

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL
Programme des activités sectorielles

**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)**

Genève, 2010

Copyright © Organisation internationale du Travail 2010

Les publications du Bureau international du Travail jouissent de la protection du droit d'auteur en vertu du protocole n° 2, annexe à la Convention universelle pour la protection du droit d'auteur. Toutefois, de courts passages pourront être reproduits sans autorisation, à la condition que leur source soit dûment mentionnée. Toute demande d'autorisation de reproduction ou de traduction devra être adressée à Publications (Droits et licences), Bureau international du Travail, CH-1211 Genève 22, Suisse. Ces demandes seront toujours les bienvenues.

Bibliothèques, institutions et autres utilisateurs enregistrés auprès d'un organisme de gestion des droits de reproduction ne peuvent faire des copies qu'en accord avec les conditions et droits qui leurs ont été octroyés. Visitez le site www.ifro.org afin de trouver l'organisme responsable de la gestion des droits de reproduction dans votre pays.

ISBN 978-92-2-223994-8 (imprimé)

ISBN 978-92-2-223995-5 (pdf Web)

Première édition 2010

Les désignations utilisées dans les publications du BIT, qui sont conformes à la pratique des Nations Unies, et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Bureau international du Travail 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 Bureau international du Travail souscrit 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 Bureau international du Travail aucune appréciation favorable ou défavorable.

Les publications du Bureau international du Travail peuvent être obtenues dans les principales librairies ou auprès des bureaux locaux du BIT. On peut aussi se les procurer directement, de même qu'un catalogue ou une liste des nouvelles publications, à l'adresse suivante: Publications du BIT, Bureau international du Travail, CH-1211 Genève 22, Suisse, ou par courriel: pubvente@ilo.org.

Visitez notre site Web: www.ilo.org/publns.

Imprimé par le Bureau international du Travail, Genève, Suisse

Table des matières

	Page
Remerciements	v
Résumé	vii
Introduction	1
Contexte	1
Champ d'étude et définitions	1
1. Enjeux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) et des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie: l'apport des prestataires publics et privés	4
L'environnement «macro» de l'EFTP: organisation et prestation	4
La demande d'EFTP	4
Le financement	6
Emploi et pressions en faveur de changements dans le monde du travail	9
Les compétences	9
L'environnement «micro» des systèmes d'EFTP: organisation interne et prestations	12
Gouvernance et gestion	12
Formation des enseignants, programmes et enjeux pédagogiques	13
Partenaires sociaux et EFTP	14
Innovations majeures dans l'offre d'EFTP par des prestataires privés et publics	15
2. Formation initiale et développement professionnel des enseignants et des formateurs en EFTP	17
Formation des enseignants techniques et professionnels dans le cadre des réformes de l'EFTP	17
Nouveaux modes d'apprentissage: incidences sur les rôles et la formation des enseignants	17
Changement et processus décisionnel: associer les enseignants et les formateurs	18
Critères de compétence pour les enseignants et les formateurs de l'EFTP: les enjeux de la formation	20
Passage de l'université et d'autres institutions à l'école d'EFTP	21
Programmes d'études universitaires ou d'enseignement supérieur pour le personnel de l'EFTP	21
Référentiels et programmes de formation initiale en vue du recrutement dans l'EFTP	23
Expérience de travail pratique	24
Formation préalable à l'emploi dans l'EFTP	25
Développement professionnel continu et formation en cours d'emploi	27
Evaluation du personnel de l'EFTP	29

3.	Emploi des enseignants et des formateurs dans l'EFTP.....	31
	Les chiffres de l'emploi	31
	Egalité hommes-femmes et emploi dans l'EFTP	35
	Sécurité de l'emploi et ancienneté	36
	Pénurie d'enseignants dans l'EFTP.....	36
	Structure de carrière dans l'EFTP	38
4.	La rémunération et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage.....	40
	Le contexte: facteurs influant sur les conditions d'emploi.....	40
	Récompenser les enseignants et les formateurs: structures et niveaux de rémunération	41
	Principes et questions clés concernant les politiques de rémunération.....	41
	Public ou privé.....	41
	Principales tendances et questions stratégiques en matière de rémunération	43
	Sexe et rémunération.....	46
	Salaires, recrutement et fidélisation	47
	Les environnements d'apprentissage et d'enseignement/formation.....	47
	La charge de travail.....	47
	Etudiants et enseignants/formateurs: ratios élèves-maître et taille des classes/groupes d'étudiants.....	49
	Infrastructure.....	50
	Santé et sécurité dans les établissements d'EFTP.....	51
5.	Le dialogue social dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.....	52
	Dialogue social et partenariats public-privé dans la prestation d'EFTP	52
	Le dialogue social dans les systèmes et établissements d'EFTP.....	54
	Le dialogue social au service de la formation des enseignants et du développement professionnel continu.....	55
	Le dialogue social sur l'emploi et les carrières dans l'EFTP	56
	Le dialogue social hors du cadre national.....	58
	Annexe I	59
	Annexe II.....	61
	Tableaux statistiques	61
	Références	69

Remerciements

Le présent rapport, élaboré dans le cadre du Programme des activités sectorielles du Bureau international du Travail (BIT), est publié sous l'autorité du Directeur général du BIT. Il a bénéficié de l'apport d'experts du BIT et d'autres spécialistes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Bill Ratteree, spécialiste du secteur de l'éducation au sein du Département des activités sectorielles (SECTOR), en a assuré la coordination et assume la responsabilité de son contenu rédactionnel.

Michael Axmann, spécialiste des systèmes de développement des compétences au sein du Département des compétences et de l'employabilité (EMP/SKILLS) du BIT, a dirigé la rédaction des chapitres 1 à 3. Les chapitres 4 et 5 ont été élaborés respectivement par Kenneth Walsh et David Parsons, du cabinet HOST Policy Research du Royaume-Uni. Nona Iliukhina, consultante en éducation internationale, a contribué aux travaux de recherche sur certains thèmes.

Elizabeth Tinoco, directrice de SECTOR, Christine Evans-Klock, directrice de EMP/SKILLS, Irmgard Nubler, spécialiste principale, et Christine Hoffmann, experte associée (EMP/SKILLS), Youcef Ghellab, spécialiste principal du dialogue social et des relations d'emploi, Département des relations professionnelles et des relations d'emploi (DIALOGUE), Carlos Carrion-Crespo, spécialiste des services publics (SECTOR), et Susan Maybud, spécialiste principale des questions d'égalité entre hommes et femmes, Bureau de l'égalité entre hommes et femmes (GENDER), ont formulé de précieux commentaires sur différents thèmes traités dans le rapport. Plusieurs experts qui ne font pas partie du Bureau ont été consultés et ont eux aussi apporté leur précieuse contribution.

La production de ce rapport a été assurée par les unités du BIT qui sont chargées de l'édition, du traitement de texte, de la traduction, de la conception et de l'impression.

Le BIT remercie tous ceux qui ont d'une manière ou d'une autre participé à l'élaboration de la présente publication.

Résumé

L'environnement «macro» de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) se caractérise par une demande relativement stable, déterminée par les effectifs d'élèves à l'échelle mondiale. Ces effectifs et donc la prestation de services d'EFTP atteignent un niveau élevé dans certains pays et régions, mais les effectifs féminins sont inférieurs à ceux de l'enseignement général dans les régions où l'égalité des sexes laisse à désirer. L'accès à l'EFTP dépend principalement, surtout dans les pays en développement à faible revenu, de l'accès à l'éducation de base et de la qualité de celle-ci. Les prestataires privés d'EFTP – institutionnels et autres – sont de plus en plus nombreux.

Le financement de cette forme d'éducation, considérée comme plus coûteuse que l'enseignement général, reste peu abondant et il est de plus en plus compromis par la baisse du volume de l'aide au développement et les effets de l'actuelle crise économique sur le budget des Etats et sur la capacité contributive. Les partenariats public-privé qui existent de longue date sont une source de financement bien nécessaire et pourraient être appelés à se développer encore dans l'avenir. Les mesures de responsabilisation destinées à garantir une utilisation plus rationnelle des fonds disponibles se multiplient, les mécanismes de financement fondés sur les résultats se substituant de plus en plus aux critères d'effectif, et sont souvent associés à la décentralisation et à une plus grande autonomie institutionnelle. Dans tous les pays, trouver des instruments de financement novateurs et en même temps équitables est l'une des difficultés majeures auxquelles sont confrontés les pouvoirs publics.

Les problèmes concernant l'emploi et le monde du travail, le chômage des jeunes et des adultes, les nouvelles formes d'organisation du travail, les exigences d'un développement durable, entre autres, sont autant de raisons d'aspirer à un développement équilibré des compétences, en meilleure adéquation avec les besoins réels du marché du travail. D'où la nécessité d'une coopération plus étroite entre entreprises, écoles et autres acteurs pour que les résultats soient au rendez-vous et soient évalués. C'est ainsi que des stratégies sectorielles ont vu le jour et que d'autres ont été proposées par des groupements de pays comme le G20.

Dans l'environnement «micro» des systèmes et établissements d'EFTP, la prédominance du secteur public a cédé la place à la diversification des prestataires, ce qui a ouvert la voie à une plus grande autonomie institutionnelle. Améliorer la prestation de services suppose une réforme de la formation des formateurs, consistant en particulier à améliorer la formation en cours d'emploi ou le développement professionnel continu et à concevoir des cours et des matériels de formation mieux adaptés ainsi que des méthodes d'enseignement dynamiques pour améliorer les acquis d'apprentissage. Une participation plus active des partenaires sociaux – organisations d'employeurs et de travailleurs – sera essentielle pour accroître l'utilité et l'efficacité de programmes d'EFTP qui répondent aux besoins du monde du travail. Pour résoudre ces exigences, une pléthore d'innovations d'ordre conceptuel et structurel ont vu le jour.

Dans le domaine de la formation des enseignants et du développement professionnel, la polyvalence croissante des enseignants et formateurs, tant dans leurs fonctions que dans leurs responsabilités, a engendré de nouvelles méthodes d'apprentissage caractérisées par une plus grande autonomie dans le choix des programmes et un rapprochement du monde du travail. Parallèlement, la nécessité d'associer davantage les enseignants et les formateurs aux décisions concernant le développement professionnel est devenue évidente. Pour avoir de «bons» enseignants qui répondent à des attentes plus grandes, il faut, entre autres, de solides bases de connaissances et toute la gamme de compétences nécessaires pour améliorer la pratique de l'enseignement et les acquis d'apprentissage.

La formation des enseignants est elle aussi de plus en plus diversifiée. Le niveau de la formation initiale jusqu'à la fin du second cycle de l'enseignement supérieur reste élevé dans les pays développés. Les pays en développement se rapprochent de ce niveau, notamment en s'appuyant sur la certification pour davantage de professionnalisme. Beaucoup de pays exigent aujourd'hui une expérience professionnelle pratique dans le cadre de la formation et aux fins de la certification pour rapprocher les établissements d'EFTP du monde du travail. Le développement professionnel continu reste un élément faible de la formation des enseignants/formateurs en ce sens qu'il est ponctuel, qu'il est sous-financé et qu'il n'est pas à la disposition de tous. Les mécanismes d'évaluation des enseignants sont de plus en plus souvent intégrés dans les réformes pour préparer les enseignants aux emplois dans l'EFTP.

L'emploi d'enseignants et de formateurs de l'EFTP pour répondre à la demande varie dans le temps et selon les pays mais a fortement augmenté dans certains d'entre eux. Dans ce contexte, les femmes ont fait une percée ces dernières années, remédiant, encore que lentement, à leur habituelle sous-représentation dans ce secteur. La sécurité de l'emploi dans les systèmes d'EFTP publics s'érode, le critère du mérite l'emportant désormais sur celui de l'ancienneté. Des pays à revenu élevé, particulièrement préoccupés par la pénurie existante ou prévisible d'enseignants de l'EFTP, ont pris différentes mesures pour résoudre le problème, par exemple en recrutant hors de leurs frontières, en mettant en place une formation et des procédures de recrutement accélérées ainsi qu'en recourant davantage au travail à temps partiel et à des modalités de travail souples pour favoriser la mobilité de l'emploi entre le système d'EFTP et l'entreprise. La structure de carrière évolue elle aussi pour se diversifier en fonction des réformes et des besoins.

Les changements endogènes et exogènes – rôle des prestataires, modernisation institutionnelle, diversification des compétences et élévation des normes professionnelles – modifient les conditions d'emploi du personnel de l'EFTP. Le niveau et la structure de la rémunération sont plus susceptibles d'être soumis à la concurrence des entreprises privées que ceux d'autres branches de l'enseignement, et au sein du secteur de l'EFTP à la concurrence entre prestataires publics et privés, ce qui exige des changements et des améliorations pour garantir un recrutement adéquat ainsi qu'une fidélisation et une motivation professionnelle satisfaisantes. La rémunération aux résultats n'est pas encore chose courante mais pourrait bien devenir un enjeu dans l'avenir. Les salaires n'évoluent pas de façon uniforme d'un pays à l'autre, augmentant ou diminuant dans des pays pourtant attachés aux mêmes principes. C'est là un autre aspect sur lequel on manque de données comparatives fiables pour orienter l'action. De même, la persistance de l'écart de rémunération entre les hommes et les femmes exige une meilleure planification des ressources humaines et des mesures pour assurer l'équité et avoir des enseignants et des formateurs de qualité.

Nonobstant le manque de données sûres, la charge de travail n'évolue pas non plus de façon uniforme, notamment en ce qui concerne la durée du travail ou son impact sur la satisfaction professionnelle des enseignants. L'augmentation du nombre d'élèves par enseignant et de la taille moyenne des classes se traduirait par une dégradation des acquis, mais cette mesure de la charge de travail et de la qualité de l'apprentissage est elle-même en train de changer sous l'effet des nouvelles technologies et des nouvelles méthodes pédagogiques. Le manque d'infrastructure et d'équipement adaptés reste l'un des principaux obstacles à de bons résultats d'apprentissage, surtout dans les systèmes à petit budget. Peu de travaux traitent des questions de santé et de sécurité dans l'EFTP mais il semblerait que dans certains pays, à revenu élevé surtout, les effets délétères du stress et de l'indiscipline des élèves sur la satisfaction professionnelle et l'aptitude à enseigner s'aggravent.

En raison des changements constants et de plus en plus importants qui touchent l'EFTP et ses relations avec le monde du travail, le dialogue social (toutes formes de partage de l'information, de consultation ou de négociation, y compris la négociation collective) est plus utile que jamais pour rechercher des solutions. Bien qu'il reste limité en raison de contraintes institutionnelles et de l'insuffisance des capacités, le dialogue social avec les employeurs, les entreprises, les travailleurs, les syndicats et autres acteurs se développe, en particulier dans le cadre de partenariats public-privé. Les conseils tripartites ou autres dispositifs consultatifs ou décisionnels nationaux, régionaux ou sectoriels se multiplient. Le dialogue social est beaucoup moins développé au sein des établissements d'EFTP que des établissements d'enseignement général; dans les premiers, il se caractérise encore bien souvent par une approche hiérarchique, dans le sens où le changement est «imposé» aux enseignants et formateurs plutôt que décidé avec eux. Les données disponibles, du moins dans les pays européens, sur la consultation du personnel d'EFTP au sujet du développement professionnel des enseignants sont plus probantes que celles relatives à la consultation et à la négociation collective sur les conditions d'emploi. Un dialogue social est en train de voir le jour hors du cadre national, en Europe notamment. Dans l'ensemble toutefois, le dialogue social est limité en raison de la faiblesse des institutions ou mécanismes, voire leur inexistence, et du manque de capacités des acteurs de l'EFTP. C'est là un défi d'une brûlante actualité que doit relever la réforme de l'EFTP.

Introduction

Contexte

En novembre 2008, le Conseil d'administration du BIT a approuvé les recommandations de sa Commission des réunions sectorielles et techniques et des questions connexes, préconisant l'organisation d'un Forum de dialogue mondial sur la formation professionnelle, qui serait axé sur l'emploi et le milieu de travail ainsi que sur l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels publics et privés. Des consultations informelles organisées en novembre 2009 par l'organe consultatif du groupe de secteurs «éducation et recherche» ont permis de préciser le mandat du BIT quant à la préparation des travaux de recherche et des débats. Les thèmes à traiter étaient les suivants: apport des prestataires publics et privés de formation et d'enseignement professionnels; formation et rémunération des enseignants et formateurs et environnement d'enseignement et d'apprentissage professionnels; mécanismes connexes de dialogue social. Ils ont été complétés par les résultats du Forum de dialogue mondial sur les stratégies pour la formation et la sécurité de l'emploi au niveau sectoriel, qui a eu lieu en mars 2010 à Genève dans le cadre de la contribution du BIT à une stratégie en matière de compétences pour le G20.

Le présent rapport a été établi conformément au mandat approuvé en 2009. Le chapitre 1 définit les grands enjeux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ainsi que de la prestation publique et privée. Le chapitre 2 passe en revue la structure de la formation, initiale et continue, des enseignants et des formateurs ainsi que les réformes nécessaires pour relever de nouveaux défis. Le chapitre 3 porte sur la situation de l'emploi dans les systèmes et les établissements, la pénurie d'instructeurs qualifiés, la sécurité de l'emploi et la structure de carrière. Le chapitre 4 traite de la rémunération et des avantages ainsi que des environnements d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils sont déterminés par des facteurs comme la charge de travail, la dimension des classes, l'infrastructure et les questions de santé et de sécurité. Le chapitre 5 examine la manière dont sont utilisés les mécanismes de dialogue social pour la politique générale ainsi que pour l'organisation et le financement de l'enseignement et de la formation professionnels, et la façon dont sont établies les conditions qui régissent l'enseignement et d'autres activités au sein des établissements et des systèmes nationaux.

Champ d'étude et définitions

Il est nécessaire de définir les différents termes et concepts utilisés dans ce domaine très complexe de l'éducation. De nombreux termes, utilisés dans différents contextes et pays, désignent un ou plusieurs éléments de ce qui peut être compris comme constituant l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Ces termes sont par exemple les suivants:

- programme d'apprentissage;
- enseignement professionnel;
- enseignement technique ou enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP);
- formation professionnalisante;

- formation en entreprise et perfectionnement professionnel.

Compte tenu de cette diversité, les participants au deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel de l'UNESCO (Séoul, 1999) ont convenu que la meilleure dénomination, la plus vaste, était «enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)». Aux fins de la *Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel* adoptée en 2001 par la Conférence générale de l'UNESCO, l'expression «enseignement technique et professionnel» est prise dans son sens large et désigne l'ensemble des programmes d'enseignement et de formation professionnels visés dans l'instrument international. L'OIT, qui était présente au congrès de Séoul, a accepté cette définition large dans un document publié en commun avec l'UNESCO (2002) dans le cadre de la collaboration des deux organisations en vertu de leur accord de coopération dans ce domaine (ILO 1954). Etant donné que l'expression «enseignement et formation professionnels» s'est imposée au sein de la communauté internationale depuis une dizaine d'années, on considérera aux fins du présent rapport qu'elle correspond à «enseignement et formation techniques et professionnels» (EFTP) au sens de la recommandation de 2001:

L'expression «enseignement technique et professionnel» est prise dans son sens large et désigne ceux des aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes, et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale.

Selon la définition large utilisée dans le présent rapport, l'EFTP renvoie à différentes formes d'apprentissage de type professionnel qui favorisent l'employabilité, la transférabilité des compétences et des qualifications et la reconnaissance des aptitudes, le travail décent et la formation tout au long de la vie. Une grande importance est accordée à l'innovation, à la compétitivité, à la productivité, à la croissance économique, à la création d'emplois décents et à l'employabilité des personnes, dans la mesure où l'innovation est créatrice de nouveaux emplois et requiert aussi de nouvelles approches de l'éducation et de la formation afin de répondre à la demande de compétences nouvelles. Ce sont des concepts qui sont définis dans la recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, adoptée en 2004 par la Conférence internationale du Travail (ILO 2004). L'apprentissage peut avoir lieu dans différents contextes et notamment dans des établissements de formation publics et privés, sur les lieux de travail et en milieu informel, mais le présent rapport traite principalement des lieux d'enseignement et de formation formels.

De plus, la formation tout au long de la vie, dont l'EFTP fait partie, est comprise ici comme englobant «toutes les activités d'acquisition des connaissances entreprises pendant toute la durée de l'existence en vue du développement des compétences et qualifications», selon la définition qui figure dans la recommandation n° 195. L'expression désigne également la «fourniture exhaustive d'occasions d'apprentissage bien conçues tout au long de la vie des individus» (ILO 2000, p. 32).

Les niveaux d'éducation couverts vont du premier cycle de l'enseignement secondaire au premier cycle de l'enseignement supérieur, comportant l'acquisition de qualifications précises en vue de l'entrée dans la vie active. Il s'agit des niveaux 2 à 5b de la Classification internationale type de l'éducation (ISCED-UNESCO-UIS 2006). Le but n'est pas de couvrir la formation professionnelle de haut niveau aux premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur qui donnent accès à des professions exigeant de hautes compétences (professionnels de l'enseignement général et de la santé, ingénieurs, juristes, etc.). Néanmoins, la formation professionnelle de haut niveau aux premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur pour les enseignants et formateurs d'EFTP fait partie intégrante du rapport.

Le champ du rapport ne s'étend pas à deux domaines vastes et importants du développement des compétences: l'enseignement et la formation non formels et l'apprentissage en entreprise. Le premier est très courant dans beaucoup de pays les moins avancés, d'Afrique surtout. Le second, qui est l'une des fonctions essentielles de la plupart des entreprises sinon de toutes, est intimement lié au développement des compétences en général et souvent, accompagne ou complète l'enseignement et la formation dispensés par le système EFTP classique. Malgré la place centrale qu'elles occupent dans les sociétés, ces deux formes de développement des compétences sont trop complexes pour être traitées dans le présent rapport. Néanmoins, celui-ci renverra aux programmes d'apprentissage en milieu professionnel qui sont intégrés dans la prestation d'EFTP formelle (systèmes de formation en alternance, par exemple).

Il n'aurait pas été judicieux d'établir une distinction claire entre les termes «enseignant» et «formateur» ni entre les différents termes employés selon les contextes nationaux du fait des diverses orientations des systèmes d'EFTP. Selon la définition qui figure dans un récent rapport de l'OCDE (OECD 2009a), les formateurs transmettent des compétences professionnelles concrètes et les enseignants des connaissances théoriques. D'autres définitions précisent que le formateur dispense une formation en milieu professionnel dans des entreprises qui obéissent à des considérations d'ordre économique et très souvent à des critères de rentabilité alors que l'enseignant exerce sa profession dans des écoles publiques, généralement sans but lucratif (CEDEFOP 2008). Une autre typologie propose quatre catégories: les enseignants des disciplines de l'enseignement de base ou général au sein d'établissements d'enseignement professionnel; les enseignants des connaissances ou contenus théoriques des programmes d'enseignement professionnel, qui sont les plus proches des enseignants «spécialisés» de l'EFTP; les enseignants, formateurs et instructeurs de la pratique («practicum» dans certains contextes, apprentissage ou stages dans d'autres) dans des programmes de formation professionnelle ou de préparation et de sensibilisation à un métier ou dans certains systèmes de formation en alternance, les instructeurs ou superviseurs d'apprentissage ou de stage; et les formateurs, coordinateurs ou conseillers qui font le lien entre la théorie et la pratique par des apprenants en entreprise et qui sont généralement au service d'un employeur (Parsons *et al.* 2009, p. 79).

Etant donné que les systèmes et établissements nationaux comportent une ou plusieurs des fonctions susmentionnées, voire exigent ou préconisent qu'une même personne enseigne à la fois la théorie et la pratique ou des disciplines générales (langues, maths, sciences, etc.) et des matières techniques/professionnelles, pour les besoins du rapport, les termes «enseignant» et «formateur» s'appliquent indifféremment au personnel d'un système ou d'un établissement d'EFTP qui est chargé d'instruire des apprenants, quelles que soient les matières ou l'orientation de l'enseignement. Ces termes englobent ceux de «tuteur», «professeur» ou «instructeur» en usage dans différents pays.

1. Enjeux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) et des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie: l'apport des prestataires publics et privés

L'environnement «macro» de l'EFTP: organisation et prestation

La demande d'EFTP

L'offre de services d'EFTP dépend de nombreux facteurs, l'un des plus importants étant la demande, définie par le nombre d'apprenants inscrits ou désirant s'inscrire dans un système ou établissement formel. En 2007 (année la plus récente), plus de 54 millions d'élèves étaient inscrits dans des établissements d'EFTP, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui représente plus de 10 pour cent des effectifs mondiaux de ce niveau d'éducation (UNESCO 2010, tableaux statistiques). Il y a une dizaine d'années, les chiffres de l'enseignement secondaire général étaient en baisse dans pratiquement toutes les régions du monde (UNESCO-UIS 2005, cité dans McLean and Wilson 2009). Les pourcentages restent néanmoins relativement élevés dans certaines régions, notamment en Europe où plus de 50 pour cent des élèves du secondaire dans les pays de l'Union européenne sont inscrits dans des programmes d'enseignement professionnel; ils sont un peu plus bas dans l'ensemble des pays de l'OCDE, où près de 15 pour cent des élèves sont inscrits dans des programmes emploi-études (CEDEFOP 2009; OECD 2009b). Les effectifs et l'offre d'EFTP formels varient considérablement au sein des régions ou de groupements de pays comme l'OCDE où ils vont d'un pourcentage proche de zéro (Etats-Unis) à près de 80 pour cent dans les formations scolaires ou les programmes emploi-études de la République tchèque (OECD 2009a).

