts and agendas of Lifelong Learning», dans *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 36, n° 3.
- SEA-TVET (2017). «Synthesis and ways forward from the 3rd TVET HOM on SEA-TVET», *Third high officials meeting (HOM) on South East Asian TVET 21st Century TVET in Southeast Asia: Advancing Toward Harmonisation and Internationalisation*, SEAMEO, Thaïlande (en anglais uniquement).
- Serafini, M. (2018). «The professional development of VET teachers in Italy: participation, needs and barriers. Statistical quantifications and benchmarking in an international perspective», dans *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 10, n° 3 (en anglais uniquement).
- Sevilla, P. et Dutra, G. (2017). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030*, OREALC/UNESCO, Santiago (en espagnol uniquement).
- Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*, Internationale de l'Éducation, Bruxelles (en anglais uniquement).

-
- UNESCO (2010). *Guidelines for TVET Policy Review*, UNESCO, Paris (en anglais uniquement).
- . (2012). Consensus de Shanghai: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels «Transformer l'EFTP: Construire des compétences pour le travail et la vie», UNESCO, Paris.
- . (2013) *Status of TVET in the SADC Region: Assessment and Review of Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Southern African Development Community Region and of the Development of a Regional Strategy for the Revitalisation of TVET*, UNESCO, Paris (en anglais uniquement).
- . (2014). *Technical and vocational teachers and trainers in the Arab region: A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development*, UNESCO, Paris (en anglais uniquement).
- . (2015a). *Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)*, UNESCO, Paris.
- . (2015b). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015: Education pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*, UNESCO, Paris.
- . (2016a). *Education 2030 – Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 – Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, UNESCO, Paris.
- . (2016b). *Stratégie pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) (2016-2021)*, UNESCO, Paris.
- UNESCO-UNEVOC (2012). *Strengthening TVET teacher education: Report of the UNESCO-UNEVOC online conference*, Bonn (en anglais uniquement).
- . (2013). *ICTs for TVET: Report of the UNESCO-UNEVOC online conference*, Bonn.
- Organisation des Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, résolution A/RES/70/1 adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, Genève.
- Union africaine (2006). *Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) – Plan d'action*, Addis-Abeba.
- Villani, C. Bonnet, Y. et Schoenauer, M. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle – Pour une stratégie nationale et européenne*, Conseil national du numérique, France.
- Wheelahan, L. et Moodie, G. (2016). *Global Trends in TVET: a framework for social justice*, Internationale de l'Education, Bruxelles (en anglais uniquement).