En 2007, les filles constituaient 46 pour cent des effectifs mondiaux, et un pourcentage moins important dans les pays développés et les pays en transition mais plus élevé dans les pays en développement. Dans les pays de l'OCDE, 43 pour cent des diplômés des programmes préprofessionnels et professionnels en 2007 étaient des filles mais, dans les régions où les disparités entre les sexes sont fortes, comme l'Asie du Sud-Ouest et l'Afrique subsaharienne, les filles sont beaucoup moins nombreuses dans les programmes d'EFTP que dans l'enseignement secondaire général (OECD 2009b; UNESCO 2010, tableaux statistiques). Les programmes visant à remédier à la faible scolarisation des filles dans le secondaire dans ces régions, comme le Programme d'aide à la scolarisation des filles dans le secondaire, financé par l'Association internationale de développement (IDA), ont permis d'augmenter considérablement les taux de fréquentation scolaire des filles, qui ont souvent dépassé ceux des garçons, et pourraient représenter des modèles pour des programmes ciblés d'EFTP (IDA, cité dans ILO 2008a).

Dans les pays de l'OCDE, les estimations des inscriptions dans les programmes d'enseignement postsecondaire supérieur, orientés vers l'EFTP (CITE 5b), ont baissé ou n'ont pas progressé au fil du temps, alors que la demande de programmes d'enseignement supérieur orientés vers la théorie (CITE 5a) a augmenté. En 2007, selon des estimations, 56 pour cent des jeunes adultes des pays de l'OCDE étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur orientés vers la théorie (ils étaient 37 pour cent en 1995) alors que, en moyenne, seulement 15 pour cent des jeunes adultes étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur axés sur l'EFTP et offrant un accès direct au marché du travail (un chiffre en baisse par rapport à 1995 où ils étaient 18 pour cent). Cependant, dans quelques pays (Chili, République de Corée, Nouvelle-Zélande), près de la

moitié de la cohorte des jeunes adultes suivent des programmes d'enseignement supérieur orientés vers l'EFTP (OECD 2009b). Ces différences sont dues en partie au fait que les programmes d'EFTP sont relativement plus courts et moins développés. Néanmoins, les tendances à long terme révèlent que les étudiants continuent de préférer l'enseignement universitaire à l'EFTP, ce qui tient peut-être aussi à la politique générale et aux choix d'investissement des pays. Or cette politique et ces choix ne sont pas immuables; ils peuvent être modifiés en faveur de l'EFTP: c'est ce qui est prévu aux Pays-Bas où une nouvelle formation «associate degrees» devrait séduire davantage d'étudiants (OECD 2009b). Là où de tels changements n'auront pas lieu, l'offre d'EFTP devrait rester faible, voire continuer de diminuer.

Dans les pays en développement, une plus forte proportion d'élèves – 25 pour cent des effectifs de l'enseignement supérieur, et même 35 pour cent en moyenne dans les pays d'Asie et d'Amérique latine – suit des programmes de l'enseignement supérieur qui sont orientés vers la pratique (CITE 5b). Cependant, malgré une hausse considérable des inscriptions au cours de la dernière décennie dans tous les types d'enseignement supérieur (elles ont doublé entre 1999 et 2007), la participation à l'enseignement supérieur dans de vastes régions du monde en développement reste faible pour le groupe d'âge répondant aux critères d'admission. Alors que, dans les pays développés, les deux tiers des personnes remplissant ces critères suivent un enseignement supérieur, moins d'une personne sur cinq (18 pour cent) dans les pays en développement y participent, un chiffre qui chute à 6 et 7 pour cent respectivement en Afrique subsaharienne et dans les Caraïbes (UNESCO 2010).

Les obstacles à une plus grande participation ont leur origine dans l'éducation de base. Dans des régions comme l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, 1 à 2 pour cent seulement du groupe d'âge de l'école secondaire sont inscrits dans l'EFTP, ce qui est surtout dû au fait que de nombreux jeunes apprenants ont du mal à terminer le premier cycle de l'enseignement secondaire ou ne le terminent pas. En règle générale, les jeunes de 15 ans des pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest peuvent espérer fréquenter l'école une année de plus (contre sept en moyenne dans les pays de l'OCDE) tandis que, en Afrique subsaharienne, ils ont déjà dépassé l'âge scolaire (UNESCO 2010). Un grand nombre de jeunes des pays en développement, qui n'ont pas l'instruction et les notions de calcul de base et n'ont pas accès à l'école, ne peuvent espérer accéder à l'EFTP, quel que soit le niveau d'enseignement. Pour éliminer ces obstacles et renforcer les capacités et l'impact de l'EFTP, il est donc indispensable d'améliorer à la fois la qualité de l'enseignement primaire et secondaire et l'accès à cet enseignement, en confirmant ainsi le caractère intégré de la chaîne d'apprentissage (ILO 2000, pp. 32-33; ILO 2008b, p. 2).

S'il est entendu que l'EFTP reste un système largement organisé et financé par les pouvoirs publics dans la plupart des pays, il n'existe pas de statistiques internationales sur l'importance relative de l'offre d'EFTP par des prestataires publics et privés. Il n'existe pas non plus de données comparables sur les effectifs, les établissements et l'offre d'EFTP dans les programmes de niveau secondaire et de niveau supérieur orientés vers la pratique dont il est question dans le présent rapport, sauf au niveau national, dans certains cas. A titre d'indication, les inscriptions dans les établissements d'enseignement secondaire privés représentaient en moyenne 11 pour cent des inscriptions dans l'enseignement secondaire général en 2007, allant de 7 pour cent dans les pays développés à 15 pour cent dans les pays en développement pris ensemble (UNESCO 2010, tableaux statistiques).

Néanmoins, les prestataires privés gagnent du terrain; ils assurent la plus grande partie de la formation dans certains pays et régions comme le Pérou en Amérique latine. En outre, depuis quelques années, comme le fait remarquer Gallart (2008), l'offre de formation privée, assurée par des organisations non gouvernementales à but lucratif ou non lucratif, a considérablement augmenté dans certaines branches techniques, et surtout dans les nouvelles comme celle des technologies de l'information. Dans certains pays, elle est

réglementée par l'Etat. La demande est particulièrement forte lorsque l'offre des prestataires publics – ou d'autres formes de formation privée – est limitée. Le Royaume-Uni et le Nigéria (encadré 1.1) illustrent certaines de ces tendances pour le monde anglophone.

Encadré 1.1
Royaume-Uni et Nigéria: augmentation de l'offre d'EFTP par des prestataires privés

Royaume-Uni

L'essor du secteur privé et une plus grande concurrence au niveau de l'offre ont incité le secteur public à organiser des programmes de courte durée, proposer des calendriers de formation à la carte et à faire appel à des prestataires extérieurs. Généralement, les enseignants/tuteurs d'EFTP passent une partie de leur temps dans les locaux de l'employeur tout en conservant des activités de formation hors site. Le rôle du secteur privé a été renforcé avec les changements récents qui permettent aux grandes entreprises de valider elles-mêmes les acquis d'une formation, en association avec les organismes certificateurs.

Nigéria

L'enseignement supérieur étant dans l'incapacité d'accueillir le nombre croissant de jeunes qui terminent l'école secondaire et le secteur privé participant peu à la formation professionnelle, le ministère de l'Education a récemment approuvé la création, sous la houlette du secteur privé, d'instituts d'entreprise professionnels et d'instituts d'entreprise pour l'innovation. L'objectif principal est d'élargir l'accès à l'EFTP tout en répondant aux besoins des entreprises et des citoyens.

Source: Royaume-Uni: UKCES 2009; Nigéria: NBTE 2010.

En résumé, l'évolution dans le temps des effectifs inscrits aux programmes d'EFTP ne témoigne pas d'une croissance systématique de la demande, des besoins de formation et donc de la taille du secteur; de plus, l'augmentation de ces effectifs se heurte à des barrières structurelles considérables. Néanmoins, la prestation d'EFTP reste un élément important, sinon de plus en plus important, des systèmes éducatifs de certaines régions ou de certains pays. En complément de l'offre d'EFTP formels, toujours assurée en grande partie par des prestataires publics, les établissements privés et les programmes dispensés en entreprise dans le cadre des systèmes de formation en alternance jouent, selon les pays, un rôle non négligeable, voire de plus en plus important.

Le financement

En raison de la grande diversité des prestations, il est pratiquement impossible de se faire une image précise de l'investissement dans l'EFTP. Dans les fonds alloués à l'enseignement général, il n'y a généralement pas de distinction entre les ressources consacrées à l'EFTP, surtout lorsque les systèmes ou établissements offrent à la fois des programmes généraux et des programmes d'EFTP, qu'ils soient de niveau secondaire ou supérieur. Les formations assurées par les prestataires publics bénéficient de fonds privés par le biais de partenariats formels public/privé ou sont financées de manière informelle, par exemple par des dons d'équipements. Les prélèvements des employeurs sur les salaires ou d'autres sources représentent une source importante de financement pour les programmes d'EFTP formels assurés par des prestataires publics, en particulier dans les systèmes de formation en alternance (Gasskov 2006; UNEVOC and UIS 2006; UNESCO 2010). Dans certains pays, les fonds publics subventionnent la construction et les infrastructures des écoles privées ou paient les salaires des enseignants, comme au Bangladesh où les inscriptions dans les établissements privés représenteraient plus de 60 pour cent du total, notamment parce que les salaires des enseignants des établissements non gouvernementaux sont subventionnés par l'Etat (ADB 2008, p. 89).

Nonobstant cette imprécision, les données nationales disponibles sur l'importance relative des fonds publics et privés dans l'enseignement secondaire et postsecondaire mais non supérieur (principalement technique et professionnel, y compris les programmes

d'apprentissage) indiquent que les fonds publics destinés aux établissements représentent 1 à 3 pour cent du PIB alors que les sources privées (y compris les particuliers) représentent 0,1 à 0,6 pour cent du PIB selon le pays (UNESCO-UIS 2007). Une étude récente réalisée dans des pays de l'OCDE ayant des systèmes de formation en alternance (emploi-études) montre que 0,3 à 0,5 pour cent du PIB est consacré au volet emploi des programmes (OECD 2009b, encadré 3.1). Selon des estimations, les frais de scolarité et autres payés par les étudiants eux-mêmes couvriraient 25 pour cent des coûts récurrents dans les pays de l'Afrique subsaharienne, mais cette forme de financement soulève des questions d'équité pour les plus démunis, en l'absence de mesures gouvernementales compensatoires (Johanson 2004).

On ne dispose pas de chiffres comparables pour les pays en développement dans leur ensemble. Dans les années quatre-vingt-dix, des estimations concernant certains pays africains situaient les investissements dans le financement de l'EFTP, en pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation, dans une fourchette de 1 à 12 pour cent, mais ces estimations sont sujettes à caution. L'offre d'EFTP dans un cadre formel est plutôt faible dans les pays africains où les programmes informels de formation et d'apprentissage ont tendance à dominer (ILO 1999; UNEVOC-UIS 2006).

Malgré la pression exercée dans de nombreux pays pour que la politique publique de formation favorise davantage l'EFTP (voir ci-dessous), la restriction des dépenses publiques fait que les gouvernements ont de la peine à financer ce que la formation dont ils sont responsables, surtout dans les pays à faible revenu. Or on sait que l'EFTP coûte plus cher que l'enseignement général aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement (Johanson and Adams 2004; OECD 2008; World Bank 2008). Selon des données récentes sur l'aide au développement, l'engagement relativement dérisoire des donateurs bilatéraux de l'OCDE en faveur de l'EFTP ne permettra pas de combler le déficit dans les pays en développement: de 2002 à 2008, 2 pour cent seulement en moyenne de l'aide bilatérale et 1 pour cent de l'aide multilatérale (banques de développement et Nations Unies) consacrées à l'éducation sont allés à l'EFTP. En moyenne, environ 40 pour cent de l'aide au développement destinée à l'EFTP bénéficient à des pays à faible revenu et 60 pour cent à des pays à revenu intermédiaire (OECD 2010a).

La récession économique actuelle n'a pas facilité les choses, l'augmentation des déficits publics et les capacités budgétaires limitées restreignant les investissements nécessaires dans l'EFTP et à d'autres niveaux d'enseignement. De plus, les perspectives à moyen et long termes ne sont guère encourageantes. A la fin de 2009, des prévisions établies pour 2010 estimaient à près de 5 milliards de dollars E.-U. la perte que pourrait subir la région africaine dans le financement de l'éducation à cause du ralentissement de la croissance et de la diminution des recettes publiques, soit deux fois le montant actuel de l'aide internationale pour l'éducation de base dans la région (UNESCO 2010). Si ces prévisions se réalisent, les conséquences pour l'EFTP, secteur doté de moyens financiers déjà largement insuffisants, pourraient être très lourdes.

Dans ce contexte, de nouveaux moyens ont été examinés ces dernières années pour financer des systèmes d'EFTP durables, en recourant à des fonds publics ou privés ou à une combinaison des deux (partenariats public-privé). L'un des systèmes nationaux de formation les plus souvent cités en référence, le SENAI du Brésil, est un exemple d'association durable entre le secteur public et le secteur privé (encadré 1.2).

Encadré 1.2 **Le SENAI du Brésil**

Parallèlement aux instituts techniques fédéraux du Brésil, le Service national de formation industrielle (SENAI) a été créé dans les années quarante; les industriels y jouent un rôle important. Dès le début, il a été financé par une taxe sur les entreprises et il est géré par des employeurs; les entreprises jouent un rôle important dans l'établissement des priorités en matière de formation et dans la conception des cours. Le gouvernement national, les gouvernements régionaux et les syndicats participent à l'administration du SENAI et aux activités normatives, ce qui facilite aussi la reconnaissance des qualifications et des compétences d'un Etat à l'autre et entre les employeurs. Chaque année, plus de 2 millions d'apprenants sont inscrits et formés dans 700 écoles et centres de tout le pays. Le concept sur lequel se fonde le SENAI, à savoir celui d'une formation adaptée aux besoins de l'industrie, a été repris dans d'autres secteurs, tels que l'agriculture (SENAR), les transports (SENAT) et le commerce et les services (SENAC). Des institutions similaires, ayant leurs propres caractéristiques, ont été mises en place dans la plupart des pays d'Amérique latine, avec le soutien du BIT dans de nombreux cas.

Sources: Gallart 2008; SENAI 2010; UNESCO 2010.

Dans le cadre des efforts déployés pour résoudre les problèmes de financement, des mesures de responsabilisation en matière de développement des compétences ont été mises en place dans les systèmes d'EFTP au cours des dix dernières années, afin d'assurer une utilisation plus rationnelle et plus rentable des fonds dans les établissements. Des recommandations ont été faites dans la région de l'Asie et du Pacifique, visant à donner aux établissements d'EFTP une plus grande autonomie financière et à les inciter à générer et conserver des revenus provenant de leurs services et des frais de scolarité, au lieu de restituer des fonds à la Trésorerie générale (ADB 2008, p. 108). A cette fin, le Bangladesh a adopté une nouvelle stratégie de développement des compétences, basée sur un financement et des résultats liés aux performances (encadré 1.3).

Encadré 1.3 **Un financement qui sera davantage axé sur les performances au Bangladesh**

Au Bangladesh, les programmes d'EFTP étaient dispensés par 51 établissements de formation professionnelle, gérés par le ministère de l'Education, et 11 centres de formation technique, administrés par le ministère du Travail et de l'Emploi. Ceux-ci étaient complétés par des ONG et des prestataires de formation privés, mais le système était très centralisé et régi par l'Etat, ce qui entraînait une inadéquation entre l'offre de compétences et les besoins des entreprises.

Dans le cadre d'une nouvelle stratégie de développement des compétences pour la période 2010-2015, élaborée avec le soutien du BIT et de l'UE, un Conseil national de développement des compétences et des comités distincts pour l'acquisition des compétences dans l'industrie ont été créés afin d'orienter l'offre en fonction de la demande. Les organismes de formation publics et privés seront soumis à des contrôles de qualité plus fréquents grâce à un mécanisme de suivi des performances et doivent démontrer qu'ils disposent de l'équipement et du personnel qualifié nécessaires pour répondre aux normes de compétence établies par l'industrie. Les prestataires de formation ne seront agréés que s'ils répondent aux nouvelles normes.

Un financement basé sur les performances viendra remplacer les critères d'effectifs (des élèves et du personnel), et les pouvoirs financiers et administratifs seront décentralisés pour que les chefs d'établissement puissent réellement travailler en partenariat avec les entreprises locales.

Source: GOB 2009.

Il n'empêche que, dans une perspective à long terme, pour mettre en place des systèmes d'EFTP de qualité, qui répondent véritablement à la demande, il faudra très probablement imaginer des outils de financement novateurs comme le recouvrement des coûts, les prestations à la carte et d'autres encore (Gasskov 2006). La tâche est d'autant plus ardue que le climat économique ne s'y prête pas. Une étude indépendante réalisée au Royaume-Uni (Banks 2010, pp. 3-4) a recommandé un revirement de stratégie à un nouveau gouvernement qui a annoncé une sévère réduction des dépenses publiques en raison des très importants déficits publics. Pour un système d'EFTP privé et public, déjà fortement axé sur la demande (OECD 2009a; NIACE 2009), les recommandations

préconisent une meilleure hiérarchisation des choix de financement du gouvernement et des prestataires, selon les principes de co-investissement (alignement du financement public sur celui des particuliers et des employeurs, assorti d'un plafond), d'équité et de transparence dans le financement et les coûts de formation, ainsi qu'un programme de prêts liés à un système de comptes de formation à long terme.

Emploi et pressions en faveur de changements dans le monde du travail

Il y a plus de dix ans, le BIT, dans son rapport intitulé *World Employment Report: Employability in the Global Economy – How Training Matters* (1999), estimait que 25 à 30 pour cent de la population active mondiale – trois milliards de personnes – était sous-employée et qu'environ 140 millions de travailleurs étaient au chômage complet. En outre, le BIT estimait que 60 millions de jeunes de 15 à 25 ans cherchaient du travail mais n'en trouvaient pas.

La situation n'est pas meilleure aujourd'hui. Au début de 2010, le BIT (2010a et b) estimait à 212 millions le nombre de chômeurs en 2009 (6,4 pour cent d'une population mondiale active de quelque 3,3 milliards de personnes); cette hausse de près de 34 millions par rapport à 2007 a eu lieu essentiellement en 2009, après la crise financière mondiale et la récession qui a suivi dans le monde entier. Le nombre de jeunes chômeurs a augmenté de 8,5 millions entre 2008 et 2009 (et de plus de 10 millions depuis 2007), ce qui constitue l'augmentation la plus importante d'une année sur l'autre depuis dix ans au moins. Les projections pour 2010 pourraient être plus élevées en l'absence d'une reprise vigoureuse. Dans ce contexte, comme l'a établi le Pacte mondial pour l'emploi de l'OIT (*Global Jobs Pact*, 2009a), l'une des solutions clés pour mettre un terme à la crise mondiale de l'emploi consistera à doter la main d'œuvre des compétences nécessaires à son employabilité. Aujourd'hui, une question prioritaire pour les décideurs est celle de savoir comment les systèmes d'EFTP peuvent contribuer à améliorer cette situation, en particulier en diminuant le nombre de jeunes inactifs – ceux qui ne travaillent pas et ne sont pas inscrits dans une formation ou un cycle d'enseignement – et en réduisant la marginalisation sociale dans tous les groupes de population.

Face à une économie déprimée, les systèmes d'EFTP du monde entier sont appelés à gérer, d'une manière innovante et orientée vers l'emploi, une multitude d'autres difficultés liées à l'emploi et au lieu de travail (découlant, par exemple, de l'évolution des technologies, du raccourcissement du cycle des produits, des nouvelles formes d'organisation du travail, du développement durable et des emplois verts). Du fait de ces profondes mutations, il est désormais primordial, à l'échelle mondiale, d'utiliser le plus efficacement possible l'EFTP par le biais des stratégies économiques et des politiques d'emploi et d'insertion sociale pour relever les niveaux d'instruction et de formation professionnelle des travailleurs.

Les compétences

L'un des paris de toute stratégie de développement des compétences est de parvenir à un équilibre entre l'offre et la demande de compétences sur le marché du travail. Pourtant, depuis l'accélération des changements économiques et technologiques qui s'est produite dans le monde au cours des années quatre-vingt, la plupart des systèmes d'EFTP n'ont pas réussi à tenir ce pari parce qu'ils n'ont pas suffisamment tenu compte de la demande. Le décalage qui en résulte est d'autant plus problématique que la mondialisation, les changements technologiques, les nouveaux modes d'organisation du travail, les nouvelles politiques de développement et notamment la réduction des émissions de carbone, les récentes crises financières internationales et la récession mondiale qui a suivi ont fortement stimulé la demande de travailleurs qualifiés.

Dans ce contexte, de nombreux observateurs soulignent la nécessité de diversifier les compétences individuelles. Une large palette de compétences comprend des aptitudes génériques telles que la capacité de penser logiquement, de planifier avec précision, d'anticiper les difficultés et d'être innovant et créatif pour que les individus puissent développer et actualiser «les capacités et les compétences nécessaires leur permettant de travailler de manière productive pour leur épanouissement personnel et le bien-être collectif» (ILO 2008b, p. 9). Cette palette de compétences est une composante essentielle d'un environnement institutionnel et économique durable dans lequel les entreprises publiques et privées favorisent la croissance et créent des emplois et des sources de revenu pour tous les citoyens, et grâce auquel les sociétés réalisent leurs objectifs de développement économique, offrent un niveau de vie satisfaisant et parviennent au progrès social. Pour cela, il faut une main-d'œuvre plus qualifiée et des travailleurs plus autonomes, adaptables et polyvalents. Mais la question reste posée: comment inciter les prestataires à organiser la formation en fonction des exigences d'un tel marché du travail et d'une telle orientation sociétale?

En règle générale, la formation professionnelle axée sur les compétences se fonde sur la conception classique des aptitudes professionnelles, qui sont essentiellement techniques par nature alors que, bien souvent, les employeurs recherchent plutôt une compétence globale composée, certes, de qualifications techniques, mais aussi de l'aptitude à communiquer, à résoudre des problèmes et à travailler en équipe. Dans de nombreux pays, cependant, la plupart des compétences acquises dans l'EFTP sont trop limitées et détachées du contexte global, alors que les compétences acquises tout au long de la vie professionnelle le sont encore très souvent sur le lieu de travail, qu'il s'agisse de l'économie formelle ou de l'économie informelle.

En outre, la coopération entre les entreprises, les écoles et d'autres acteurs, qui est nécessaire pour améliorer l'efficacité des prestations d'EFTP et évaluer leurs résultats fonctionnels, est loin d'être généralisée. Le partage des responsabilités avec les acteurs de l'emploi, en particulier en ce qui concerne la certification, l'évaluation de l'orientation de l'apprentissage vers les résultats et une meilleure reconnaissance des acquis antérieurs, laisse encore à désirer (Allais, Raffe and Young 2009; Gallart 2008).

Ainsi, dans de nombreux pays, les politiques d'EFTP et du marché du travail ne facilitent pas toujours le passage de l'école à la vie active, ce qui n'aide pas les jeunes à bien démarrer dans la vie professionnelle. Pour que les systèmes d'EFTP deviennent plus flexibles et répondent mieux au besoin de compétences nouvelles, généralement difficiles à prévoir et de plus en plus diverses, il faut donner des moyens aux acteurs du système de formation ainsi qu'aux responsables de la planification et des décisions en matière d'emploi. Les services de l'emploi, par exemple, en tant qu'institution du marché du travail qui fait le lien entre la formation et les besoins en main-d'œuvre tout en suivant l'évolution du marché du travail, aident les enseignants/formateurs et les élèves à faire des choix en toute connaissance de cause. La question essentielle est donc de savoir quels types de réformes sont nécessaires pour remédier au manque de coopération et créer de meilleures synergies entre, d'une part, les producteurs de formation initiale et complémentaire et, d'autre part, les employeurs publics et privés, afin que la transition de l'enseignement et la formation vers l'emploi soit plus réactive aux besoins du marché du travail. Dans ce processus, les questions d'égalité entre les sexes devraient aussi être prises en considération. Il ressort des études réalisées par le BIT que, dans un certain nombre de pays, le passage de l'école à la vie active est plus difficile et plus long pour les jeunes femmes que pour les jeunes hommes.

Des réponses ont été apportées lors d'un récent Forum de dialogue de l'OIT sur les stratégies sectorielles de formation (encadré 1.4) et sous la forme d'une stratégie de formation pour les pays du G20, élaborée en parallèle par l'OIT. Fruit d'une réflexion sur les facteurs globaux de changement qui ont une incidence sur l'offre de formation et de

compétences, les passerelles à créer entre la formation et le monde du travail et les éléments essentiels d'une solide politique de formation, cette stratégie définit les bases sur lesquelles doivent s'appuyer les mesures visant à développer les aptitudes professionnelles et faciliter l'acquisition de compétences:

- une éducation de qualité, fondement d'une future formation;
- une adéquation étroite entre l'offre de compétences et les besoins des entreprises et du marché du travail;
- donner aux travailleurs et aux entreprises les moyens de s'adapter à l'évolution des techniques et des marchés; et
- prévoir les compétences qui seront nécessaires à l'avenir et s'y préparer.

La stratégie insiste sur le fait que cette approche, lorsqu'elle est appliquée avec succès, alimente un cercle vertueux dans lequel des possibilités d'enseignement et de formation plus nombreuses et de meilleure qualité favorisent l'innovation, l'investissement, la diversification de l'économie et la compétitivité ainsi que la mobilité sociale et professionnelle – générant ainsi davantage d'emplois plus productifs et plus gratifiants (ILO 2010d, p. 20). Le G20 a accueilli avec satisfaction une stratégie de formation élaborée conjointement avec l'OCDE, qui aidera à «doter les travailleurs des compétences dont ils auront besoin aujourd'hui et demain» (G20 2010, p. 14).

Encadré 1.4
Stratégies pour la formation sectorielle et la sécurité de l'emploi

Les participants au Forum de dialogue mondial sur les stratégies sectorielles de formation liées à la reprise économique et à la sécurité de l'emploi, qui a eu lieu à la fin de mars 2010, ont considéré qu'il était souhaitable de renforcer l'approche sectorielle de la formation en se fondant sur une étroite collaboration avec les partenaires sociaux à l'échelle nationale et locale. Les éléments à mettre en œuvre dans une telle stratégie seraient les suivants:

- *Partenariats pour la conception de la formation:* créer des conseils bipartites ou sectoriels, comprenant les prestataires de formation, afin d'assurer une meilleure adéquation entre la demande de compétences dans les secteurs et l'offre de formation, d'anticiper les besoins futurs du marché du travail et les compétences requises, d'évaluer la qualité et l'utilité des programmes de formation et d'améliorer les prestations de formation, y compris pour les petites et moyennes entreprises.
- *Liens entre les compétences, l'emploi et la croissance:* associer les approches sectorielles (et transsectorielles) de développement des compétences dans le cadre des stratégies nationales de croissance à long terme, afin d'établir une cohérence entre le développement des compétences et les politiques du marché du travail, l'innovation technologique, la prestation de services publics, le commerce et l'investissement.
- *Formation théorique et pratique:* établir un lien entre l'école et le monde du travail par le biais de l'apprentissage et d'autres stages pour faciliter l'entrée dans la vie professionnelle.
- *Compétences et marché du travail:* s'appuyer davantage sur des informations fiables concernant le marché du travail et sur l'analyse de l'offre et de la demande sur ce marché, grâce à une coopération plus étroite entre les gouvernements, les partenaires sociaux sectoriels et les acteurs du marché du travail, afin de cerner les lacunes en matière de compétences et d'y remédier, en particulier au niveau sectoriel, en considérant l'orientation professionnelle comme un élément important à cet égard.
- *Stratégies ciblées de développement des compétences:* mettre en place des programmes de formation plus ouverts, conçus spécifiquement pour les groupes défavorisés.

Source: ILO 2010c.

L'environnement «micro» des systèmes d'EFTP: organisation interne et prestations

Gouvernance et gestion

La prédominance traditionnelle du secteur public dans la création et la gestion de systèmes d'EFTP, basés sur les écoles et les établissements spécialisés, a fait place durant ces vingt dernières années à un système de prestations plus décentralisé et plus diversifié, dans lequel le secteur privé et notamment les entreprises occupent une place plus importante (Loveder 2005). Le Système national d'information sur la formation de l'Australie utilise une typologie comportant 16 sous-catégories pour établir une distinction entre, d'une part, les prestataires de formation privés et, d'autre part, les établissements publics d'enseignement postsecondaire et supérieur et dans lesquels sont compris les centres de formation des adultes, les écoles techniques et les organisations d'entreprise. Dans certains cas, comme en Amérique latine, cette diversification a amélioré ou maintenu le statut et la qualité de l'EFTP; dans d'autres pays, la qualité des établissements a baissé pour plusieurs raisons telles que le manque de cohérence des réformes, le manque de moyens financiers et une intégration insuffisante dans le monde du travail (Gallart 2008). Une étude de la Banque mondiale (2008) sur l'Inde, grande puissance économique émergente, a mis en évidence un système fragmenté, caractérisé par un manque de coordination entre les autorités nationales et étatiques, dans lequel les chefs d'établissement n'ont pas le pouvoir de s'adapter à l'évolution des besoins en matière d'inscriptions, de programmes et de normes de qualité, et les employeurs sont longtemps restés à l'écart des politiques et programmes de formation. Une décentralisation et une plus grande autonomie institutionnelle peuvent souvent être mises en place de manière assez radicale, comme ce fut le cas en Zambie au début de la décennie (encadré 1.5).

Encadré 1.5

Zambie: autonomie pour les établissements publics de formation

Il y a dix ans, le gouvernement de la Zambie a changé de rôle: de prestataire de formation, il est devenu bailleur de fonds, contrôleur et coordonnateur. La réforme a consisté à placer les établissements de formation publics sous l'autorité de conseils de direction autonomes dans le cadre de la décentralisation des pouvoirs au profit des administrations locales. Ces nouveaux conseils ont été chargés de décider des programmes, de respecter les normes de formation établies par l'autorité responsable de l'EFTP et d'administrer les établissements. Les personnels des établissements de formation publics ont été retirés des effectifs des agents de l'Etat, mais le gouvernement a accepté de continuer à payer pendant deux ou trois ans le salaire de ceux qui ont choisi de continuer à travailler sous la direction des conseils autonomes. Par la suite, les anciens établissements de formation publics devaient faire face à la concurrence pour obtenir des fonds sur la base de la qualité, de la rentabilité et de la réactivité à la demande.

Source: Johanson 2004.

Certains établissements d'EFTP ont peu à peu obtenu les moyens et la liberté nécessaires pour parvenir aux résultats attendus et tirer avantage de leur meilleur fonctionnement. L'autonomie opérationnelle des établissements d'EFTP suppose que leurs dirigeants sachent ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent agir pour pouvoir atteindre les objectifs et assurer la viabilité institutionnelle à long terme dans un environnement caractérisé par la rareté des ressources et fortement concurrentiel. Un nouveau sentiment d'appartenance institutionnelle, par opposition à l'ancienne appartenance gouvernementale, est en train de naître dans les établissements d'EFTP publics et autonomes. Une plus grande autonomie institutionnelle stimule la motivation et incite la direction et le personnel d'EFTP à améliorer leurs capacités pour obtenir de meilleurs résultats (Gasskov 2006, XII). Les réformes introduites ces dernières années en Slovaquie pour accroître l'autonomie des écoles et des enseignants dans les programmes d'EFTP auraient été soutenues par la majorité des enseignants, parce qu'elles favorisaient le travail en équipe et la flexibilité des programmes (Grašič and Zevnik 2006, p. 7; CPI 2007, pp. 29

et 30). Néanmoins, l'incidence de telles décisions sur la formation, le développement professionnel et les conditions d'emploi des enseignants/formateurs n'a pas encore été suffisamment étudiée (voir aussi chapitres 2-4).

Formation des enseignants, programmes et enjeux pédagogiques

La perspective de l'offre et de la demande est valable également aux microniveaux des ressources humaines et des environnements d'apprentissage de l'EFTP, notamment pour la formation des enseignants et des instructeurs et en ce qui concerne l'utilité des programmes, du matériel didactique et pédagogique et des méthodes d'enseignement (voir chapitres 2 et 3 pour un traitement plus approfondi de ces questions). Du point de vue conceptuel, la formation des enseignants et des instructeurs d'EFTP est souvent considérée comme devant être une formation «sur le tas». Pourtant, dans bien des cas, il n'y a pas de parcours professionnel défini pour devenir enseignant ou formateur d'EFTP, et les cycles de formation des enseignants ne sont pas clairement établis. Souvent, il n'existe pas de programmes préprofessionnels et en cours d'emploi à l'intention des enseignants et des instructeurs, ce qui crée des difficultés pour les personnels d'un secteur comme l'EFTP, qui dépend fortement des innovations et de la technologie pour fonctionner efficacement sans avoir leurs propres structures de soutien à la formation. De plus, les innovations nécessitent des contacts très étroits avec les entreprises et des acteurs comme les services de l'emploi, les institutions du marché du travail et autres partenaires sociaux, avec d'autres enseignants de l'EFTP et naturellement avec les étudiants concernés, pour que l'enseignement et la formation, ainsi que l'orientation professionnelle entre autres, donnent de bons résultats. Déjà dans les années soixante, les référentiels internationaux pour les enseignants préconisaient la mise en place de programmes intégrant l'expérience pratique acquise dans l'industrie, le commerce et l'agriculture (ILO and UNESCO 1966, 21 paragr. 2). Pourtant, ces aspects de la formation des enseignants et des formateurs sont trop laissés de côté lors de la conception de systèmes d'EFTP innovants (Grootings and Nielsen 2005).

Les programmes d'enseignement professionnel sont un autre maillon faible de la chaîne d'apprentissage. Dans certains pays, ce sont souvent les fonctionnaires gouvernementaux, dont les contacts avec le monde du travail sont limités ou inexistants, qui élaborent et imposent les programmes. Et ce qui est encore plus grave, les anciens programmes sont simplement complétés par un nouveau contenu, sans que les matières obsolètes et inappropriées soient supprimées. Ainsi, l'écart entre le système d'EFTP, d'une part, et les besoins et débouchés du marché du travail, d'autre part, continue de se creuser, lorsque «l'objet de la formation» est défini par des systèmes de prestataires de formation en circuit fermé (Axmann 2004).

Les matériels didactiques et pédagogiques sont fréquemment obsolètes et inadaptés au développement de compétences spécifiques. Trop souvent, ces matériels ne correspondent guère à ce qui attend les étudiants dans le monde du travail, après avoir quitté le «cocon» des écoles et établissements professionnels et techniques, gérés, la plupart du temps, par le gouvernement (Johanson and van Adams 2004). Une démarche mieux adaptée au marché du travail ne se contenterait pas d'élaborer des référentiels professionnels (comme c'est le cas, par exemple, des exercices de la méthode DACUM¹),

¹ DACUM est un acronyme pour «Developping a Curriculum» (Elaborer un programme d'enseignement). Cette méthode, créée au Canada, est fréquemment utilisée pour analyser des professions et élaborer des programmes et des référentiels professionnels. Le processus se déroule en un ou deux jours sous forme d'exercices qui donnent une idée des obligations, des tâches, des connaissances, des compétences et des caractéristiques et, dans certains cas, des pratiques et

mais inscrirait l'EFTP dans la réalité du monde du travail et de l'entreprise. Dans un marché du travail moderne, caractérisé par des innovations permanentes et la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, la capacité d'auto-apprentissage dans un esprit d'équipe est tout aussi importante, sinon plus, que l'acquisition d'une vaste gamme de connaissances techniques et professionnelles dans des cours théoriques et par imitation.

Pourtant, dans de nombreux pays, qui sont plutôt des pays en transition ou en développement, enseignement et formation techniques et professionnels sont encore synonymes de cours magistraux. Or c'est souvent la préparation la moins propice à l'apprentissage tout au long de la vie, lorsqu'il faudra constamment résoudre sans appui extérieur des problèmes nouveaux, faire face à des exigences professionnelles inédites et acquérir des compétences inconnues jusque-là, car elle ne tient pas compte du rôle essentiel du travail en équipe et de la capacité d'auto-apprentissage pour le présent et pour l'avenir. Par conséquent, l'utilisation de l'outil pédagogique «method box» dans l'EFTP et la mise en pratique d'une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage permettraient de libéraliser l'apprentissage. C'est également un mode d'acquisition des compétences qui est très apprécié par les entreprises, les étudiants, les enseignants et formateurs et les syndicats, précisément parce qu'il se prête bien au passage de l'EFTP au monde du travail (voir aussi chapitre 2 sur les nouveaux modes d'apprentissage et les critères de compétence pour les enseignants).

Partenaires sociaux et EFTP

L'un des points forts des systèmes performants d'enseignement et de formation professionnels qui sont axés sur la demande est la participation active des partenaires sociaux à la conception et à l'exécution des programmes. Pour qu'un système d'EFTP soit réactif, on estime généralement qu'il est nécessaire d'associer les employeurs et les syndicats par des moyens institutionnels à l'évaluation des besoins changeants du marché du travail (politiques actives du marché du travail) et à la conception de programmes qui répondent à la nécessité de protéger l'emploi et les entreprises (dans le contexte international, les programmes par pays de promotion du travail décent mis en place à l'initiative de l'OIT et les mesures prises conformément au Pacte mondial pour l'emploi) (CEDEFOP 2009; ILO 2008c et 2010c et d, OECD 2009a).

Une stratégie pour le développement des compétences et l'apprentissage tout au long de la vie, élaborée par les représentants des employeurs pour le Sommet du G20 de 2010, souligne l'importance de l'apport des employeurs dans ce domaine: en ce sens qu'ils offrent des formations, favorisent l'adoption de politiques qui ajustent l'enseignement et la formation aux besoins du marché du travail, encouragent et soutiennent l'apprentissage tout au long de la vie et conservent son utilité à l'apprentissage permanent par le biais de l'enseignement et de la formation en évaluant et améliorant constamment les systèmes. Cette stratégie recommande aux gouvernements de créer davantage d'écoles d'enseignement et de formation professionnels ou d'options dans le cadre des écoles ordinaires et de mieux les intégrer dans les systèmes éducatifs en instituant des passerelles vers les universités; elle recommande aussi un plus grand nombre de possibilités d'apprentissage en entreprise; un engagement actif des entreprises dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels par le biais de conseils sur leurs branches d'activités, du placement en emploi et de leur participation aux conseils d'administration; des partenariats entre le secteur public et le secteur privé afin de tirer parti au maximum des ressources et du savoir-faire, en particulier dans les pays en développement; et

processus de travail dans tel ou tel domaine professionnel. Ces exercices peuvent être effectués sur une base tripartite. Pour plus d'informations, voir <http://www.dacum.org> (consulté le 26 mai 2010).

davantage de recherche sur la formation professionnelle pour étayer les politiques futures (IOE and BIAC 2010, p. 3).

Quant à l'engagement des représentants des travailleurs dans la planification et l'application de l'EFTP, leurs compétences et leurs capacités dépendent largement de la force du mouvement syndical, mais des exemples montrent qu'ils peuvent jouer un rôle très actif, en particulier dans les systèmes d'EFTP des pays européens et d'autres pays de l'OCDE (Egger and Sengenberger 2003; OECD 2009a). Les syndicats ont recommandé que les décideurs gouvernementaux mettent clairement l'accent sur la formation professionnelle, élément essentiel pour permettre aux jeunes travailleurs, en particulier, de s'épanouir dans leur vie professionnelle et dans leur vie privée; que les banques et les agences nationales de développement privilégient le soutien à la formation professionnelle en faveur des jeunes travailleurs; que les syndicats agissent en faveur de la transition du système éducatif vers le travail et participent aux activités éducatives au cours des dernières années scolaires (ITUC 2010, p. 2). L'organisation internationale des enseignants, Internationale de l'éducation (EI), a souligné que les gouvernements doivent investir dans l'enseignement et la formation professionnels dans le cadre de la riposte à la crise économique mondiale, en créant des possibilités de formation (et non en les détruisant) pour les jeunes, assurer le perfectionnement professionnel de la main-d'œuvre actuelle et encourager l'apprentissage tout au long de la vie dans toute la société (EI 2009a). De même que pour les employeurs et les entreprises, des efforts plus importants sont cependant nécessaires pour amener les syndicats à participer activement à la conception des politiques d'EFTP dans le cadre du dialogue social.

Innovations majeures dans l'offre d'EFTP par des prestataires privés et publics

La présentation des nombreuses innovations introduites ces dix dernières années dans l'offre d'EFTP (par des prestataires privés et publics) et leur analyse n'entrent pas dans le cadre du présent rapport. Néanmoins, les tendances et idées énumérées ci-après peuvent servir de point de départ (voir notamment: CEDEFOP 2009; Grootings and Nielsen 2005; ILO 2008a et b et 2010c; OECD 2009) pour comprendre le contexte dans lequel s'élabore la réflexion des pouvoirs publics sur l'orientation générale de la formation et de l'emploi des enseignants et des formateurs dans les établissements et les systèmes d'EFTP, avant un examen plus détaillé dans des chapitres suivants.

Parmi les innovations les plus créatives et les plus importantes qui ont marqué l'EFTP ces dernières années, on retiendra:

- Compréhension du fait que la réforme de l'EFTP passe par une démarche cohérente, axée sur le marché du travail, englobant les services de l'emploi, l'orientation dans le choix de l'EFTP et de la profession, l'analyse du marché du travail et les systèmes d'informations sur le marché du travail.
- Recours accru aux cadres de certifications en tant que pilier de la réforme de l'EFTP.
- Plus grande réactivité aux changements technologiques.
- Nécessité d'associer la prestation d'EFTP à l'école et au travail, et notamment des programmes d'apprentissage formel et informel.
- Passage de l'idée d'«aptitude à suivre une formation» au concept d'«employabilité».
- Nouvelles théories de l'apprentissage (apprentissage dans les contextes «holistiques» du travail réel et de la vie réelle) et leurs conséquences pour les étudiants, les enseignants et les administrateurs de l'EFTP.

-
- Définition des aptitudes fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie dans l'EFTP et pour la capacité d'adaptation au changement.
 - Inclusion de l'entrepreneuriat dans l'EFTP, y compris pour les femmes, afin de sensibiliser à l'emploi indépendant et à la création de petites entreprises, comme débouchés possibles à l'issue de la formation.
 - Importance accrue de la recherche sur les professions, par exemple pour la conception des politiques d'EFTP.
 - Importance de l'autonomie des établissements pour des programmes d'EFTP appropriés, associés à leur responsabilisation pour les résultats de la formation.
 - Capacité d'anticiper les futurs besoins de compétences et d'adapter les systèmes d'EFTP existants en vue des emplois du futur, notamment en créant des institutions relais entre employeurs et prestataires de formation et des institutions qui intègrent l'enseignement et la formation dans les stratégies de développement nationales et sectorielles.
 - Recours au dialogue social dans le processus de création de systèmes d'EFTP et de réforme des systèmes existants.
 - Application de nouveaux concepts à la formation des enseignants et formateurs.

2. Formation initiale et développement professionnel des enseignants et des formateurs en EFTP

Formation des enseignants techniques et professionnels dans le cadre des réformes de l'EFTP

Au cours des dix dernières années, les rôles et responsabilités des enseignants et formateurs de l'EFTP ont beaucoup évolué dans un grand nombre de pays, pour devenir polyvalents et intégrer bien des éléments professionnels dans les fonctions d'intervenants actifs (CEDEFOP 2009; ETF 2006; Grootings and Nielsen 2005; OECD 2009a). Il a fallu adapter les programmes de formation à ces changements en introduisant de nouvelles politiques et structures afin de préparer les formateurs à leurs nouveaux rôles en constante évolution.

Nouveaux modes d'apprentissage: incidences sur les rôles et la formation des enseignants

Les exigences en matière d'innovation et de réforme systémique se font plus pressantes; il en va de même des changements à apporter pour offrir aux enseignants et formateurs de l'EFTP de nouvelles possibilités de travailler en relation plus étroite avec les principaux bénéficiaires de leurs services, à commencer par les entreprises et leurs représentants, en:

- donnant aux écoles locales les moyens de jeter des ponts mutuellement profitables vers les entreprises et les collectivités;
- laissant les enseignants et les formateurs prendre l'initiative d'établir localement des partenariats EFTP en matière d'éducation, de formation et d'emploi, ainsi que des réseaux EFTP, notamment par le placement d'enseignants dans des entreprises et services locaux, du secteur privé et du secteur public;
- associant l'autonomie des écoles et des enseignants à une meilleure grande responsabilisation envers les parties concernées, y compris les élèves et les parents.

De tels changements supposent des stratégies de réforme qui combinent une décentralisation verticale de la prise de décisions – du niveau central (ministères) au niveau local (établissements) – au moins sur certaines questions concernant la formation des enseignants et le programme d'enseignement et le réseautage horizontal dans les collectivités. Cela suppose également la transformation des écoles d'EFTP en organisations professionnelles autonomes placées sous le contrôle du gouvernement ou d'organismes publics, et la participation plus active des enseignants à la prise de décisions à titre de professionnels, qui tirent de plus grandes motivations de:

- l'amélioration de leurs compétences grâce à des contacts directs et stages en entreprise et autre milieu de travail;
- la collecte d'idées en vue d'affectations et projets de formation dans les entreprises locales;

-
- des structures de carrière qui permettent la reconnaissance d'une formation et de compétences actualisées, combinées à des possibilités d'avancement fondées sur ces contacts et sur l'amélioration de l'enseignement et des acquis d'apprentissage qui en résultent.

De nouvelles théories d'apprentissage, qui préconisent la participation active des apprenants à la régulation de leur progression, étayent les arguments en faveur d'un rôle différent pour les enseignants et les formateurs (en tant qu'individus et en tant que personnels d'organisations professionnelles). Ces théories d'apprentissage sont fondées sur de nouvelles connaissances issues de diverses disciplines au sujet du traitement de l'information et de l'acquisition de connaissances et de compétences (Hmelo-Silver 2004). Selon ces modes d'apprentissage, pour être bien assimilée et utilisée, toute nouvelle information doit être digne d'intérêt, et l'information intéressante est produite dans des contextes concrets – par exemple, en EFTP dans des processus de travail complets. Par ailleurs, les nouvelles théories d'apprentissage gagnent en popularité pour des raisons très pratiques: l'accumulation des nouveaux savoirs et des changements en milieu de travail est telle que les individus ont de plus en plus de mal à acquérir toutes les connaissances et compétences dont ils ont besoin à un stade donné de leur vie (professionnelle) – il y en a trop à assimiler à la fois (Lee *et al.* 2004).

Comme on l'a noté au chapitre 1, le principe de l'apprentissage tout au long de la vie va encore plus loin: il privilégie l'acquisition de compétences clés, comme la capacité d'apprendre en permanence, de résoudre des problèmes dans des situations variées et de travailler en équipe. En revanche, du fait de l'augmentation rapide d'autres sources de connaissance résultant de l'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC), il importe moins d'assimiler toute l'information en une seule séquence d'apprentissage, dès l'instant où l'on est capable de trouver l'information et de choisir ce dont on a besoin dans une situation (de travail) donnée, pour une séquence de travail valable ou un processus de travail complet. Cette évolution signifie que, au lieu de devenir obsolètes, les rôles des enseignants et des formateurs évoluent: de professeurs spécialisés dans un domaine, ils deviennent facilitateurs et accompagnateurs de processus d'apprentissage en développement des compétences (Grootings and Nielsen 2005, p. 13).

Les enseignants et les formateurs de l'EFTP qui sont qualifiés pour faire face à ces nouveaux défis et qui sont utilisés comme principaux agents de changement dans les processus de réforme contribuent à la conception de nouveaux modes d'apprentissage en classe et en atelier dans les écoles d'EFTP. En outre, ils donnent des avis au sujet de la formation dans les entreprises et dans d'autres lieux de travail. C'est pourquoi l'idée d'associer les enseignants, formateurs et instructeurs à la conception d'environnements d'apprentissage qui contribuent à l'amélioration des systèmes d'EFTP et ainsi à la reconnaissance de ces personnels en tant qu'intervenants à part entière dans la réforme de l'EFTP, tout en les aidant à accepter l'évolution de leur propre statut professionnel, est désormais au centre des débats concernant l'évolution des fonctions et des responsabilités (Grootings and Nielsen 2005, p. 14; Nielsen and Nikolovska 2007). Dans le cadre de ce processus, de nouveaux modes de formation des enseignants de l'EFTP s'imposent pour accompagner et faciliter ces changements.

Changement et processus décisionnel: associer les enseignants et les formateurs

L'une des principales thèses du présent rapport est qu'une réforme en profondeur de l'EFTP, particulièrement dans les pays en transition et en développement, ne sera réussie et durable que si l'élaboration, la formulation et la mise en œuvre des politiques en la matière sont solidement fondées sur un engagement clair et s'inscrivent dans les établissements d'EFTP existants. Ce principe vaut aussi pour la formation des enseignants. En particulier,

les réformes doivent miser sur l'expérience des enseignants et des formateurs comme agents de changement pour accéder à de nouveaux niveaux d'apprentissage et de qualité des résultats qui tiennent compte de l'évolution de la nature de l'apprentissage évoquée plus haut, grâce à des méthodes de formation des enseignants créatives et à des innovations aux niveaux des établissements et du système. Dans bien des pays, on est de plus en plus conscient de la nécessité d'inclure les enseignants et les formateurs parmi les principaux artisans de la conception et de la mise en œuvre des réformes et de solutions novatrices, à commencer par la préparation et le perfectionnement professionnel des enseignants. Il en est ainsi parce que l'on comprend mieux les raisons pour lesquelles tant de réformes de l'éducation ont échoué jusqu'ici dans le monde. L'exclusion des enseignants et des formateurs de l'EFTP en tant qu'intervenants à part entière dans le processus de réforme a régulièrement conduit à l'échec des politiques nationales de réforme, qui n'ont pas provoqué de changements réels (Grootings and Nielsen 2005, p. 12; OECD-CERI 2009, pp. 75-76), ce qui correspond au constat fait pour l'éducation et l'enseignement à tous les niveaux (ILO/UNESCO 2007; 2010), comme on le verra plus avant au chapitre 5.

Les référentiels internationaux de formation des enseignants, qui s'appliquent également au personnel de l'EFTP au niveau secondaire ou supérieur, exigent en fait la contribution des enseignants et des organisations d'enseignants existants et à venir à l'élaboration des programmes de préparation des enseignants et à la prise de décision dans les établissements pour l'enseignement initial et complémentaire (ILO and UNESCO 1966; UNESCO 1997). Les enseignants et formateurs de l'EFTP sont de plus en plus reconnus comme principaux agents de changement pour la réussite des réformes de l'EFTP dans leurs rôles et capacités d'organiseurs de l'apprentissage (Grollman and Rauner 2007). Toutefois, pour engager pleinement les enseignants et les formateurs dans ce processus, il ne suffit pas de leur faire savoir ce que l'on attend d'eux ni de simplement les former à la mise en œuvre de nouvelles politiques. C'est à titre de professionnels que les enseignants peuvent contribuer efficacement à la conception de nouveaux programmes d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'ils savent souvent ce qui fonctionne le mieux pour permettre aux populations étudiantes d'acquérir les compétences particulières dont elles ont besoin en fonction de profils d'emploi donnés dans leurs propres écoles d'EFTP, dans les salles de cours et les réseaux d'une importance vitale constitués avec les employeurs et les syndicats, les parents et les autorités scolaires/municipalités locales.

Leur expérience est donc primordiale pour transposer des politiques générales d'EFTP dans les contextes très différents et dynamiques de la vraie vie et du monde du travail. Les artisans des politiques d'EFTP sont invités à garder à l'esprit qu'une meilleure compréhension des rôles des enseignants et des formateurs dans ce très important processus de transformation aura sans doute des conséquences bénéfiques sur la mise en œuvre des politiques de réforme, et sur le processus d'élaboration et de formulation des politiques d'EFTP. S'ils appliquent de tels principes, les artisans des politiques d'EFTP s'apercevront qu'ils ont des «alliés naturels» dans le milieu de l'enseignement et de la formation.

Simultanément, un tel engagement ne devrait pas être inconditionnel. Un risque particulier est que les enseignants et les formateurs, surtout dans bien des pays en transition et pays en développement, manquent souvent d'expérience professionnelle pratique et n'ont pas une connaissance approfondie des milieux de travail qui attendent les étudiants à leur sortie des écoles d'EFTP. Comme l'un des principaux objectifs de la réforme de l'EFTP est d'adapter plus étroitement les établissements aux besoins en qualifications des entreprises et d'autres milieux de travail, lorsque ce n'est pas déjà le cas, le fait de se fier à des enseignants et formateurs n'ayant pas cette connaissance indispensable pour la conception et la mise en œuvre de programmes peut avoir une incidence négative sur les résultats de programmes.

En outre, la durée et la sécurité d'emploi, qui sont importantes pour des questions de liberté académique, de responsabilité professionnelle et de stabilité des environnements d'apprentissage (ILO and UNESCO 1966; UNESCO 1997; 2007; 2010), peuvent faire obstacle aux réformes lorsque les systèmes d'EFTP n'encouragent ni ne reconnaissent la volonté et la capacité des enseignants et des formateurs de s'adapter au changement. Habituellement, au bout de deux ou trois ans d'expérience, les personnels de l'EFTP en poste dans les établissements publics sont nommés à vie s'ils satisfont aux critères établis (voir aussi chapitre 3). Cependant, de telles garanties sont renforcées lorsqu'elles sont assorties de solides systèmes d'évaluation garantissant le respect des normes professionnelles, et d'une certaine part de responsabilisation quant aux règles en usage dans les établissements et aux attentes des étudiants, de manière à assurer de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage. Sur ce point, le fait d'associer les enseignants et les formateurs, par le truchement de leurs organisations et dans le cadre de solides mécanismes de dialogue social (voir chapitre 5), à la conception et à la mise en place de mesures d'évaluation et de responsabilisation aide à atteindre le bon équilibre.

Récemment, l'OCDE a dénoncé une incohérence manifeste des systèmes d'EFTP (dont des aspects de la formation des enseignants) qui privilégient un renforcement de la responsabilisation et de l'évaluation de leurs résultats alors que les données de recherche et les observations recueillies à l'occasion des processus d'évaluation auprès des acteurs clés, à commencer par les enseignants et les étudiants, sont limitées. Le rapport de l'OCDE, qui s'appuie sur des travaux antérieurs, note que les enseignants sont moins résistants au changement que l'on ne le suppose fréquemment et que la thèse répandue de la «résistance au changement» n'est pas étayée par les faits et est souvent considérée comme une vérité allant de soi, parce que les écrits sur les innovations sont souvent produits par les auteurs de celles-ci et font abstraction du point de vue des enseignants qui les mettent en pratique. Par ailleurs, il arrive qu'ils résistent aux réformes au nom des valeurs et de la mission de l'établissement d'EFTP, notamment parce qu'ils se préoccupent de leur propre perfectionnement professionnel et des résultats d'apprentissage des étudiants, surtout lorsque les réformes sont imposées d'en haut sans consultation (Vähäsantanen and Eteläpelto 2009, p. 30). Puisque les idées nouvelles sont le moteur de l'innovation, le rapport de l'OCDE réclame davantage d'espace pour la génération d'idées et la conception de nouvelles approches qui tirent parti des points de vue des acteurs de première ligne – enseignants, formateurs, apprenants et chefs d'entreprise notamment. En particulier, on doit établir des mécanismes d'échange entre les artisans des politiques, les chercheurs et les enseignants et formateurs afin de favoriser l'innovation dans les établissements et les programmes, notamment ceux qui sont axés sur la formation initiale et continue des enseignants de l'EFTP (OECD-CERI 2009, pp. 13, 54, 66, 95-96, 257).

Critères de compétence pour les enseignants et les formateurs de l'EFTP: les enjeux de la formation

Compte tenu des défis auxquels font face les systèmes d'EFTP et leur personnel, et de leur préparation initiale et complémentaire à des rôles changeants, on a entrepris de recenser ci-dessous certains critères d'excellence – ce qui fait un «bon» enseignant – comme condition préalable à la définition du système de formation et de certification requis pour atteindre de tels objectifs.

En gardant à l'esprit que de tels critères ne peuvent être trop prescriptifs ni considérés comme étant exclusifs, vu la grande diversité des systèmes nationaux et la complexité des besoins, l'adjectif «bon» formateur peut désigner les enseignants qui remplissent un certain nombre de critères professionnels (ILO 2000, pp. 34-35; Nielsen 2007, p. 58), tangibles et intangibles, notamment les suivants:

-
- connaissance approfondie d'un ou plusieurs sujets ou disciplines;
 - excellente connaissance fonctionnelle des TIC et processus technologiques;
 - connaissances générales des réalités économiques et sociales au sens large, et capacité de les transmettre aux étudiants;
 - capacité de transmettre des compétences génériques d'apprentissage dans leur enseignement et les processus d'apprentissage;
 - capacité de travailler en équipe;
 - capacité de recherche, de réflexion et de changement requise pour la pratique de l'enseignement (enseignant comme apprenant);
 - capacité de communiquer avec les étudiants et de se mettre à leur place;
 - capacité d'innover et de stimuler l'esprit d'innovation dans l'apprentissage.

Selon le contexte national de l'EFTP, les enseignants et les formateurs passent par divers niveaux de formation et acquièrent des compétences mesurables quantitativement et qualitativement. Les niveaux possibles sont notamment les suivants:

- période initiale moyenne d'un an à trois ans d'études, postsecondaires, supérieurs ou universitaires;
- expérience de travail pratique – stages ou autres;
- expérience de travail de durée diverse dans l'industrie ou les services;
- formation avant l'emploi des enseignants en plus des études disciplinaires;
- formation continue en cours d'emploi des enseignants (développement professionnel continu).

Ces divers niveaux de la formation des enseignants peuvent s'échelonner différemment, bien que l'expérience de travail pratique ou dans l'industrie ou les services soit de plus en plus considérée comme un élément essentiel de la préparation à l'EFTP, tout comme l'acquisition avant l'entrée en fonctions de rudiments pédagogiques et l'accès permanent au développement professionnel continu conformément aux principes de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous et à l'obligation primordiale des enseignants en EFTP de renouveler leurs compétences tout au long de leur carrière dans l'enseignement. Un ensemble de compétences possibles acquises à ces divers niveaux est présenté à l'annexe 1.

Passage de l'université et d'autres institutions à l'école d'EFTP

Programmes d'études universitaires ou d'enseignement supérieur pour le personnel de l'EFTP

Bon nombre de programmes d'études universitaires ou d'enseignement supérieur sont là pour préparer le personnel de l'EFTP à leurs tâches – programmes de troisième cycle, de maîtrise, de licence et de préparation en deux ans.

Certains programmes de maîtrise sont spécialisés en formation à l'EFTP et aboutissent à la délivrance par le gouvernement d'un certificat de réussite, comme les examens d'Etat pour le personnel de l'EFTP en usage dans divers pays – Allemagne, Australie (voir encadré 2.1), Danemark, France, Irlande, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni.

Encadré 2.1
Formation des enseignants en EFTP en Australie:
devenir un enseignant ou un formateur dans un collège TAFE

En Australie, le réseau de collèges TAFE (Training and Further Education) est le principal prestataire d'enseignement et de formation professionnels dans un environnement d'apprentissage autre que l'université. Ce réseau offre dans tout le pays des cours conçus pour les jeunes se préparant à leur premier emploi, ainsi que pour les personnes désireuses de se former ou de se reconvertir ou qui se préparent à des études universitaires. Les cours TAFE permettent aux étudiants d'acquérir des compétences pratiques transférables sur le marché du travail et s'articulent habituellement autour de programmes de formation en entreprise. La plupart des cours TAFE sont conçus de concert avec les entreprises, et des droits d'inscription sont perçus.

Les cours sont dispensés par des enseignants et formateurs agréés dans le cadre du système TAFE. Par exemple, dans l'Etat de l'Australie-Méridionale, pour devenir enseignant ou formateur dans un collège TAFE, il faut:

- effectuer des études universitaires au niveau de la maîtrise dans un domaine de spécialisation;
- suivre jusqu'au bout un programme de formation des enseignants agréé en Australie;
- avoir entre trois et six années d'expérience professionnelle et/ou d'expérience supérieure au minimum d'expérience dans une profession ou un secteur prescrit pour le poste;
- suivre une série de programmes de formation continue en cours d'emploi offerts par le ministère du Travail de chaque Etat australien.

Source: GSA-TAFESA 2010.

En Australie et dans certains des autres pays précités, les programmes de maîtrise combinent habituellement l'étude théorique d'une discipline professionnelle, en électrotechnique par exemple, avec une formation pédagogique générale ou professionnelle. D'autres programmes au niveau de la maîtrise ne sont pas toujours expressément conçus pour l'EFTP, comme dans le cas des programmes en génie mécanique, et les diplômés de ces programmes peuvent opter pour une carrière en EFTP seulement à leur sortie de l'université. Ces filières d'entrée étaient la règle dans bien des pays de l'Europe du Sud-Est avant l'introduction de réformes en matière de formation des enseignants professionnels, au début des années quatre-vingt-dix (Nielsen 2007, p. 68).

Par suite de la Déclaration de Bologne de juin 1999, l'Union européenne a créé un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) dans lequel des diplômes comparables sont délivrés selon une structure en trois cycles – licence (trois-quatre ans); maîtrise (un-deux ans); doctorat. Cette initiative résulte également des politiques de formation professionnelle de l'UE et est axée sur les objectifs de Lisbonne et le processus de Copenhague, d'où la multiplication dans les pays européens des programmes de licence en EFTP au cours des dix dernières années. Ces programmes combinent des études théoriques dans une discipline professionnelle avec une formation pédagogique et d'autres études, et durent l'équivalent de trois années d'études universitaires (European Commission 2010) ¹.

¹ Un nouvel EEES a été lancé en mars 2010 dans le cadre de la Déclaration de Budapest-Vienne par les ministres de l'UE.

Les programmes d'études universitaires courtes (comme les programmes de deux ans en licence) représentent le niveau minimal, du moins dans les pays développés. Combinés à une expérience de travail suffisante dans une discipline professionnelle donnée, ils permettent néanmoins d'acquérir les qualifications nécessaires pour débiter dans l'EFTP, par exemple dans les établissements à cycle court des Etats-Unis.

Parallèlement, les pays en développement sont de plus en plus disposés à mettre à niveau leurs référentiels de formation pré-emploi. En Ethiopie, en Indonésie et en Malaisie, par exemple, on étudie la possibilité de créer des programmes de doctorat en EFTP et d'établir des normes reconnues dans plusieurs pays pour les recherches multidisciplinaires et industrielles effectuées dans le cadre de ces programmes (TT-TVET 2008).

Référentiels et programmes de formation initiale en vue du recrutement dans l'EFTP

Dans bon nombre de pays, les candidats à l'entrée dans le système d'EFTP comme enseignants et formateurs doivent avoir des qualifications au niveau de la licence, comme c'est le cas dans des pays aussi divers que l'Arabie saoudite, les Etats-Unis, l'Indonésie et la Serbie. Les qualifications officielles requises pour accéder aux postes en EFTP sont normalement énoncées dans la législation nationale.

Encadré 2.2

Agrément des enseignants en formation professionnelle et technique (FPT)

Aux Etats-Unis, dans les 50 Etats et le district de Columbia, les enseignants en FPT des écoles publiques intermédiaires et secondaires doivent être agréés. L'autorisation d'exercer est habituellement accordée par le conseil scolaire de l'Etat ou par un comité consultatif mandaté pour cela. Tous les Etats exigent que les enseignants aient une licence et aient suivi avec succès un programme homologué de formation des enseignants comportant un nombre prescrit de matières et de crédits, ainsi qu'une période de pratique supervisée. Certains Etats exigent une formation technique et l'obtention d'une note supérieure à la moyenne. Dans plusieurs Etats, les enseignants doivent obtenir une maîtrise en éducation dans un délai donné après avoir commencé à enseigner. Dans presque tous les Etats, un candidat à l'agrément doit passer un test de connaissances et les enseignants doivent avoir fait un certain nombre d'heures d'enseignement continu pour renouveler leur agrément. Bon nombre d'Etats ont des accords de réciprocité qui permettent aux enseignants agréés dans un Etat de l'être aussi dans un autre.

Toutefois, ceux qui n'ont pas suivi le programme régulier de préparation à l'enseignement peuvent emprunter d'autres voies pour obtenir l'agrément en FPT. Il faut souvent pour cela une expérience de travail ainsi qu'un diplôme d'études secondaires ou une licence sans préparation à l'enseignement. Le niveau d'études requis varie d'un Etat à l'autre et selon le niveau d'expérience du candidat.

Source: USA-BLS 2009.

La réforme de la formation professionnelle entreprise dans bon nombre de pays de l'Europe et de l'OCDE a mené à une redéfinition et une diversification des fonctions d'enseignant et de formateur. Du fait de l'évolution des rôles des enseignants et des formateurs évoquée plus haut, dans les systèmes modernes de formation professionnelle, l'aptitude à enseigner dans l'EFTP dépend non seulement de l'expérience universitaire et des compétences acquises, mais également de la capacité de travailler en équipe, de réfléchir et de repenser la formation professionnelle, et de comprendre les raisons du changement. A propos de l'adaptation des pays d'Europe aux modes d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, un spécialiste de l'OCDE résume le processus de changement en termes de système éducatif «riche en savoirs, dans lequel enseignants, formateurs et directeurs d'établissement sont des partenaires habilités disposant de l'information requise et ayant accès à des systèmes de soutien efficaces qui les aident à mettre en œuvre le changement» (Schleicher 2006, p. 3).

Dans bon nombre de pays, toutefois, les capacités d'enseignement et de recherche universitaires ne sont pas intégrées au développement de l'EFTP, d'où un manque de coordination dans la formation des enseignants dans les pays en développement et en transition. Nombre de ces pays dépendent souvent de l'expertise de professionnels de systèmes plus ou moins novateurs de pays développés pour les guider dans le renforcement de leurs propres systèmes de formation. Une meilleure intégration de l'infrastructure scientifique et technique nationale – largement fondée sur les universités – avec le développement de l'EFTP constitue la principale réforme stratégique requise pour surmonter ce dilemme. L'élaboration de programmes de maîtrise ciblés pour le personnel enseignant de l'EFTP en Ethiopie offre un exemple de réforme en cours dans ce domaine (encadré 2.3).

Encadré 2.3

Formation du personnel enseignant de l'EFTP en Ethiopie: programmes de licence et de maîtrise du programme éthiopien de renforcement des capacités en génie

Dans le cadre de son programme de coopération au développement avec l'Ethiopie, le gouvernement allemand appuie le programme de renforcement des capacités en génie mécanique (ECBP). Dans ce contexte, l'Ethiopie étudie des propositions en vue d'établir des programmes de formation des enseignants en EFTP dans les universités, dans le cadre de sa réforme de l'université.

Outre des modules techniques en électrotechnique, en génie des métaux et en génie civil, le nouveau programme d'études proposé comporterait des modules en pédagogie professionnelle, en didactique sur une matière donnée, en sciences générales et lettres. Divers programmes de licence et de maîtrise permettraient de former des jeunes dans les collèges professionnels aux niveaux trois et quatre des cinq niveaux que compte le cadre national des certifications de l'EFTP. Les modules sur la discipline professionnelle sont centrés sur les processus de travail, la gestion de la qualité et la gestion de projets dans une spécialisation professionnelle.

Le programme de maîtrise serait centré sur la gestion professionnelle et la recherche professionnelle requises pour faciliter le travail des enseignants occupant des postes de responsabilité dans les établissements d'EFTP, comme ceux de directeur d'établissement ou de chef de service. Ces compétences sont également conçues pour préparer les étudiants à planifier, mener à bien et évaluer des travaux de recherche dans des domaines professionnels, dans les entreprises ainsi que dans les établissements privés et publics d'EFTP. Des modules de gestion ont été conçus sur les ressources humaines, la gestion organisationnelle et la gestion financière et matérielle, en plus des modules traitant de divers aspects de la recherche professionnelle – analyse des processus de travail, recherche sur le terrain et analyse des politiques d'enseignement professionnel.

Dans le cadre des études en licence, on prévoit moins d'expérience pratique dans les collèges professionnels, tandis que le programme de maîtrise est conçu pour offrir des modules sous la forme de stages dans les établissements d'enseignement professionnel, comprenant la préparation et l'évaluation des stages. Dans la phase initiale, le gouvernement éthiopien s'emploie à intégrer des éléments pratiques dans la formation des enseignants, comme les stages pour les enseignants et les étudiants.

Source: ECBP 2010.

Expérience de travail pratique

Quelques pays imposent une qualification supplémentaire aux candidats à l'EFTP sous la forme d'une expérience de travail pratique, comme la participation à des programmes de stages ou d'apprentissage. Cette exigence est notamment de rigueur en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, et est introduite dans d'autres pays. Pour accéder à un poste dans l'EFTP, il faut avoir une expérience minimale de douze mois à six ans.

Certains pays comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark et le Luxembourg exigent à la fois une maîtrise et une expérience de travail pratique. En revanche, les futurs instructeurs de l'EFTP – ceux qui ont une expérience de travail considérable dans des disciplines techniques, comme les maîtres artisans, doivent suivre une formation pédagogique complémentaire. En outre, quelques pays ont commencé à élaborer des programmes de formation des enseignants centrés sur la remise à niveau des compétences

de personnes ayant de l'expérience dans l'industrie (comme les ingénieurs en milieu de carrière) et ont conçu des programmes de transition pour les personnes ayant de l'expérience dans l'industrie, qui se destinent à la profession d'enseignant de l'EFTP. Ces pays sont notamment l'Allemagne, le Danemark, l'Irlande et les Pays-Bas. En Allemagne, une réforme de la loi sur la formation professionnelle de 2005 permet désormais aux ingénieurs et aux techniciens d'embrasser la profession d'enseignant de l'EFTP (BMBF 2005, pp. 9-10; BMBF 2010).

En résumé, les référentiels de formation initiale et les programmes d'entrée varient d'un pays à l'autre et, au moins dans les pays développés, vont d'un niveau supérieur exigeant une maîtrise universitaire plus une expérience de travail universitaire ou pratique de six ans ou moins, à une licence, voire un diplôme d'études universitaires générales, avec peu ou pas d'expérience de travail. D'après les indications disponibles, aucun autre pays que ceux de l'OCDE exige une expérience pratique des candidats enseignants ou formateurs de l'EFTP.

L'évolution de la formation des enseignants de l'EFTP dans les pays de l'OCDE, particulièrement dans les pays d'Europe, montre que les programmes d'université deviennent plus courts du fait de la réorganisation des maîtrises et de la multiplication des programmes de licence, y compris dans l'EFTP (Grollman 2009), et que certains pays tendent à remédier aux pénuries immédiates de personnel enseignant en concevant des programmes ciblés sur les personnes ayant de l'expérience de travail dans l'industrie, comme on l'a mentionné plus haut.

Formation préalable à l'emploi dans l'EFTP

La formation avant l'emploi des enseignants et formateurs de l'EFTP demeure l'exception plutôt que la règle. Néanmoins, certains pays et établissements privilégient cette option comme fondement de leur politique de formation – citons à titre d'exemples le module novateur de préparation à la formation professionnelle, Duale Trajecten BE, créé par le collège de formation Fontys aux Pays-Bas en 1997 (Cort, Härkönen and Volmari 2004), la formation avant l'emploi des enseignants en EFTP, tradition bien établie en Allemagne (encadré 2.4), et le programme diversifié lancé en Arabie saoudite (encadré 2.5) lié à un programme de recrutement ambitieux (voir chapitre 3), ainsi que les tentatives de réforme de la préparation à la formation professionnelle menées par l'ETF en Macédoine et basées sur le modèle néerlandais (Nielsen 2007, p. 61).

L'objectif d'une solide formation avant l'emploi pour les enseignants en EFTP est de jeter les bases de l'acquisition d'aptitudes professionnelles, y compris l'organisation personnelle, en associant théorie et pratique et travaillant au sein d'équipes multidisciplinaires. Là où ils existent, ces programmes durent de trois mois à deux ans et sont habituellement considérés comme une période de formation ou d'apprentissage pour les futurs enseignants et formateurs de l'EFTP. Cette formation préalable à l'emploi est généralement centrée sur l'acquisition de compétences professionnelles, notamment dans les domaines suivants:

- pédagogie et didactique professionnelles;
- choix et maîtrise des formes et méthodes de travail qui conviennent ;
- amélioration de l'aptitude à communiquer en milieu professionnel (avec les étudiants, les enseignants, les employeurs, les syndicats, etc.);
- accompagnement des processus individuels et collectifs (apprentissage en groupe de pairs et groupes d'apprentissage, par exemple);

- questions diverses (administration de l'EFTP, gestion du temps, contacts avec les intervenants, conseil, orientation professionnelle, etc.).

Encadré 2.4

Formation des enseignants de l'EFTP en Allemagne: priorité à la formation avant l'emploi

En Allemagne, la formation des enseignants de l'EFTP se déroule en plusieurs étapes:

- au moins trois années d'études universitaires dans une majeure professionnelle (l'électrotechnique par exemple) et une mineure non professionnelle (l'espagnol, par exemple) ainsi qu'en pédagogie;
- expérience de travail obligatoire de douze mois;
- programme de formation avant l'emploi de deux ans dans un établissement de formation professionnelle des enseignants (VETI), combinant le travail comme enseignant dans une école professionnelle et des séminaires dans les domaines de spécialisation majeure et mineure;
- programmes de formation continue en cours d'emploi dans des domaines techniques, sur la pédagogie professionnelle et sur les nouvelles technologies.

On peut combiner de différentes manières les trois premières étapes mais le programme de formation préalable à l'emploi de deux ans marque toujours la fin de la formation initiale à l'EFTP et se termine par un examen d'Etat externe.

La formation finale avant l'emploi, d'une durée de deux ans (certains Etats (Länder) ont un programme d'un an), permet aux futurs enseignants d'intégrer les connaissances théoriques acquises à l'université avec la formation et l'enseignement dans les écoles en affirmant leur identité en tant que spécialistes de la formation professionnelle. Elle privilégie l'apprentissage réfléchi, le travail par projets, l'apprentissage lié aux processus de travail, l'acquisition de compétences professionnelles, les simulations en classe d'EFTP, le «microenseignement»*, l'apprentissage auto-organisé et les méthodes d'enseignement novatrices. Un second examen d'Etat externe marque la fin des trois premiers stades et, en cas de réussite, marque l'entrée dans l'EFTP.

Par suite de la Déclaration de Bologne, des discussions sont en cours sur les nouveaux modèles de formation préalable à l'emploi dans l'EFTP appliqués en Allemagne (voir Bünning and Shilela, 2006).

Source: Axmann 2002.

* Microenseignement: courtes séances (15 minutes par exemple) de simulation de situations d'enseignement en présence de pairs.

Encadré 2.5

Arabie saoudite: un programme diversifié pour les enseignants et les formateurs

En Arabie saoudite, le programme de licence en trois ans combine un volet théorique dans l'une des six «disciplines professionnelles» ciblées (administration des affaires, technologie de l'information, électrotechnique, technologie mécanique, technologie automobile et technologie de la construction) avec la pédagogie professionnelle (apprendre comment enseigner des sujets techniques et faire des microsimulations en présence de pairs), la pratique en entreprise (stages pour les enseignants dans les entreprises), la pratique en classe (microsimulations en classe d'EFTP) et un projet pratique de licence (par exemple, planifier, mener à bien et évaluer des séances d'enseignement ou planifier des études de suivi pour les étudiants qui sortent des écoles d'EFTP).

Les sujets techniques des filières professionnelles sont enseignés à trois niveaux: modules de base du domaine professionnel (par exemple, méthodologie de la recherche en administration des affaires); spécialités de base (par exemple, projet de marketing en comptabilité); et spécialités avancées (par exemple, marketing international). Les éléments plus concrets de la pratique en entreprise et en classe ainsi que les éléments théoriques et pratiques du programme de formation des enseignants s'équilibrent. La pédagogie professionnelle est centrée sur les principaux éléments des processus de travail liés aux défis propres à chaque discipline professionnelle.

Source: TTC 2010; Saudi Arabia GDDDC 2010.

Le cadre organisationnel pour la préparation des enseignants de l'EFTP dans les programmes de formation préalable à l'emploi combine généralement le temps passé à titre d'enseignants dans les écoles professionnelles et dans les établissements de formation des enseignants professionnels, l'accent étant mis sur l'expérience des situations d'enseignement, combinant des séances d'enseignement supervisées par des enseignants de l'EFTP expérimentés et des situations en groupe avec des pairs. La formation initiale des enseignants privilégie habituellement les simulations dans les disciplines professionnelles ciblées, en présence de formateurs et de pairs, qui se terminent par un bilan des résultats accomplis.

La formation préalable à l'emploi dans l'EFTP est parfois validée par un diplôme d'Etat (comme en Allemagne et en Autriche) qui certifie le type et le niveau des compétences acquises. Les nouveaux enseignants sont alors agréés à un grade qui détermine dans une large mesure leur futur parcours de carrière dans le système d'EFTP.

Développement professionnel continu et formation en cours d'emploi

Comme pour l'enseignement général, le développement professionnel continu, qui englobe mais sans s'y limiter la formation en cours d'emploi, constitue un lien fondamental et de plus en plus important dans la chaîne d'apprentissage des enseignants et formateurs de l'EFTP. Des normes internationales sur la formation complémentaire et en cours d'emploi (ILO and UNESCO 1966, pp. 6-7; ILO 2000, p. 35) soulignent la nécessité, voire l'obligation, d'offrir de telles possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à tous les professionnels de l'enseignement dans l'intérêt de la qualité de l'éducation et de la formation en intégrant les dernières découvertes de la recherche dans les programmes et en proposant des incitations financières et aussi des calendriers et modes de prestations qui permettent aux enseignants de tirer parti de ces possibilités ou d'assumer leurs obligations réglementaires et d'échanger avec les entreprises et autres lieux de travail.

Le développement professionnel continu, en cours d'emploi ou autrement, est d'autant plus utile pour l'EFTP qu'il repose en grande partie sur une base technologique complexe et en constante évolution. L'apprentissage basé sur les TIC est un bon exemple. Les enseignants et formateurs sont de plus en plus tenus (par les politiques ou par la nécessité) d'incorporer de l'informatique en classe ou des modes d'apprentissage par Internet et d'organiser des séances d'apprentissage participatif (apprentissage à distance) avec des étudiants qui forment parfois un groupe plus disparate, auquel ils ne sont pas habitués, en termes d'âge, d'origine ethnique et de niveau d'instruction. Toutes ces nouvelles méthodes exigent des compétences nouvelles ou une mise à niveau et donc une formation adaptée. En Hongrie, tous les enseignants des disciplines professionnelles doivent désormais avoir des compétences en informatique, d'où l'existence d'un programme spécial sur les technologies de l'information dans les écoles professionnelles ainsi que de programmes d'études et de formation sur les environnements d'apprentissage virtuel (CEDEFOP 2005; 2009, p. 95; ETF 2006).

S'ils n'actualisent pas continuellement leurs connaissances, qualifications et compétences, les enseignants et les formateurs en EFTP risquent de ne plus être à la hauteur. Pourtant, comme dans l'enseignement général, il y a de bonnes raisons de supposer que le développement professionnel continu constitue le maillon le plus faible de la chaîne d'apprentissage des enseignants et formateurs, car il est souvent ponctuel, rarement dispensé par des enseignants et déconnecté des plans de carrière ainsi que de toute possibilité de réseautage à des fins de collaboration (ILO and UNESCO 2010, p. 20). Certains pays à revenu élevé, comme la France, la Hongrie, l'Italie et l'Irlande, s'emploient principalement à remédier à ces insuffisances. En Irlande il existe un institut spécial pour la recherche sur le milieu professionnel et la formation des enseignants en

cours d'emploi dans ce domaine (CEDEFOP 2009, pp. 95, 111). La situation en Australie donne une idée de l'ampleur du développement professionnel continu et de ses limites dans un système d'EFTP hautement développé (encadré 2.6). L'accès universel et durable des enseignants et formateurs de l'EFTP au développement professionnel continu ne va pas de soi, même dans les pays développés.

Encadré 2.6
Le développement professionnel continu en Australie

En Australie, le développement professionnel continu est assez répandu chez tous les prestataires. Dans certains établissements du secteur public (Institute for Technology), le perfectionnement du personnel est jugé utile pour le personnel à temps plein, mais moins pour le personnel à temps partiel ou occasionnel. Les prestataires privés veillent au perfectionnement du personnel à temps plein, avec des budgets de formation individuels, et du personnel à temps partiel selon une formule de financement au prorata, mais le personnel occasionnel n'a droit à aucune incitation financière. Un pourcentage de la rémunération (6 pour cent) est consacré à la formation continue des personnels de l'EFTP de niveau supérieur dans les régions éloignées, et les collèges TAFE consacrent deux semaines par an au perfectionnement professionnel de tout leur personnel, mais les contractuels et les occasionnels ne sont pas admissibles aux prestations intégrales. Malgré la diversité de prestation, le dernier sondage sur la formation dans l'EFTP (2010) a révélé que les possibilités actuelles de perfectionnement professionnel ne répondent qu'à 55 pour cent des besoins en la matière des formateurs et évaluateurs de l'EFTP.

Source: Harris *et al.* 2006; Mitchell and Ward 2010.

Dans bon nombre de pays, la formation en cours d'emploi du personnel de l'EFTP est une solution très pratique pour relever le niveau professionnel des enseignants et formateurs dans ce domaine et pour répondre en souplesse à leurs besoins. Outre son importance primordiale pour les systèmes nationaux, le développement professionnel continu s'inscrit également dans le travail de coopération technique des organisations internationales qui s'intéressent aux questions d'EFTP, parmi lesquelles l'OIT à travers les activités de développement des compétences organisées par le BIT (au Bangladesh par exemple – ILO 2010f) et l'Union européenne à travers l'aide qu'elle apporte aux pays candidats (dont, à des degrés divers, la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, l'Estonie, la Lituanie, l'ex-République yougoslave de Macédoine, la Serbie et la Slovaquie) dans le cadre de programmes comme CARDS et TACIS ² (Grootings and Nielsen 2005; Nielsen and Nikolovska 2007).

Ces programmes peuvent prendre la forme de cours de courte durée ou de longue durée. Dans leurs versions courtes, ils présentent généralement un bon rapport coût-efficacité et constituent un bon moyen de favoriser le perfectionnement des ressources humaines de l'EFTP à intervalles réguliers. Pour les nouveaux enseignants et formateurs, ces programmes facilitent le passage de l'université aux établissements d'EFTP, tant publics que privés, et peuvent généralement s'adapter rapidement à l'évolution des rôles et des besoins de développement professionnel du personnel de l'EFTP. Les pays précités qui ont mis en œuvre des programmes de formation en cours d'emploi du personnel de l'EFTP à l'échelle nationale ont des systèmes fonctionnant habituellement dans le cadre d'un ministère de l'Éducation (exceptionnellement en collaboration avec le ministère du Travail), avec des centres nationaux d'EFTP ou dans le cadre de centres nationaux ou régionaux de formation des enseignants. Les centres nationaux jouent souvent un rôle important en aidant les enseignants à recevoir une formation qui améliore leur capacité d'adaptation au changement et leur perfectionnement professionnel (par exemple, en

² Les programmes CARDS (Assistance communautaire pour la reconstruction, le développement et la stabilisation) et TACIS (Programme d'assistance technique à la Communauté des États indépendants) étaient des programmes de réforme de l'UE dans les pays de l'ex-Yougoslavie et les anciennes républiques de l'Union soviétique (Communauté des États indépendants).

Slovénie, voir: CPI 2007). Les programmes peuvent aussi être mis en œuvre en collaboration avec des entreprises qui mettent leurs locaux à disposition pour améliorer la qualité de l'EFTP, et dans les métiers où les employeurs sont soucieux de constituer une réserve de diplômés aux résultats prometteurs aptes à répondre aux besoins futurs de secteurs d'activité ou de services en pleine expansion. L'un de ces programmes de formation en cours d'emploi mis en place dans le cadre de l'assistance communautaire de l'Union européenne est décrit dans l'encadré 2.7.

Encadré 2.7

La formation des enseignants de l'EFTP en Serbie: les réformes de la formation en cours d'emploi dans le cadre d'un projet CARDS de l'Union européenne

Ces dernières années en Serbie, le ministère de l'Education, en collaboration étroite avec l'Union européenne (UE) et d'autres partenaires bilatéraux, a entrepris de réformer un programme de formation pédagogique et technique largement universitaire pour les futurs enseignants de l'EFTP, exigeant jusqu'ici peu ou pas d'expérience de travail pratique avant leur entrée en fonctions dans l'une ou l'autre des quelque 300 écoles d'EFTP existant dans ce pays.

Les réformes visaient à introduire un nouveau système de formation en cours d'emploi, qui est offert seulement de façon sporadique aux enseignants depuis 2000. En 2006 et 2007, un programme complet de formation en cours d'emploi des enseignants en EFTP a été lancé dans trois disciplines (travail du bois, restauration et tourisme, informatique), soit huit cours professionnels comprenant des cours de pédagogie et didactique professionnelles générales, une formation par secteur pour les instructeurs de l'EFTP et des stages organisés pour les enseignants dans ces trois secteurs. Les réformes du ministère de l'Education étaient centrées sur de nouvelles et meilleures méthodes d'enseignement en EFTP et privilégiaient l'innovation, la collecte de fonds, l'amélioration des communications et des relations entre les écoles et leurs «clients» (entreprises locales, municipalités, bureaux d'emploi et services de recrutement, parents, étudiants et autres acteurs régionaux).

Le placement, l'orientation professionnelle (dont des études rétrospectives de suivi), l'analyse des besoins de formation et l'analyse du marché du travail régional faisaient également partie des réformes. En Serbie, plus de 1 000 enseignants de l'EFTP sur un total d'environ 15 000 ont bénéficié de ce programme en recevant l'équivalent de 27 journées de formation en cours d'emploi. Plus de 40 instructeurs principaux ont conçu et dispensé cette formation, qui constituent aujourd'hui une réserve d'instructeurs expérimentés en enseignement du personnel de l'EFTP en Serbie et qui travaillent très étroitement avec le ministère de l'Education et le centre national de l'EFTP.

Source: Ministry of Education, Republic of Serbia 2010.

Comme pour l'enseignement préalable à l'emploi, les cours de formation en cours d'emploi varient beaucoup d'un pays à l'autre, tant par leur durée que par leur contenu; ils traitent de différents sujets techniques et questions pédagogiques particulières et parfois d'autres aspects que la formation. On trouvera à l'annexe 1 une liste type de différents programmes de formation en cours d'emploi des enseignants de l'EFTP et des résultats d'apprentissage attendus.

Lorsqu'elle est bien conçue et mise en œuvre, la formation des enseignants en cours d'emploi peut être rapidement adaptée aux besoins changeants, peut être dispensée à différents groupes cibles (voire à toute une école d'EFTP) et structurée en différents modules. Dans certains pays (comme l'Allemagne, l'Australie, le Danemark, la Finlande, le Luxembourg), la législation nationale exige que les enseignants de l'EFTP suivent un certain nombre de journées de formation en cours d'emploi qui enrichissent leur parcours professionnel et comptent pour leur avancement dans la profession.

Evaluation du personnel de l'EFTP

L'évaluation des enseignants est l'un des aspects critiques, mais souvent négligés, du développement professionnel. Les normes internationales et les recommandations de l'OIT préconisent aux fins d'évaluation d'encourager et d'aider les enseignants, de l'enseignement général et de l'EFTP, à s'acquitter efficacement de leurs fonctions sans

nuire à leurs «libertés, initiatives et responsabilités» (ILO and UNESCO 1966, p. 8). En outre, ces normes énoncent des critères de base en matière d'objectivité, de transparence, de communication avec les enseignants et de droits d'appel en cas d'évaluation défavorable. Les mandants de l'OIT s'entendent pour dire qu'une telle évaluation devrait être essentiellement diagnostique et formative, mettant en évidence les faiblesses en vue d'améliorer le rendement dans l'intérêt de l'apprenant, et fondée sur des critères globaux résultant de toutes les variables présentes dans un établissement qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage (ILO 2000, p. 35).

En principe, les évaluations peuvent être effectuées à tous les niveaux du cycle de formation et d'emploi des enseignants et formateurs de l'EFTP. Les diplômes universitaires sont obtenus et évalués dans le cadre du système d'enseignement supérieur et servent de qualifications initiales pour l'entrée dans le système d'EFTP. L'expérience de travail pour l'EFTP est créditée sous la forme de certificats de travail qualitatif ou quantitatif délivrés à l'issue de stages, de programmes d'apprentissage ou d'autres expériences de travail prolongées.

A la fin des programmes de formation préalables à l'emploi, les futurs enseignants et formateurs de l'EFTP passent parfois un examen final qui détermine leur parcours de carrière et leur développement professionnel. L'évaluation consiste en une combinaison des outils suivants:

- mises en situation réelle EFTP;
- examens oraux et écrits en enseignement professionnel appliqué;
- planification, exécution et évaluation d'une série de leçons (habituellement présentées sous la forme de thèse, comme dans le cadre de l'examen d'Etat en vigueur en Autriche).

Dans bien des systèmes d'EFTP, sinon tous, des évaluations régulières ont lieu après l'obtention des qualifications d'entrée dans la profession d'EFTP, habituellement sous forme de visites d'enseignants et de formateurs, effectuées tous les trois à cinq ans. Les évaluations peuvent mener à la titularisation et servent habituellement de base à l'obtention de postes. Dans certains pays, elles sont effectuées par le ministère de l'Education, par un institut pédagogique, par le superviseur de l'enseignant ou encore par le chef d'établissement. Dans bien des cas, elles déterminent l'avancement et le parcours professionnel au sens du système d'EFTP.

Dans un certain nombre de pays, les réformes relatives à la formation et au recrutement des enseignants de l'EFTP visent depuis quelques années à relever les niveaux de certification pour qu'ils soient à la hauteur d'un professionnalisme accru. La stratégie nationale de développement des compétences proposée au Bangladesh en est un bon exemple. Elle préconise un nouveau système national de formation et de certification pour les instructeurs et les formateurs en vue d'un développement plus stratégique des effectifs dans le secteur de la formation. L'objectif est de faire en sorte que les mêmes normes, programmes et certifications s'appliquent à tous les instructeurs et formateurs des secteurs public et privé qui dispensent des programmes reconnus par le gouvernement. S'il est pleinement mis en œuvre, le système réunira les éléments suivants: un réseau national et intégré de centres de formation des instructeurs; une réserve nationale de maîtres instructeurs certifiés; l'adaptation des qualifications techniques des instructeurs et enseignants à un ensemble minimum de normes techniques et professionnelles; des mesures visant à inciter les enseignants du secteur privé à obtenir la certification requise dans le cadre du nouveau système; des plans de développement professionnel garantissant la mise à niveau des compétences de tous les instructeurs et formateurs du secteur public.

3. Emploi des enseignants et des formateurs dans l'EFTP

Les chiffres de l'emploi

Il n'existe pas de collecte systématique de données, comparables sur le plan international, concernant l'emploi des enseignants et des formateurs de l'EFTP; cela tient certainement à la diversité de l'offre aux différents niveaux d'enseignement et à la décentralisation de la collecte de données qui dépend souvent, totalement ou partiellement, de données institutionnelles et non centralisées à l'échelon national. Ce manque de données pourrait donner lieu à une plus grande coopération internationale, pour le partage d'informations transnationales et la planification des politiques. Les informations provenant de l'OCDE, de sources nationales et de l'UNESCO donnent néanmoins une image partielle de l'emploi dans le secteur.

Malgré l'évolution générale des effectifs telle qu'elle est décrite dans le chapitre 1, les statistiques de l'OCDE (OECD 2010b) et du Bureau américain des statistiques du travail (USA-BLS 2009) concernant certains pays membres de l'OCDE à revenu élevé et intermédiaire (tranche supérieure) montrent que certains pays ont fait des efforts considérables pour augmenter le nombre d'enseignants et de formateurs de l'EFTP ces dernières années. Par exemple, il y a eu une hausse significative du personnel de l'EFTP en Finlande, en Pologne et au Royaume-Uni, mais les effectifs globaux ont baissé en France et au Mexique. En Autriche, en Allemagne et aux Etats-Unis, ils sont restés plus ou moins stables au cours de cette période (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1. Enseignants et formateurs d'EFTP (programmes préprofessionnels et professionnels) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire non supérieur, nombre total, pays sélectionnés de l'OCDE, 2005-2007

Pays/année	2005	2006	2007	2008	Evolution % 2005-2007
Autriche	26 811	26 767	27 233	n.d.	+1,60
Finlande	14 015	15 665	16 346	n.d.	+16,6
France	92 826	77 083	78 604	n.d.	-15,3
Allemagne	99 949	100 760	101 757	n.d.	+1,80
Mexique	29 823	29 956	28 260	n.d.	-5,24
Pologne	98 573	95 177	105 305	n.d.	+6,82
Royaume-Uni	167 376	162 142	185 064	n.d.	+10,56
Etats-Unis *	110 885	111 109	113 144	115 100	+2,06

* Les chiffres indiqués pour les Etats-Unis concernent les établissements d'enseignement secondaire (premier et deuxième cycles). Etant donné que la base d'établissement des données est différente, ces chiffres peuvent sembler bas en comparaison avec ceux indiqués pour les autres pays membres de l'OCDE qui figurent dans le tableau.

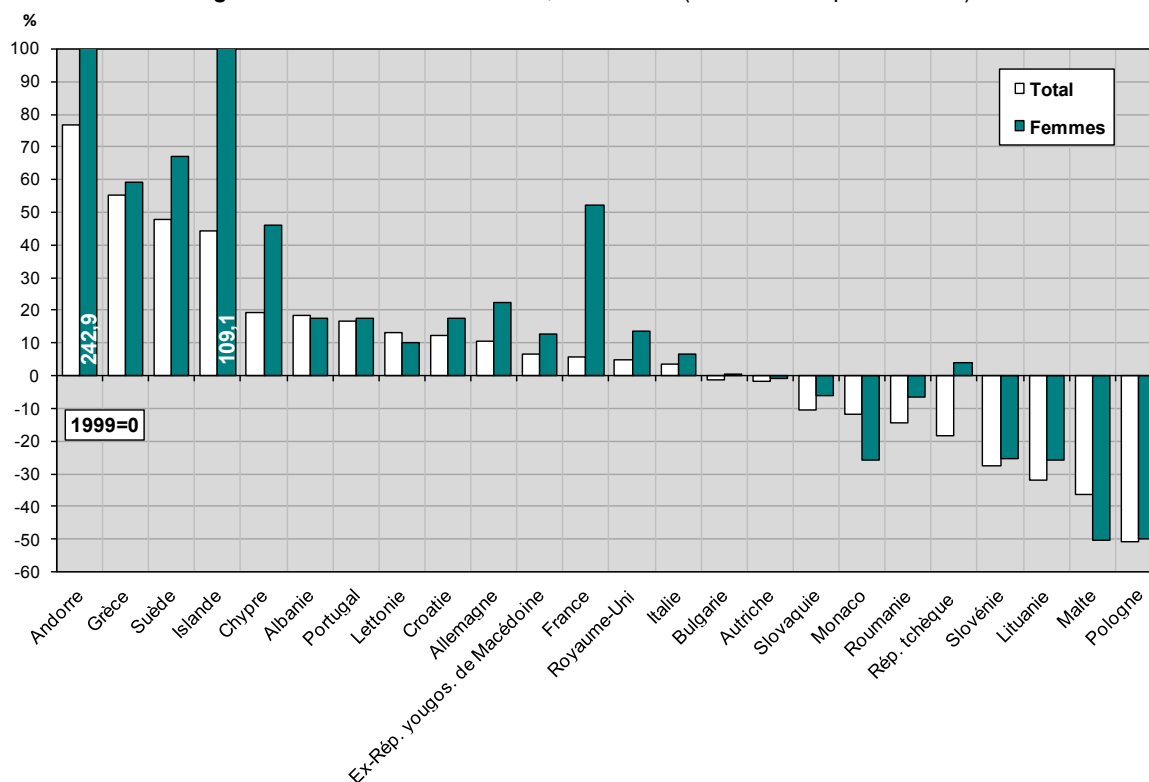
Sources: OECD 2010b; USA-BLS 2009.

L'évolution pays par pays ne reflète pas nécessairement des différences dans les priorités concernant l'engagement d'enseignants de l'EFTP et le développement de ce secteur, mais plutôt la capacité de financer l'emploi dans l'EFTP et probablement d'autres facteurs politiques, qui peuvent être très différents d'un pays à l'autre. En outre, les chiffres ne donnent peut-être pas une image complète de l'offre d'EFTP en ce qui concerne

le nombre d'enseignants et de formateurs par rapport au nombre d'élèves. L'importance croissante des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, qu'il s'agisse de programmes dispensés à distance ou associant l'enseignement institutionnel et à distance/les échanges d'apprentissage, signifie qu'un nombre moins important d'enseignants peut former un plus grand nombre d'élèves, sous réserve des obstacles infrastructurels tels que l'accès à l'Internet ou la dispersion de l'offre dans les pays comportant de vastes zones rurales et isolées, par exemple.

Un autre ensemble de données de l'UNESCO relatives à l'EFTP au niveau secondaire, recueillies sur une plus longue période, montre que plus de la moitié des 23 pays européens, pour lesquels des données comparables existent (figure 3.1), ont augmenté considérablement ou dans de faibles proportions les effectifs des enseignants du secondaire dans l'EFTP durant ces dernières années, alors que les autres ont réduit ces effectifs, parfois dans des proportions importantes. Les données donnent une idée approximative de l'évolution mais, pour des raisons liées aux différentes périodes considérées, à la définition des programmes et à l'inclusion des enseignants à temps complet et à temps partiel, elles devraient être traitées avec prudence en ce qui concerne les tendances et les politiques des pays. Néanmoins, les données indiquent clairement que même des pays ayant des niveaux socio-économiques similaires n'ont pas suivi la même voie au niveau de l'offre d'EFTP au cours des premières années de ce siècle.

Figure 3.1. Tendances de l'emploi dans le secteur de l'EFTP dans certains pays européens, nombre total d'enseignants et nombre de femmes, 1999-2007 (ou l'année la plus récente) ¹



Source: UNESCO-UIS 2010.

¹ Les figures 1 à 4 de ce chapitre sont basées sur les données relatives aux enseignants à temps complet et à temps partiel dans les programmes d'enseignement technique/professionnel à tous les niveaux du secondaire (public et privé). L'année de base, 1999, et l'année de comparaison, 2007, peuvent varier d'un pays à l'autre; voir les tableaux explicatifs à l'annexe II.

Parmi les pays à revenu élevé et les pays en transition, certains prévoient une croissance stable des chiffres de l'emploi pour les années à venir, étant donné que les politiques ou les pratiques visent à répondre à l'augmentation prévue des inscriptions ou à l'élargissement continu des possibilités d'EFTP. L'emploi dans ce secteur accompagne souvent les initiatives visant à réformer et adapter l'offre à l'évolution des besoins sur le plan national, en particulier dans le contexte de la récession économique. La Serbie et les Etats-Unis illustrent ces tendances (encadré 3.1).

Encadré 3.1
Croissance de l'emploi dans l'EFTP aux Etats-Unis et en Serbie

Etats-Unis

Aux Etats-Unis, l'emploi des enseignants dans le secteur de l'enseignement professionnel au niveau secondaire devrait augmenter de 9 pour cent jusqu'en 2018, date à laquelle on devrait atteindre le chiffre de 125 100 enseignants et formateurs, soit environ 10 000 de plus qu'aujourd'hui. Cette augmentation est liée aux politiques et aux aides encourageant le recrutement de personnel pour remplacer les personnes qui partent, et aussi aux mesures de relance de l'économie mises en place depuis le début de 2009.

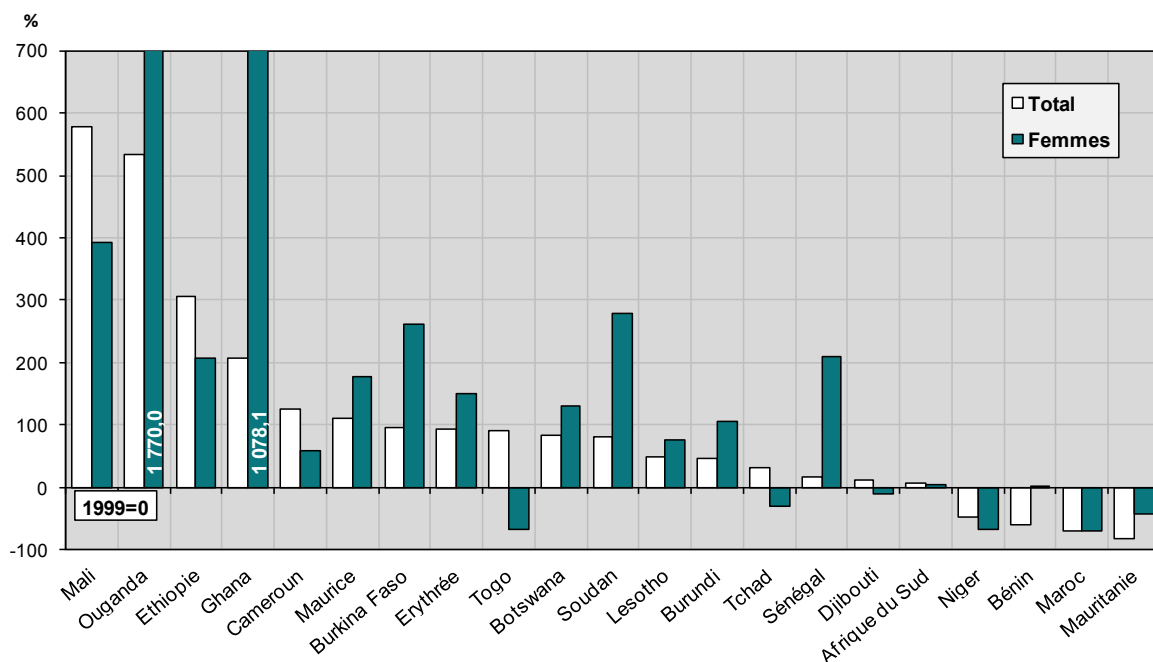
Serbie

Le ministère serbe de l'Education prévoit actuellement d'augmenter les effectifs des enseignants de l'EFTP dans les écoles publiques d'EFTP, dont le nombre dépasse 300. Des initiatives ont été mises en place pour inciter un plus grand nombre de personnes à entrer dans la profession, et des associations professionnelles d'enseignement d'EFTP, telles que Dositej, prévoient un taux de croissance à deux chiffres des effectifs des enseignants de l'EFTP pour les cinq prochaines années.

Sources: Etats-Unis: USA-BLS 2009; Serbie: Dositej 2010; gouvernement serbe 2006, pp. 19-20.

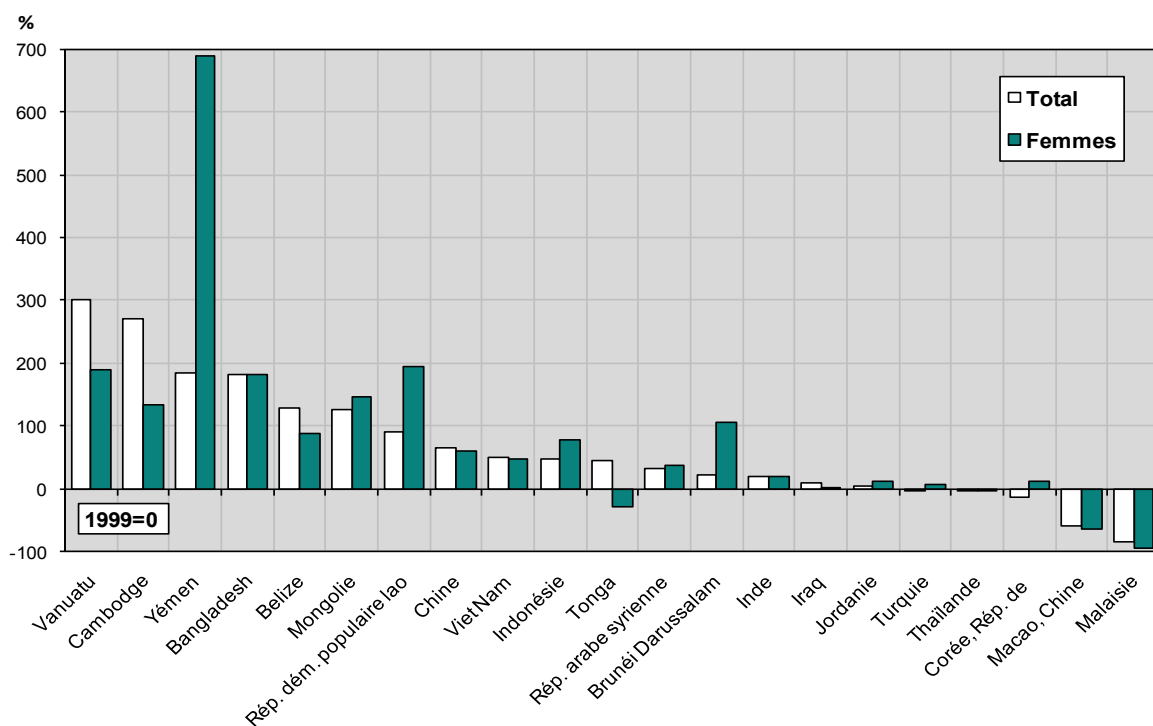
Les données de l'UNESCO relatives à d'autres régions composées d'une forte proportion de pays en développement montrent que les trois cinquièmes des pays pour lesquels des informations comparables existent ont augmenté le nombre d'enseignants de l'EFTP au niveau secondaire, bien que dans de faibles proportions dans de nombreux pays (figures 3.2 à 3.4). Les tendances indiquent que d'importants efforts sont faits pour recruter les enseignants nécessaires à l'élargissement de ce type d'enseignement dans de nombreux pays en développement. L'Arabie saoudite en est un exemple. Conformément aux politiques visant à remplacer les experts techniques étrangers par des Saoudiens, la *Technical Vocational Training Corporation* d'Arabie saoudite prévoit d'engager 20 000 nouveaux enseignants et formateurs d'EFTP d'ici à 2025; plus de 1 000 d'entre eux seront donc formés chaque année, principalement en suivant des programmes de licence d'EFTP dans les collèges de formation technique (voir chapitre 2).

Figure 3.2. Tendances de l'emploi dans le secteur de l'EFTP dans les pays africains, nombre total d'enseignants et nombre de femmes, 1999-2007 (ou l'année la plus récente)



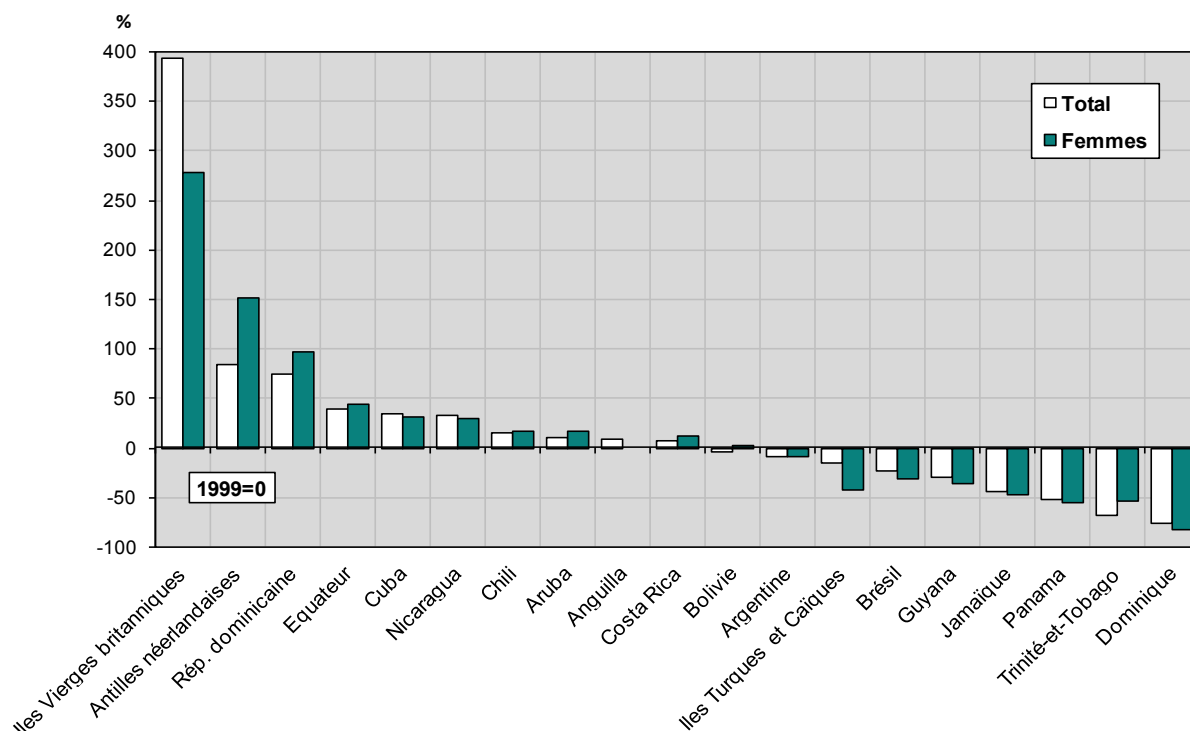
Source: UNESCO-UIS 2010.

Figure 3.3. Tendances de l'emploi dans le secteur de l'EFTP dans certains pays d'Asie et du Pacifique, nombre total d'enseignants et nombre de femmes, 1999-2007 (ou l'année la plus récente)



Source: UNESCO-UIS 2010.

Figure 3.4. Tendances de l'emploi dans le secteur de l'EFTP dans certains pays d'Amérique latine et des Caraïbes, nombre total d'enseignants et nombre de femmes, 1999-2007 (ou l'année la plus récente)



Source: UNESCO-UIS 2010.

Egalité hommes-femmes et emploi dans l'EFTP

Alors qu'elles étaient prédominantes dans les postes d'enseignement général jusqu'au niveau secondaire, les femmes enseignantes et formatrices ont toujours été minoritaires dans l'enseignement technique et professionnel, pays développés et pays en développement confondus. Cette situation est due à de nombreux obstacles d'ordre économique, social, culturel et éducatif (pour l'analyse des raisons et les solutions potentielles dans les pays africains, il y a plus de vingt ans, voir Lynch 1990 et Perez 1990). Même dans l'EFTP, en raison de la ségrégation professionnelle, les femmes sont cantonnées à un nombre restreint de disciplines dites «féminines», telles que le secrétariat, le travail de bureau et les arts ménagers (ILO 2007, p. 3).

Selon les données présentées dans les figures 3.1 à 3.4 ci-dessus, la situation évolue dans un sens positif: la majorité des pays, dans toutes les régions, enregistrent une plus forte croissance de l'emploi des femmes enseignantes et formatrices que de l'effectif total. Compte tenu des effectifs initiaux relativement peu importants dans certains pays, l'augmentation du pourcentage de femmes enseignantes dans ce secteur est remarquable dans des pays comme le Burkina Faso, l'Ethiopie, le Ghana, le Mali, le Sénégal et l'Ouganda en Afrique, et le Bangladesh, la République démocratique populaire lao et le Yémen en Asie. Même lorsque des baisses de l'emploi global ont été enregistrées ces dernières années, leur incidence sur l'emploi des femmes enseignantes a été faible dans la plupart des pays, à l'exception de quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Dans la mesure où l'évolution des effectifs féminins de l'EFTP reflète, d'une manière générale, celle des effectifs et des diplômes délivrés dans l'enseignement postsecondaire (majorité accrue de femmes étudiantes et diplômées par rapport aux hommes), cette évolution est susceptible de se poursuivre, tandis que le nombre de femmes candidates à l'EFTP

augmente et que des efforts plus importants sont déployés pour éliminer les obstacles à l'emploi et à la carrière, à condition que la récession économique actuelle et l'endettement des gouvernements n'entraînent pas un désinvestissement dans l'éducation et la formation, ce qui aurait une incidence négative sur l'emploi des femmes dans ce secteur. Une nouvelle stratégie de développement des capacités au Bangladesh (GOB 2009, p. 25), qui prévoit une augmentation des places de formation dans le nouveau système sur une base prioritaire et le recrutement de femmes instructrices et formatrices, en vue de combler la grave pénurie de personnel, illustre une approche de ces questions tournée vers l'avenir.

Sécurité de l'emploi et ancienneté

Les enseignants et les formateurs du secteur public bénéficient de la sécurité de l'emploi que leur confère un emploi permanent ou l'ancienneté, conformément à la législation nationale sur le travail/fonction publique ou à la politique des établissements. Les recommandations internationales sur les enseignants et les recommandations du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts (CEART) indiquent que, sous réserve des dispositions régissant les qualifications et la période d'essai, et aussi des contraintes financières, la sécurité de l'emploi est souhaitable pour préserver la stabilité du personnel enseignant dans les établissements (une rotation élevée de personnel nuit aux résultats d'apprentissage et augmente les frais de recrutement), la qualité de l'enseignement et l'investissement dans la qualité de leur travail et la mission de leur établissement (ILO and UNESCO 1966, paragr. 45-46; 2010, p. 8; UNESCO 1997, paragr. 45-46).

La garantie de l'emploi permanent existe toujours dans de nombreux systèmes d'EFTP, mais les changements vont nettement dans le sens de sa diminution. La nouvelle stratégie du Bangladesh en matière de compétences prévoit des directives et des procédures transparentes qui seront mises en place pour décentraliser le recrutement et la sélection des instructeurs et des formateurs des établissements de formation publics, afin de permettre le recrutement local d'instructeurs et de formateurs qualifiés à temps partiel, sur la base de contrats temporaires ou à durée déterminée; elle prévoit également la sélection du personnel d'encadrement des établissements en fonction du mérite, et pas uniquement de l'ancienneté. Ces changements tendent à s'inspirer des pratiques du secteur privé, mais c'est un modèle qui n'est pas valable partout. Une étude sur les prestataires de formation privés en Australie (Harris, Simons and McCarthy 2006, pp. 8-9) a établi que les trois quarts des organismes de formation privés enregistrés, qui sont généralement de petites entités (20 personnes ou moins), employaient moins de cinq collaborateurs occasionnels et deux fois plus de personnel à plein temps. En outre, un examen récent de l'EFTP en Australie a permis d'établir que les carrières dans l'enseignement et la formation professionnels se caractérisent par une grande mobilité et que le personnel de ce secteur a deux priorités lorsqu'il veut changer d'employeur: la satisfaction professionnelle et la sécurité de l'emploi (Simons *et al.* 2009, p. 46).

Pénurie d'enseignants dans l'EFTP

Bien que l'on dispose de peu d'informations solides sur ce sujet, les rapports provenant de quelques pays à revenu élevé font état de pénuries réelles ou potentielles d'enseignants et de formateurs d'EFTP, notamment en raison du vieillissement de ces personnels. A titre d'exemple, selon un rapport de la Suède paru en 2007, plus de la moitié des enseignants de ce secteur avait plus de 50 ans. La concurrence difficile avec les entreprises privées, souvent plus lucratives, et dans des professions en expansion rapide a récemment aggravé le problème. La récession économique qui a frappé la majorité des pays à partir de la fin 2008 a peut-être modifié cette équation dans le sens d'une meilleure attractivité de l'enseignement et de la formation en EFTP (OECD 2009a pp. 48-49). Pourtant, de graves pénuries d'enseignants existent dans les pays à faible revenu, en

particulier lorsqu'il s'agit de répondre aux objectifs de l'Education pour tous d'ici à 2015 (UNESCO 2010, p. 116), et les tendances à la stagnation dans le recrutement au niveau secondaire au cours de ces dix dernières années (Iliukhina and Ratteree, à paraître) ne présagent rien de bon pour l'avenir, dans l'enseignement général ou l'EFTP.

Une réponse aux difficultés de recrutement consiste à recruter à l'extérieur des frontières nationales, option de plus en plus souvent utilisée par certains pays développés pour combler les pénuries d'enseignants que connaissent leurs systèmes d'enseignement général depuis une dizaine d'années. Le gouvernement australien, par l'intermédiaire de ses services de l'immigration et des visas, recrute des professionnels originaires d'autres pays, qui souhaiteraient devenir enseignants et formateurs en EFTP (gouvernement australien 2010; Australian Visa Bureau 2010). Dans le même temps, les conséquences pour les pays en développement de cette «fuite des cerveaux», c'est-à-dire de «l'exportation» d'un nombre important d'enseignants qualifiés vers les pays développés, ont conduit des membres du Commonwealth à élaborer un protocole de recrutement éthique (2004) afin de réglementer le recrutement au sein des pays membres (Commonwealth Secretariat 2004).

Les politiques nationales ont aussi abordé les difficultés de recrutement des enseignants de l'EFTP par le biais de changements dans les stratégies de formation préalable à l'emploi, en proposant des options de formation «accélérée». L'Allemagne a ouvert la voie en 2003: certains gouvernements des 16 Länder (Etats), comme le Nordrhein-Westfalen, ont progressivement mis en place des programmes de formation préalable à l'emploi d'une durée d'une année pour le perfectionnement professionnel de personnes ayant une expérience dans l'industrie (par exemple, des ingénieurs en milieu de carrière) et ont conçu d'autres programmes visant à faciliter le passage de ces personnes dans le métier d'enseignant d'EFTP. En encourageant un plus grand nombre d'étudiants à s'inscrire dans des programmes de licence et de master d'EFTP, les gouvernements des Länder allemands prévoient une augmentation annuelle de 10 pour cent du recrutement d'enseignants à l'échelon national jusqu'en 2015 (Kulturminister Konferenz 2010).

Des stratégies analogues préconisées dans des pays de l'OCDE comme le Mexique et les Pays-Bas encouragent le recours à des modalités de travail à temps partiel et flexibles, qui permettent des échanges entre le personnel des établissements d'enseignement et de formation et les entreprises, afin de remédier aux problèmes d'effectifs et d'enrichir les compétences des enseignants/formateurs – le personnel d'EFTP acquérant ainsi une expérience précieuse du monde du travail et les formateurs des entreprises améliorant leurs compétences pédagogiques. Ces modalités ne devraient pas avoir pour effet d'affaiblir le statut de l'une ou l'autre catégorie d'enseignants ou de formateurs. Elles peuvent aussi servir à améliorer la coopération de l'EFTP avec les entreprises privées; c'est le cas, par exemple, du programme d'échanges et de placement *Telkkä* en Finlande, associant des enseignants de l'EFTP et des formateurs sur le lieu de travail, que l'on cite pour ses résultats positifs chez les participants sur les plans des compétences, de l'estime de soi et du partage des connaissances (OECD 2009a, pp. 51 et 53-54).

Dans la mesure où elles existent, les difficultés de recrutement des enseignants représentent un défi quantitatif qui aggrave les défis qualitatifs liés aux compétences du personnel d'EFTP, déjà abordés dans le chapitre 1, mais des recherches supplémentaires seront nécessaires pour remédier à l'insuffisance de données sur les pénuries actuelles ou futures.

Structure de carrière dans l'EFTP

Des structures de carrière qui incitent les enseignants et les formateurs de l'EFTP à s'acquitter de leurs tâches au mieux de leurs capacités et encouragent le développement professionnel continu sont un élément important des systèmes de valorisation des ressources humaines. Ces structures varient selon les différents cadres juridiques et politiques des pays, et en fonction des qualifications et des diplômes des enseignants et des formateurs.

D'une manière générale, les structures de carrière du personnel d'EFTP reflètent celles de l'enseignement général, allant des postes de débutant pour les enseignants ou formateurs récemment qualifiés à des postes de niveau supérieur dans les établissements d'EFTP, que ce soit dans les disciplines professionnelles ou les matières générales. Des possibilités de carrière existent pour les enseignants et les formateurs en dehors de l'enseignement: ils peuvent devenir responsables de département dans un établissement, administrateurs dans des écoles ou occuper des postes de directeur et de doyen. Aux Etats-Unis, le nombre de postes d'administrateur ou de superviseur est limité, et la compétition pour ces postes est parfois âpre. Des enseignants chevronnés, hautement qualifiés, peuvent devenir professeurs principaux ou mentors, en ayant un salaire plus élevé et des responsabilités supplémentaires qui consistent à guider et à assister les enseignants moins expérimentés tout en conservant la plus grande partie de leur enseignement. Les enseignants de la filière technique (CTE) peuvent aussi enseigner à des classes de niveau postsecondaire, par exemple dans les collèges communautaires (USA-BLS 2009, p. 3).

Ces dernières années, certains établissements d'EFTP de pays en transition tels que la Croatie et la Serbie ont aussi commencé à créer des postes pour les relations avec les employeurs, les associations professionnelles et les syndicats (Ministry of Education, Republic of Serbia, 2010). Une plus grande décentralisation et l'orientation des services éducatifs vers les acteurs du lieu de travail permettront probablement de développer ces emplois; toutefois, la question demeure de savoir si ce sont les enseignants et les formateurs d'EFTP ou des spécialistes formés à l'extérieur qui les occuperont.

D'autres possibilités de carrière existent pour certains enseignants de l'EFTP: ils peuvent assumer le rôle d'instructeurs dans les programmes de formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi ou organiser des programmes de travail à l'intention des enseignants et des formateurs de l'EFTP, tels que des stages ou d'autres possibilités de travail pratique. Ces possibilités existent, par exemple en Allemagne, dans les institutions de formation professionnelle préalable à l'emploi ou en cours d'emploi.

Comme dans le reste du secteur de l'éducation, des perspectives de carrière peuvent aussi exister pour les enseignants et les formateurs d'EFTP dans les ministères de l'éducation et du travail. Ce type de travail comprend la planification des politiques, l'élaboration de programmes et, dans certains cas, la supervision technique et pédagogique des établissements d'EFTP (Axmann 2002).

Les personnels de l'EFTP qui sont très expérimentés peuvent revenir dans les universités, en se spécialisant dans la recherche et le développement, et s'adonner à la recherche dans leur domaine de spécialisation. Certains sont allés encore plus loin et sont devenus des consultants nationaux et internationaux dans leur domaine, notamment ceux qui sont originaires des pays de l'OCDE engagés activement dans une réforme de l'EFTP qui met l'accent sur la mise en place de cadres de certification, les méthodes d'apprentissage basées sur les compétences et/ou l'introduction de processus de travail dans l'apprentissage en EFTP dans les pays en développement et les pays en transition.

La question de savoir comment et dans quelle mesure les systèmes ont progressé pour ce qui est de la diversification des perspectives de carrière, de manière à inciter le personnel expérimenté et qualifié à rester dans des postes d'enseignement/de formation ou même dans le secteur, nécessite davantage de recherche et de réflexion.

4. La rémunération et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage

Non seulement les changements survenus dans l'organisation de l'EFTP et les nouveaux défis évoqués au chapitre 1 ont eu des effets sur la manière d'enseigner, mais encore sont-ils à l'origine des tensions que connaissent les enseignants et les formateurs dans leur vie professionnelle. Malgré le manque de données comparables à l'échelle internationale, il importe de déterminer si la rémunération et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage demeurent à la hauteur des nouvelles exigences imposées aux enseignants et formateurs. Les niveaux de rémunération, la structure de rémunération (salaire brut et net, primes, paiements prévus par la loi, congé payé, retraite, etc.), ainsi que d'autres moyens comme les aides au développement professionnel) et les conditions de travail des enseignants et des formateurs (heures de travail – heures de présence, temps consacré aux tâches administratives et aux échanges, taille des classes ou des groupes de formation, infrastructure/matériel disponible) permettent-ils de répondre efficacement aux nouvelles exigences imposées aux systèmes, aux établissements et au personnel, ainsi qu'aux attentes du personnel? Dans l'analyse qui suit, on gardera à l'esprit les difficultés inhérentes à la recherche d'information sur la rémunération et les conditions de travail des enseignants et des formateurs en EFTP et la base de données insuffisante qui en résulte aux fins d'analyse et de comparaison à l'échelle internationale.

Le contexte: facteurs influant sur les conditions d'emploi

Un certain nombre de thèmes clés se dégagent des tendances et défis évoqués au chapitre 1, qui ont une incidence sur ces questions, à savoir entre autres:

- les effets de l'évolution des rôles respectifs des secteurs public, privé et parfois bénévole sur les modes de prestation et les pressions exercées en la matière;
- la modernisation et la restructuration de la prestation, y compris l'impact des TIC sur la prestation et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage;
- l'offre relative de main-d'œuvre et son incidence sur la rémunération et les conditions d'emploi en général;
- les bénéfices du perfectionnement professionnel continu et de l'avancement professionnel – amélioration des compétences, accroissement de la productivité et capacité de s'adapter au changement;
- l'évolution des certifications, particulièrement l'introduction de nouveaux cadres et de systèmes plus souples qui offrent des choix à l'étudiant et de meilleurs moyens de répondre aux besoins de l'employeur.

Les changements ont des effets différents selon les pays (ou aucun dans certains pays à faible revenu) en fonction, comme on l'a vu plus haut, de l'ampleur des services d'EFTP – beaucoup plus importante dans les pays développés en général qu'en Afrique, par exemple – et de la manière dont les systèmes répondent aux nouveaux défis.

Récompenser les enseignants et les formateurs: structures et niveaux de rémunération

Principes et questions clés concernant les politiques de rémunération

Les modes de rémunération et de récompense des enseignants et des formateurs en EFTP ont une incidence sur certains aspects clés de la gestion des ressources humaines, du recrutement et de la fidélisation à la motivation pour un rendement professionnel élevé. Les normes internationales relatives aux enseignants (ILO and UNESCO 1966, paragr. 114; UNESCO 1997, paragr. 57) font état de la nécessité d'établir la rémunération à des niveaux qui reflètent l'importance de l'enseignement (fonctions et responsabilités), le statut qui lui est conféré et une comparaison avec d'autres professions nécessitant des qualifications semblables, et qui permettent aux enseignants de s'acquitter de leurs fonctions et de renouveler – par le développement professionnel continu et l'auto-amélioration – les connaissances et compétences essentielles à leur mission. Le niveau des salaires et avantages revêt d'autant plus d'importance dans les systèmes d'EFTP que les entreprises privées se livrent une âpre concurrence pour attirer des professionnels qualifiés. L'un des principaux défis en matière de recrutement dans l'EFTP (particulièrement pour les prestataires publics) est l'écart entre ce que peuvent gagner les travailleurs des différents métiers de l'industrie et le revenu des enseignants du secteur de l'EFTP (Simons *et al* 2009, p. 15).

Les questions concernant les salaires dans le secteur de l'EFTP sont particulièrement complexes. A première vue, les salaires bruts sont un indicateur important, à la fois pour les signaux donnés aux recrues potentielles et pour la fidélisation du personnel qualifié et expérimenté, mais disent généralement peu de choses quant au degré de «gratification». Les éléments qui s'ajoutent au salaire comme les primes, les congés payés et d'autres indemnités, les prestations de retraite, etc., ainsi que des facteurs «externes», comme les niveaux d'imposition dans un pays donné, influent différemment sur les choix de carrière et la satisfaction professionnelle de chacun.

En outre, même s'il existe peu de travaux sur les difficultés rencontrées dans l'EFTP, on sait que de telles difficultés existent dans les systèmes d'éducation de certains pays en développement (surtout) non seulement concernant le niveau de rémunération, mais également concernant les retards de salaire, qui aggravent les problèmes de recrutement, de fidélisation et de rendement du personnel, dont le «travail au noir» n'est pas des moindres (un ou plusieurs emplois supplémentaires étant nécessaires pour compléter le revenu) et qui est une cause d'absentéisme des enseignants et/ou de désintéressement envers les étudiants (UNESCO 2010, pp. 117 et 124).

Public ou privé

Les systèmes publics d'EFTP tendent à s'appuyer sur des structures de services publics intégrées, établies par règlement ou négociées ou définies dans une convention collective, prévoyant des échelles salariales graduées, généralement en fonction des qualifications acquises. Des points supplémentaires ou d'autres moyens comparables de reconnaissance sont généralement accordés pour les matières en demande (comme les sciences) et pour les tâches supplémentaires. Les travailleurs du secteur public bénéficient d'une gamme d'avantages sociaux, dont parfois des indemnités de logement et de déplacement qui peuvent compenser les niveaux de salaire inférieurs du secteur privé. Par exemple, en République de Corée, les enseignants du secteur public sont des fonctionnaires dont les niveaux de rémunération sont souvent inférieurs à ceux du secteur privé, mais ils bénéficient d'un emploi stable, d'une option de retraite anticipée et de longues périodes de loisirs comparativement au secteur privé (Yoon and Lee 2010).

De nombreuses variantes existent, parfois au sein d'un même pays (encadré 4.1) et particulièrement dans les Etats fédéraux comme le Canada et le Nigeria (encadré 4.2). L'ETF (Badescu and Kennedy 2002, p. 38) souligne que les régimes de rémunération sont très différents en Europe centrale et de l'Est, où ils englobent souvent tout un éventail d'autres avantages, comme des indemnités pécuniaires versées en fonction de la situation de famille et des conditions de travail, par exemple.

Encadré 4.1

Royaume-Uni: échelles salariales dans l'enseignement postobligatoire

Au Royaume-Uni, le secteur dominant de l'enseignement postobligatoire public est principalement financé par l'Etat, bien que chaque collège soit indépendant. En général, tout le personnel en Angleterre est rémunéré selon une échelle salariale harmonisée de 68 points répartis comme suit: aide-enseignant aux échelons les plus bas (points 4-26); chargés d'enseignement non qualifiés (points 15-22); chargés d'enseignement qualifiés (points 23-37); enseignants et formateurs chevronnés (points 37-41) et administrateurs et directeurs (points 37-68). Le coefficient salarial, du point correspondant au chargé d'enseignement non qualifié (15) au point le plus haut de l'échelle (68) est d'un peu moins de 1 à 5. Les échelles varient légèrement en Ecosse, au pays de Galles et en Irlande du Nord, les mécanismes de négociation des échelles étant différents dans chacun de ces trois systèmes.

Source: UCU 2009.

Encadré 4.2

Salaires des enseignants et des formateurs dans les Etats fédéraux: le Canada et le Nigeria

Canada

Au Canada, l'éducation est du ressort des provinces ou des territoires, d'où des variations régionales dans la rémunération, voire entre les établissements publics d'une même province. Il existe toute une gamme de prestataires de formation financés par les deniers publics: collèges communautaires; collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP); collèges agricoles; instituts techniques et professionnels; écoles de langue et établissements semblables. Il y a également de plus en plus de prestataires dans le secteur privé, dont des établissements séparés et des formateurs en entreprise.

En général, l'échelle salariale et l'ensemble d'avantages sociaux du personnel sont négociés entre les associations d'enseignants et les représentants du gouvernement de la province ou du territoire. Les points sont fonction des qualifications et de l'expérience. Les coefficients des salaires horaires dans la province de la Colombie-Britannique, par exemple, entre les catégories du bas et du haut de l'échelle sont d'environ 1 à 6 (taux moyen = 2,6+), bien qu'ils puissent grimper de 50 pour cent au nord de la province. Dans une autre grande province majoritairement francophone, le Québec, le coefficient salarial entre les catégories basses et élevées est moins élevé (environ 1 à 4; taux moyen = 2,8), les variations d'une région à l'autre de la province étant moins marquées qu'en Colombie-Britannique.

Dans bon nombre de provinces, les avantages comprennent diverses formes d'assurance (dentaire, médicale complémentaire, invalidité de longue durée et assurance-vie), les congés (maternité, maladie, raisons familiales, sabbatique et formation) et les prestations de retraite. Les avantages sociaux et les cotisations salariales correspondantes sont administrés par le gouvernement fédéral ou par le gouvernement provincial ou territorial.

Nigeria

Au Nigeria, l'EFTP est largement dispensé par les instituts techniques supérieurs approuvés (110 au total), les collèges techniques (159 actuellement), qui relèvent tous de la Commission nationale pour l'Education technique (NBTE), organe du ministère fédéral de l'Education. Il y a 11 instituts techniques supérieurs privés et trois collèges techniques privés. Certains prestataires du secteur public relèvent du gouvernement fédéral, d'autres des gouvernements des Etats, et cela peut influencer sur la rémunération des enseignants et des formateurs à plusieurs égards, en particulier sur la régularité des versements salariaux.

Les enseignants et les formateurs de chaque Etat rentrent habituellement dans une structure salariale qui repose sur l'échelle harmonisée des traitements dans la fonction publique (HAPSS), qui s'applique également aux autres agents de l'Etat. Le salaire de départ est dans une large mesure fonction des qualifications du nouvel enseignant, sur une échelle de 16 points, auquel s'ajoutent des indemnités pour les tâches supplémentaires. Les chiffres enregistrés pour 2004 révèlent un écart d'environ 1 à 3,5 entre les salaires du

bas de l'échelle et les salaires de fin de carrière; d'autres différences salariales existent selon le type d'établissement. A titre de fonctionnaires, les enseignants ont droit à divers avantages indirects, dont les plus attrayants concernent des prêts pour le transport (liés à l'échelon) et le logement, des services médicaux gratuits et le droit à une pension.

Source: Canada: CTF 2010; Nigeria: Adelabu 2005; NBTE 2010.

La situation est beaucoup plus variée chez les prestataires privés d'EFTP, où la rémunération est déterminée individuellement ou en fonction d'un système de rémunération aux résultats. Lorsque ces prestataires travaillent aux côtés de systèmes ou d'établissements publics, les débouchés et la rémunération de ceux qui ont les compétences et l'expérience requises pour passer d'un secteur à l'autre au cours de leur carrière se différencient. Une telle mobilité offre des avantages pour les enseignants et peut-être aussi pour les prestataires, mais complique la tâche des gestionnaires chargés des décisions de recrutement et de fidélisation ainsi que le travail en équipe et la collégialité au sein du personnel.

Par ailleurs, la proximité et l'interaction plus étroites existant entre le personnel de l'EFTP et les entreprises, par opposition au personnel de l'enseignement général, peuvent modifier la manière dont sont considérés les traitements et les conditions d'emploi, de même que le développement de la prestation privée influe sur la manière dont sont déterminés les salaires. Dans un rapport paru en 2008, la Banque asiatique de développement fait observer que les hauts fonctionnaires de la région n'admettent pas la nécessité de reconnaître l'expérience acquise par les instructeurs de l'EFTP en milieu de travail (entreprise), en plus de leurs diplômes, et de fixer par conséquent leurs salaires en fonction de la demande «sur le marché» des compétences (ce qui met en doute leur capacité de recruter). Une plus grande présence de prestataires privés dans des pays comme le Royaume-Uni (voir plus haut encadré 1 du chapitre 1), largement attribuable à la concurrence dans le cadre des marchés publics (par exemple, lorsque le volet formation des politiques actives du marché du travail s'articule autour de paiements échelonnés à chaque étape de la formation, souvent assortis d'une prime de bon résultat versée à la fin), aiguise la concurrence et obligerait de ce fait les prestataires publics à adopter une logique plus commerciale. Cette situation a conduit certains prestataires à contourner les mécanismes classiques de fixation des salaires dans le cadre de conventions collectives nationales en s'arrangeant pour que des entreprises auxiliaires remportent et exécutent les marchés, ce qui équivaut ni plus ni moins à de la sous-traitance. La croissance du secteur privé a donc mené à l'individualisation de la fixation des salaires, souvent liée à des modes de rémunération aux résultats (NIACE 2009).

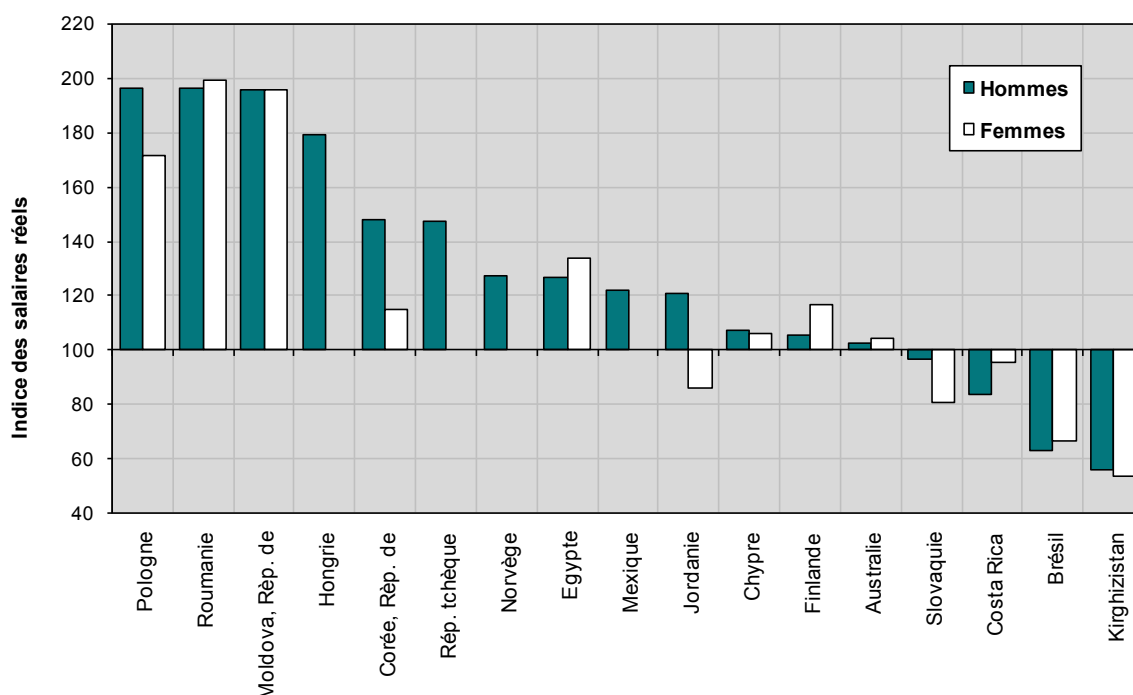
Il ne semble pas à ce jour que beaucoup de systèmes d'EFTP aient commencé à adopter des structures de rémunération au rendement, mais cette manière de procéder pourrait bien retenir l'attention à l'avenir du fait de la plus grande autonomie des établissements et de leur plus grande responsabilisation ainsi que de leur voisinage avec des entreprises privées qui, elles, appliquent de telles structures de façon plus systématique. Dans ce contexte, il ne faut pas oublier que les normes internationales relatives aux enseignants préconisent la négociation de régimes de rémunération au rendement avec les organisations d'enseignants (ILO and UNESCO 1966, paragr. 124).

Principales tendances et questions stratégiques en matière de rémunération

Du fait de l'absence de données internationales détaillées sur les salaires, il est difficile de faire des comparaisons d'un pays à l'autre, qui serviraient de guide pour l'élaboration de politiques et la planification. Le BIT (ILO 2009b) fournit quelques données sur l'évolution des salaires des enseignants techniques au niveau secondaire,

lesquels constituent une cohorte plutôt limitée dans le contexte de la prestation globale de l'EFTP. Un indice fondé sur les prix à la consommation révèle des tendances enregistrées ces quinze dernières années dans une sélection de pays, à revenu élevé ou intermédiaire pour la plupart (figure 4.1).

Figure 4.1. Indice des salaires réels dans l'enseignement technique selon le sexe, dans une sélection de pays à revenu élevé ou intermédiaire, 1994-2008
(ou année la plus récente, 1994/95/96/98/99=100)



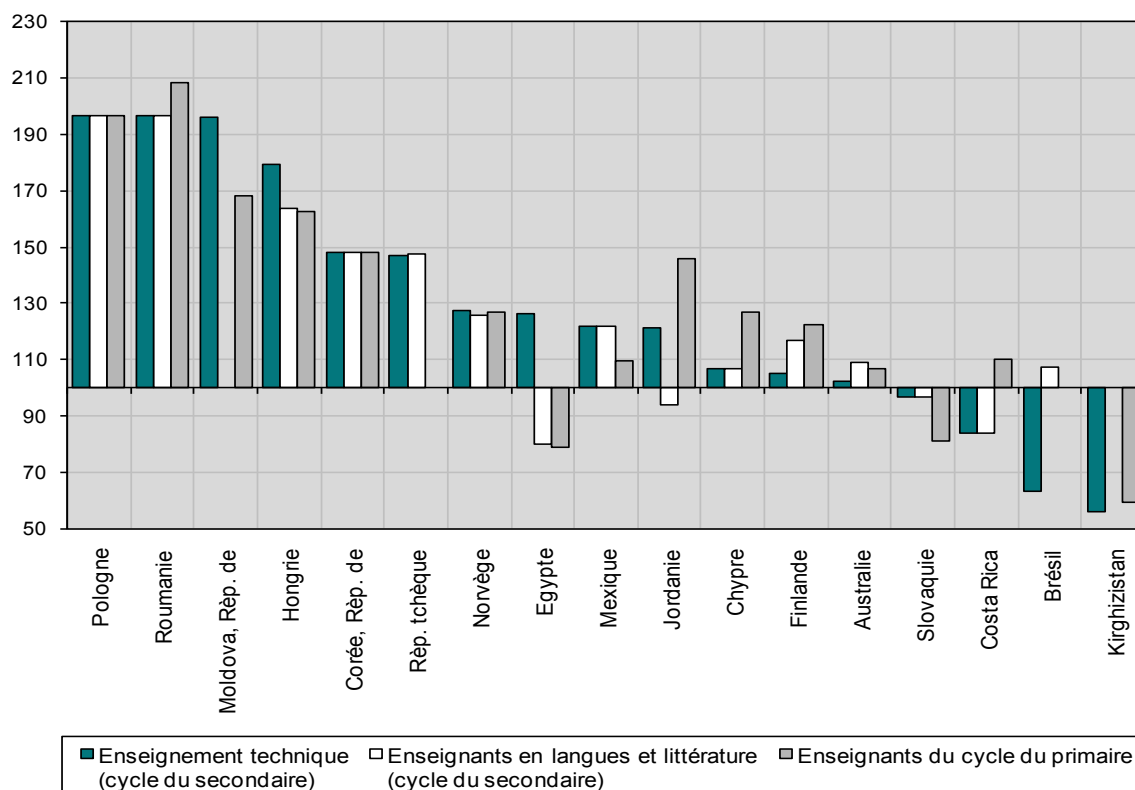
Note: Pour la Hongrie, la République tchèque, la Norvège et le Mexique, les données disponibles concernent tous les enseignants.

Source: ILO 2009c.

Bien qu'elles ne soient pas concluantes, les données sur lesquelles sont fondées les tendances illustrées à la figure 4.1 montrent que les trois quarts des pays visés ont réussi à relever les salaires dans le secteur de l'EFTP au fil du temps, à commencer par les pays d'Europe centrale et de l'Est (les salaires ont presque doublé au cours de la période étudiée), malgré les difficultés économiques engendrées par le passage d'une économie planifiée à une économie de marché. Dans les deux tiers des pays, la rémunération des enseignantes est égale, voire supérieure à celle des enseignants. Ces tendances peuvent ou non témoigner d'une volonté de la part des employeurs, au niveau du système et des établissements, d'augmenter les salaires pour attirer et fidéliser des personnels qualifiés, problème évoqué par certains pays européens (CEDEFOP 2009), ou de réviser les salaires à la baisse. En l'absence d'une analyse plus approfondie de ces tendances par pays, et notamment de l'évolution des salaires dans des professions comparables ainsi que des revenus nationaux, il est difficile de dégager des conclusions définitives concernant un pays ou l'autre.

Une autre mesure, consistant à comparer les salaires des personnels de l'EFTP au niveau secondaire à ceux de leurs homologues des filières de l'enseignement général, est moins claire mais donne à penser que, dans plus de la moitié des pays concernés, les salaires du secteur de l'EFTP demeurent égaux au fil du temps à ceux des secteurs de l'enseignement général ou les dépassent. Le Brésil et le Kirghizistan, dont les profils économiques sont très différents, constituent à cet égard deux exceptions notables (figure 4.2).

Figure 4.2. Indices des salaires réels des enseignants (de sexe masculin ou total) du primaire et du secondaire (langues et littérature, et enseignement technique), années 1994-1999 à 2008 ou année la plus récente



Source: ILO 2009c.

L'ETF (Grootings and Nielsen 2005) propose une autre mesure des salaires des enseignants, basée sur leur rapport au PIB par habitant d'une sélection de pays d'Europe de l'Est et du bassin méditerranéen (tableau 4.1). Cette mesure de la situation relative d'une catégorie professionnelle donnée par rapport au niveau de revenu national moyen n'est pas parfaite, mais peut néanmoins donner une idée approximative de la valeur matérielle attribuée à une profession. Il existe des écarts marqués dans les salaires de départ des enseignants de l'EFTP, comparativement au revenu moyen, qui vont de 0,6 pour cent en Bulgarie jusqu'à 3,3 pour cent en Serbie et au Monténégro. En milieu de carrière, les indices ne changent pas beaucoup dans la plupart des pays, à l'exception peut-être de celui la Tunisie qui passe de 2,0 pour le salaire de départ à 3,1 pour le salaire de mi-carrière. Les données sont obsolètes selon l'information obtenue plus récemment dans certains de ces pays et ne sont révélatrices que des niveaux de salaire à un moment donné dans le temps. Il faut des données plus complètes et à jour sur lesquelles fonder l'élaboration de politiques et la planification pour que les salaires à diverses étapes d'une carrière servent à attirer et fidéliser suffisamment de personnel qualifié dans le secteur de l'EFTP.

Tableau 4.1. Indice des salaires des enseignants par rapport au PIB par habitant (année la plus récente) dans une sélection de pays d'Europe de l'Est et du bassin méditerranéen, de 1998 à 2002

Pays	Salaire de départ	Salaire de mi-carrière
Europe de l'Est		
Bulgarie	0,6	0,9
Croatie	1,1	1,4
Roumanie	1,1	1,3
Turquie	2,5	2,7
Europe du Sud-Est		
Albanie	1,4	1,6
Bosnie-Herzégovine	2,1	2,2
Serbie et Monténégro	3,3	3,5
Bassin méditerranéen		
Tunisie	2,0	3,1
Jordanie	2,2	2,7

Source: Grootings and Nielsen 2005.

Sexe et rémunération

Compte tenu de la persistance d'écarts salariaux entre les sexes dans de nombreuses professions (ILO 2009b, pp. 13 et 94), les données disponibles (figure 4.1) ne sont pas concluantes relativement aux variations d'un pays à l'autre des salaires des enseignants selon le sexe. Ces écarts demeurent prononcés dans certains pays (République de Corée, Jordanie, Pologne, Slovaquie). Dans d'autres, au contraire, la rémunération des femmes augmente plus rapidement (Costa Rica, Egypte, Finlande), peut-être à cause des efforts déployés pour rectifier une situation discriminatoire antérieure, mais les données ne sont pas suffisamment détaillées pour l'affirmer à coup sûr. Un examen de la situation du Royaume-Uni (LLUK 2009, pp. 58 et 66) a révélé que, dans les collèges d'enseignement postobligatoire où un pourcentage plus élevé d'hommes que de femmes étaient à la fois administrateurs et enseignants (les femmes étant plus susceptibles d'être employées à temps partiel dans les deux cas), le salaire des administratrices était en moyenne de 7 à 15 pour cent inférieur à celui des hommes, tandis que celui des enseignantes n'était pas statistiquement différent, l'écart par rapport à leurs collègues de sexe masculin ayant diminué légèrement ces dernières années.

La question de l'égalité entre les sexes dans la rémunération (et relativement à d'autres conditions d'emploi) est un enjeu stratégique important de la gestion des ressources humaines, pas seulement pour des raisons d'équité: l'égalité de rémunération (salaire égal pour un travail de valeur égale) favorise grandement le recrutement, la fidélisation et la pleine utilisation de femmes qualifiées dans un secteur où, rappelons-le, la demande de professionnels qualifiés est très forte. Les employeurs et les administrateurs du secteur de l'EFTP ont tout intérêt à rechercher, analyser et mettre en œuvre des mesures visant à combler les écarts existants dans le cadre d'une gestion des ressources humaines tournée vers l'avenir.

Salaires, recrutement et fidélisation

Les tendances en matière de rémunération dans le secteur de l'EFTP se prêtent difficilement à une généralisation. L'évolution de la gouvernance, du financement et des résultats attendus de l'EFTP obligent et obligeront toujours la direction des établissements, les enseignants et les formateurs de bien des pays à s'adapter à une fragmentation de l'offre et donc de la rémunération d'un travail professionnel de plus en plus complexe. La prépondérance, sinon le monopole, exercée par le secteur public recule face à la concurrence d'entreprises à but lucratif du secteur privé, et aussi d'organisations bénévoles et de type communautaire (non traitées dans le présent rapport), dont beaucoup ont une structure globale de salaires, et donc de coûts, inférieure. Il en résultera sans doute une plus grande diversité des enveloppes de rémunération, dont l'incidence sur le recrutement, la fidélisation et la motivation des personnels reste à déterminer et nécessiterait beaucoup plus de travaux de recherche et d'études comparatives aux échelons national et international.

Les environnements d'apprentissage et d'enseignement/formation

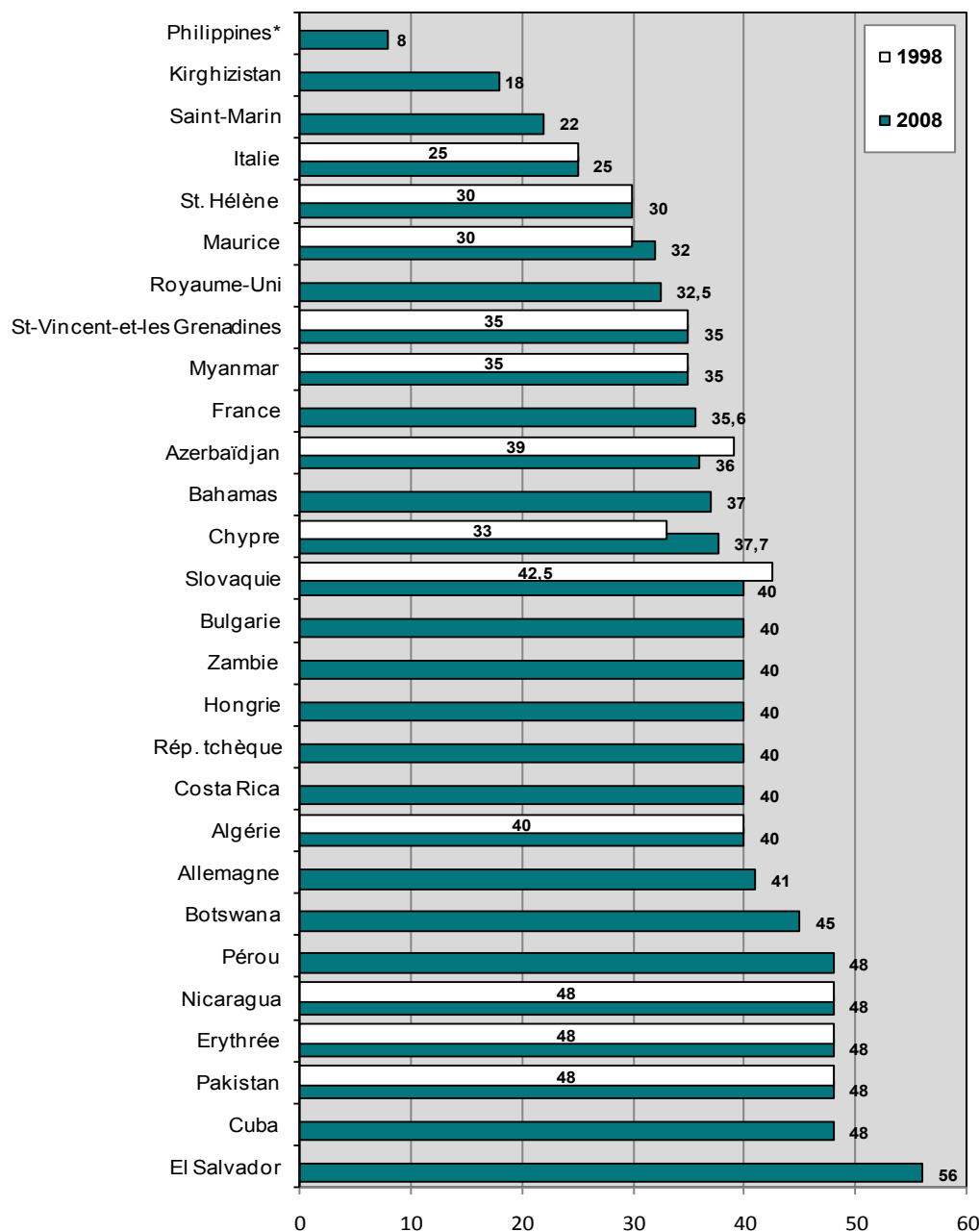
La charge de travail

La charge de travail des enseignants et des formateurs dépend de plusieurs facteurs, à commencer par la durée légale du travail, la réglementation de la fonction publique, les conventions collectives ou les exigences des établissements. Les recommandations internationales concernant les enseignants (ILO/UNESCO 1966, paragr. 89-91; UNESCO 1997, paragr. 62) préconisent des heures de travail justes et équitables, qui permettent aux enseignants de s'acquitter efficacement de leurs obligations professionnelles compte tenu notamment de la multiplicité de leurs tâches – enseignement en classe, nombre de leçons, préparation des cours, évaluation des étudiants, activités parascolaires en établissement, entretiens avec les étudiants et les parents et ouverture sur le monde au niveau postsecondaire – et doivent faire l'objet de négociations ou, à tout le moins, de consultations avec les organisations d'enseignants. Vu les tâches exigées du personnel de l'EFTP dans le cadre de ce que l'on pourrait appeler dans un sens large l'ouverture sur le monde, un important investissement dans l'entreprise et le monde du travail est attendu, ce qui constitue une charge supplémentaire.

Dans quelle mesure ces nombreuses variables produisent-elles une charge de travail équilibrée qui réponde aux besoins des individus, du système et des établissements? Comme pour la rémunération, il n'existe pas de source fiable et exhaustive de données comparatives par pays sur le nombre d'heures travaillées par les enseignants et formateurs en EFTP, qui fournirait une ébauche de réponse. La base de données de l'enquête d'octobre du BIT (2009c) présente des éléments d'information limités sur le nombre réglementaire d'heures travaillées par semaine par les enseignants techniques au niveau secondaire dans 28 pays (figure 4.3). Elle révèle d'énormes variations, de moins de 10 heures par semaine aux Philippines à plus de 50 heures à El Salvador, la moyenne se situant entre 20 et 40 heures par semaine dans la plupart des pays. Plusieurs réserves s'imposent néanmoins: ces données concernent les heures réglementaires, à distinguer des heures réelles travaillées, surtout hors secteur public; elles disent très peu de choses du type de travail correspondant à ces heures – entretiens avec les étudiants ou temps consacré aux tâches administratives ou à d'autres activités comme la consultation de sites Internet ou les échanges par messagerie électronique avec les étudiants –, de plus, elles ne portent que sur une partie du secteur de l'EFTP puisqu'elles se limitent au niveau secondaire et n'englobent pas les prestataires privés.

Malgré ces réserves, les données sont utiles pour illustrer les tendances générales concernant les heures de travail comme indicateur déterminant de la charge de travail. Elles ne révèlent pas de variation significative des heures de travail requises au cours de la dernière décennie, à quelques exceptions près en termes de hausse (Chypre, Maurice), ou de baisse (Azerbaïdjan et Slovaquie). Les heures de travail requises qui excèdent ce qui est considéré comme une semaine de travail «normale» de 40 heures dans une demi-douzaine de pays d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie posent problème dans la mesure où elles n'incluent pas les tâches qui s'ajoutent aux heures de présence exigées.

Figure 4.3. Nombre d'heures de travail hebdomadaires dans l'enseignement technique (niveau secondaire), 1998-2008 ou année la plus récente



Note: * Secteur privé seulement.

Source: ILO 2009c.

Le rapport de l'ETF sur l'Europe (Grootings and Nielsen 2005) met en évidence ces fluctuations des données. Il indique que le temps consacré aux entretiens avec les étudiants varie de 524 heures par an en Albanie à environ 900 heures par an en Bosnie-Herzégovine. Au Royaume-Uni par exemple, en l'absence de convention nationale sur les heures de travail des chargés d'enseignement, celles-ci peuvent varier d'un établissement à l'autre, le maximum étant le plus souvent de 37 heures par semaine, soit 800 à 850 heures d'enseignement par an (souvent dans une limite hebdomadaire de 24 heures par semaine). Aux Etats-Unis, bon nombre d'enseignants de l'EFTP travaillent plus de 40 heures par semaine, y compris les tâches scolaires effectuées en dehors de la classe (USA-BLS 2009, p. 3), situation qui n'a rien d'exceptionnel dans bien des pays de l'OCDE.

Outre cette image statistique, les données sont rares concernant la question de savoir si les enseignants et les formateurs en EFTP jugent satisfaisante ou non leur charge de travail telle qu'elle est définie par des heures de travail réglementaires ou réelles, et concernant l'incidence de cette variable sur la capacité des établissements de remplir leur mission, la satisfaction professionnelle du personnel ou les perceptions des apprenants et d'autres acteurs (entreprises, collectivités) sur l'efficacité de la formation. En Slovaquie, en réponse aux réformes visant à introduire des programmes davantage axés sur les compétences, les enseignants de l'EFTP se sont dits particulièrement mécontents de l'absence d'horaire flexible qui fait obstacle à leur propre créativité et esprit d'innovation (Grašič and Zevnik 2006, p. 15). Des recherches effectuées en Australie sur le personnel de l'EFTP (Simons *et al.* 2009, p. 8) ont révélé que les décisions de carrière étaient davantage motivées par des facteurs comme la satisfaction professionnelle, le soutien des collègues et l'estime de soi que par la question de la charge de travail et la possibilité de travailler à temps plein, mais sans que l'on sache dans quelle mesure la charge de travail est jugée satisfaisante ou non. Comme pour beaucoup d'aspects de la prestation à l'EFTP, il reste encore beaucoup de recherches à faire sur ce sujet.

Etudiants et enseignants/formateurs: ratios élèves-maître et taille des classes/groupes d'étudiants

Le nombre d'élèves par enseignant peut être un indicateur utile pour évaluer les conditions générales d'enseignement – bien qu'il y ait manifestement des limites. Dans l'EFTP par exemple, certaines disciplines techniques doivent être pratiquées directement par les étudiants et sont donc souvent associées à des ratios étudiants-enseignant plus modestes, tandis que d'autres matières peuvent être enseignées en classe selon les méthodes pédagogiques classiques destinées à un large auditoire ou, de plus en plus souvent, à distance ou de façon virtuelle. Les pratiques évoluent, particulièrement sous l'influence des TIC, de la modularisation de la formation, des nouvelles certifications, etc., qui rendent difficiles les comparaisons concluantes entre pays ou à l'intérieur d'un même pays.

Selon l'information limitée disponible sur la question en Europe (Grootings and Nielsen 2005), le ratio élèves-maître est de 18 à 1 dans l'ex-République yougoslave de Macédoine et de 16 à 1 en Roumanie, chiffres généralement inférieurs à ceux enregistrés dans l'enseignement général du second degré, mais qui ne sont pas tout à fait fiables. En outre, le rapport révèle une augmentation des ratios élèves-maître dans les pays développés en l'attribuant à une gestion plus efficiente – alors qu'en réalité elle est due également à d'autres facteurs comme le développement de l'usage des TIC dans l'enseignement, des cours moins longs et de l'apprentissage sur le lieu de travail. Cette augmentation est peut-être due également aux pressions exercées en faveur de l'orientation des élèves dans l'EFTP, sans que le financement public ne soit augmenté en conséquence pour permettre le recrutement de nouveaux enseignants et formateurs.

C'est notamment le cas en Corée du Sud (encadré 4.3) où l'expansion rapide de l'EFTP entraîne une telle augmentation du nombre d'élèves par enseignant que la qualité de la prestation dans certaines parties du système s'en ressent, avec les conséquences que cela risque également d'entraîner pour la vie professionnelle des personnels concernés.

Encadré 4.3
Ratios élèves-enseignant en Corée du Sud

La Corée du Sud a connu une forte expansion de l'offre et de la prestation des services d'EFTP dans des écoles secondaires professionnelles, des collèges d'enseignement professionnel préuniversitaire et des écoles polytechniques. Toutefois, la multiplication rapide des places, particulièrement dans les collèges préuniversitaires, ne s'accompagne pas d'une amélioration significative de la qualité de l'enseignement et de la formation dispensés, en partie à cause d'un ratio élèves-enseignant élevé.

Dans les années quatre-vingt, ce ratio était le même dans les collèges préuniversitaires que dans les programmes universitaires de quatre ans. Cependant, en 2005, il était de 1 à 71, c'est-à-dire qu'il avait presque doublé par rapport à celui des programmes universitaires d'enseignement professionnel de quatre ans. En général, les cours d'enseignement et de formation professionnels sont moins bien considérés et sont donc suivis par des étudiants ayant un niveau d'études inférieur – ceux qui bénéficieraient précisément de plus d'attention de la part de leurs tuteurs.

Source: Yoon and Lee 2010.

Infrastructure

Pour enseigner et former efficacement, les systèmes et établissements d'EFTP ont besoin de quantités relativement grandes d'un matériel souvent coûteux qui permet aux enseignants et aux formateurs de faire leur travail dans les meilleures conditions. La plupart des matières enseignées dans l'EFTP requièrent plus d'investissement que les matières générales, des locaux de formation appropriés et l'achat de matériel et de fournitures consommables; pourtant, le sous-investissement est chronique, particulièrement dans les pays en transition ou à faible revenu (Masson 2006, p. 9; UNESCO 2010, pp. 84-86). Le Nigeria offre un exemple des effets de cette situation sur le rendement et le moral des enseignants (encadré 4.4).

Encadré 4.4
Infrastructure et conditions de travail au Nigeria

Au Nigeria, les conditions de travail des enseignants et formateurs de l'EFTP sont particulièrement mauvaises: infrastructure détériorée; ratios élèves-enseignant élevés; retards de salaire fréquents et donc découragement des personnels. La réforme de l'éducation entreprise ces dernières années, qui visait à regrouper divers organismes chargés de l'EFTP (dont la Commission nationale pour l'Education technique (NBTE)) et à placer les prestataires de formation – notamment les universités fédérales, écoles polytechniques et collèges d'enseignement – sous l'égide d'une Commission de l'enseignement supérieur et de conseils sectoriels de gestion de la formation dirigés par les employeurs, s'annonçait plutôt prometteuse. Il reste à entreprendre une évaluation de l'impact de cette réforme, notamment sur l'infrastructure et les conditions de travail.

Source: Adelabu 2005.

Certaines difficultés résultent du rythme du changement dans beaucoup de branches d'activité (mais pas toutes) dans lesquelles le matériel tombe parfois rapidement en désuétude et l'actualisation de la formation qui s'ensuit est plutôt exigeante. Lorsque les prestataires ne peuvent suivre le rythme des changements qui se produisent dans le monde du travail, les étudiants ne sont pas bien armés pour répondre aux besoins des employeurs à la fin de leur formation, ce qui contribue aux décalages évoqués plus haut. Dans une certaine mesure, on peut remédier à la situation en établissant de solides liens industrie-enseignement, bien que cette démarche semble caractériser les économies plus développées, essentiellement pour des raisons pratiques et financières. Les modes de

financement tels que les taxes de formation peuvent aider à faire face aux coûts d'investissement (McLean, Wilson and Chinien 2009). Certains gouvernements ont ciblé le développement des infrastructures scolaires, et particulièrement celles de l'EFTP, dans le cadre de leurs plans de relance économique pour 2008-09; c'est le cas par exemple du fonds d'investissement créé en Australie au profit de l'enseignement et de la formation professionnels, qui vise à moderniser et améliorer l'EFTP (ILO 2010h, p. 1).

Les banques internationales de développement affirment également que les distorsions survenues dans les dépenses d'EFTP résultent du pourcentage élevé de salaires et d'indemnités dans les budgets d'EFTP, qui oblige à renoncer à des dépenses essentielles d'équipement de fonctionnement et de fournitures. En Inde, près de 95 pour cent des dépenses sont imputées aux salaires et indemnités, ce qui laisse peu de marge pour le fonctionnement des établissements d'enseignement professionnel. En République kirghize, seulement 13 pour cent du budget est affecté au fonctionnement et à l'entretien des établissements d'EFTP et, au Bangladesh, l'une des conséquences de l'énorme place accordée aux salaires est qu'il n'y a pas assez de fonds pour embaucher des instructeurs ou acheter l'équipement, le matériel et les fournitures nécessaires à la formation en cours d'emploi, ainsi qu'à l'entretien et la réparation des équipements et d'autres infrastructures essentielles (ADB 2008, p. 108; World Bank 2007, p. 41). Ce refrain n'est pas nouveau, toutefois, et fait souvent abstraction du sous-investissement chronique dont souffre l'EFTP et plus particulièrement les rémunérations du personnel et l'infrastructure.

Santé et sécurité dans les établissements d'EFTP

Comme dans bien des domaines traités dans le présent rapport, l'information disponible sur les questions de santé et de sécurité dans le secteur de l'EFTP est insuffisante. Quelques pays, comme la Finlande, font état de préoccupations concernant le stress chez les enseignants de l'EFTP (CEDEFOP 2009, p. 108). Dans l'enseignement général, le climat d'insécurité, voire de violence, qui règne dans les classes et dans les établissements s'aggrave depuis ces dernières années à mesure que l'évolution des normes sociales, du profil démographique des populations étudiantes et de la technologie (cyberintimidation) mine l'autorité des enseignants et le respect qui leur est dû, et compromet la qualité et la sécurité de l'environnement d'apprentissage (EI 2009b, pp. 22-24; ILO and UNESCO 2010, pp. 16 et 22). Des cas très médiatisés de violence qui se sont produits ces dernières années dans l'EFTP de pays à revenu élevé, où règne habituellement la stabilité, comme la Finlande et l'Allemagne, ne font que souligner la nature potentiellement explosive d'une telle violence. Celle à laquelle sont exposés quotidiennement les enseignants et formateurs de l'EFTP est beaucoup moins exceptionnelle. Une publication officielle des Etats-Unis sur les carrières dénonce les difficultés rencontrées par les enseignants de l'EFTP en raison de l'indiscipline des étudiants, du climat de violence, du stress et de leur isolement dans les salles de classe (USA-BLS 2009, p. 3). On le sait, de telles conditions nuisent aux résultats d'apprentissage, mais il existe peu de données démontrant que la violence, qu'elle soit sporadique et explosive ou récurrente et latente, a une incidence déterminante sur le recrutement, la fidélisation ou la motivation des personnels de l'EFTP.

5. Le dialogue social ¹ dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, les systèmes et établissements d'EFTP et les enseignants, formateurs, directeurs et personnels administratifs qu'ils emploient ont commencé à concevoir et mettre en place des réformes souvent profondes de leurs modes de fonctionnement, de leurs pratiques professionnelles et de l'environnement d'apprentissage dans le monde du travail en raison de l'évolution constante des objectifs à atteindre et de la manière de les réaliser. Dans le cadre de ces réformes inspirées par la volonté d'améliorer la pertinence, l'efficacité et la qualité de l'EFTP, le dialogue social a pris de plus en plus d'importance entre acteurs et bénéficiaires de l'EFTP – étudiants, employeurs et entreprises, communautés – et au sein du secteur lui-même entre employeurs/directeurs, publics ou privés, et personnels d'EFTP – enseignants et formateurs en particulier.

Comme il ressort du chapitre 1, le dialogue entre les employeurs, les entreprises et les syndicats, avec les gouvernements en qualité d'autorités de régulation et de bailleurs de fonds pour que les politiques soient cohérentes et adaptées, a souvent été un maillon faible du processus décisionnel. L'interaction de ces différents acteurs évolue au fur et à mesure que l'EFTP s'adapte aux exigences de changement et renforce ses liens avec le monde du travail. Au sein des systèmes et établissements, le dialogue entre employeurs et personnels – à des fins consultatives ou de négociation – qui pourrait aussi refléter ou sous-tendre le changement a évolué dans une moindre mesure; pour être réellement mis en pratique, il doit être davantage institutionnalisé et faire l'objet d'un renforcement des capacités. Il serait utile à ce propos de se pencher sur des aspects particuliers tels que la sous-représentation des femmes dans les syndicats d'enseignants et autour des tables de négociations ou encore la discrimination fondée sur le sexe dans les politiques, dans les programmes d'enseignement et de formation et dans l'orientation professionnelle.

Le recours effectif au dialogue social au sein du système d'EFTP pour définir les conditions d'emploi suppose l'adhésion aux principes fondamentaux qui sont énoncés dans les normes internationales du travail et les recommandations concernant les enseignants. La convention (n° 151) sur les relations de travail dans la fonction publique, 1978, et la convention (n° 154) sur la négociation collective, 1981, qui préconisent des structures et des mécanismes favorables à de bonnes relations du travail en milieux public et privé et qui sont applicables au personnel de l'EFTP, revêtent à cet égard une importance particulière.

Dialogue social et partenariats public-privé dans la prestation d'EFTP

La définition d'une bonne politique et de bons modes de prestation d'EFTP ainsi que de stratégies de développement des compétences répondant aux attentes du pays quant aux objectifs de développement durable, surtout en période de grand changement, est facilitée

¹ Tel que défini par l'OIT, le dialogue social inclut tous types de négociation, de consultation ou d'échange d'informations entre ou parmi les représentants des gouvernements, des employeurs et des travailleurs sur des questions relatives à la politique économique et sociale présentant un intérêt commun. Le dialogue social peut être informel ou institutionnalisé et avoir lieu au niveau national, régional, sectoriel ou de l'entreprise. Le but principal du dialogue social est de favoriser la formation d'un consensus dans un esprit démocratique entre les principaux acteurs du monde du travail (ILO 2010g).

si elle s'appuie sur des mécanismes de dialogue social solides et efficaces (ILO 2008b, p. 1; 2008c, pp. 9-10; 2009a, p 8; 2010d, pp. 24-25). Des mécanismes reposant sur le tripartisme – gouvernement, employeurs/entreprises et leurs organisations, travailleurs/syndicats – permettent d'institutionnaliser l'expression des intérêts et des avis et ainsi de concevoir des politiques et stratégies qui sont davantage liées au monde du travail que sert l'EFTP. De plus, ils génèrent le soutien politique et financier dont l'EFTP a besoin. L'équilibre entre différents points de vue obtenu par le biais des concessions mutuelles qui caractérisent le dialogue social avec la coopération des prestataires d'EFTP – établissements publics et privés, chercheurs, enseignants et formateurs – contribue encore à aligner politique et pratique et permet d'éviter que les intérêts de l'un ou l'autre acteur ne prennent le dessus au détriment de l'intérêt général.

Le champ du dialogue social sur les questions d'EFTP est vaste, du moins dans de nombreux pays à revenu élevé où il va de la consultation aux décisions concernant la politique générale, l'organisation, l'administration et le financement. On a vu au chapitre 1 des exemples de participation de partenaires sociaux par le truchement de différents mécanismes et institutions – cogestion de programmes de formation nationaux, conseils de la formation professionnelle, autorités de certification, etc. L'OCDE (OECD 2009a, pp. 42, et 100-101) fait état de la participation des partenaires sociaux aux consultations ou décisions concernant les questions d'EFTP (programmes d'enseignement et de formation, contenu et durée de la formation, évaluation des compétences et qualifications, examens et homologation de l'apprentissage) dans la moitié des ses pays membres qui ont fait l'objet d'une étude en 2009. Toutefois, cette participation semble être moins forte en ce qui concerne la gestion du changement et l'innovation (Parsons et al., 2009). Dans certains pays, le dialogue social sur l'EFTP ou la politique de la formation professionnelle se prolonge aux échelons régional ou sectoriel. L'encadré 5.1 donne un aperçu des institutions et mécanismes ainsi mis en place.

Encadré 5.1
Mécanismes de dialogue social pour l'EFTP et le développement
des compétences dans des pays membres de l'OCDE

Australie

Les *Industry Skills Councils* (ISC) sont des entreprises privées chapeautées par des conseils d'administration mais en grande partie financées par le gouvernement australien. Elles donnent des renseignements et des avis sur les branches d'activités à *Skills Australia* (organisme indépendant qui signale au gouvernement les besoins de qualifications présents et à venir) ainsi qu'au gouvernement et aux entreprises sur les besoins en matière de développement des ressources humaines et de formation professionnelle, participent activement à l'élaboration de programmes de formation, donnent aux entreprises des avis indépendants sur le développement des compétences et la formation et collaborent avec les entreprises, les prestataires de services de recrutement, les prestataires de formation et le gouvernement pour l'attribution de lieux de formation.

Danemark

Le Conseil consultatif pour l'enseignement professionnel et la formation initiale (REU) a un statut consultatif auprès du ministre de l'Education. Il se compose de représentants des partenaires sociaux, des directions d'école et des associations d'enseignants ainsi que de membres nommés par le ministère de l'Education. Il donne des avis sur la structure globale du système, surveille les programmes existants et l'évolution du marché du travail et fait des recommandations sur les certifications de l'EFTP. En outre, les comités professionnels locaux et sectoriels ont leur mot à dire sur de nombreux aspects de l'enseignement et de la formation professionnels à l'intérieur de la structure globale.

Hongrie

Depuis 2008 (sous réserve des décisions qui pourraient être prises à la suite du récent changement de gouvernement), les comités régionaux de développement et de formation (dont plus de la moitié des membres sont issus des rangs des partenaires sociaux) ont un pouvoir de décision sur le nombre d'étudiants admis à différents programmes et sur le contenu de la formation à dispenser dans leur région en fonction des directives nationales.

Pays-Bas

Les conseils de surveillance des centres régionaux d'enseignement et de formation professionnels (ROC) comptent des représentants des partenaires sociaux. Ces centres sont chargés de tous les programmes de formation professionnelle financés par le gouvernement dans l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes dans leur région.

Suisse

Les accords de partenariat entre la Confédération, les cantons et les partenaires sociaux sont régis par la loi et sont l'un des piliers du système d'EFTP. Employeurs et syndicats sont directement associés à l'élaboration de la politique d'EFTP, chaque partenaire ayant son propre domaine de compétence. Les décisions importantes sont examinées et prises collégialement et chacun des trois partenaires est représenté aux échelons national, cantonal et local.

Royaume-Uni

La Commission de l'emploi et des qualifications professionnelles (*Commission for Employment and Skills – UKCES*), est un organisme placé sous la direction des employeurs mais au sein duquel sont représentés les syndicats et les administrations locales. Elle conseille le gouvernement sur la stratégie, les objectifs et les politiques et elle contrôle le système d'EFTP, y compris le travail des Conseils sectoriels des qualifications (*Sector Skills Councils*) qui sont agréés par elle.

Etats-Unis

Le Partenariat pour les qualifications du XXI^e siècle (*Partnership for 21st Century Skills*) a été formé en 2002 à l'initiative du gouvernement fédéral, de grandes entreprises installées aux Etats-Unis et d'organisations d'enseignants, puis s'est ouvert au secteur privé. Il a élaboré une série d'orientations sur les programmes d'enseignement professionnel, l'évaluation, la pédagogie, le développement professionnel des enseignants et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage.

Source: OECD 2009a, pp. 37, 42 et 100-102; United States: P21, 2010.

Dans les autres pays que ceux de l'OCDE, l'investissement des partenaires sociaux dans les questions d'EFTP par le biais du dialogue social est moins courant, principalement parce que le cadre institutionnel est moins développé. Le Brésil, avec son service national de formation industrielle (SENAI) et aux systèmes qui y sont rattachés, constitue à cet égard une exception notable (voir chapitre 1). La Tunisie s'est dotée d'un programme de développement stratégique dans le cadre duquel les partenaires sociaux sont associés à la gestion et à l'organisation de la formation professionnelle (Nielsen and Nikolovska 2007, p. 43). Le gouvernement de l'Afrique du Sud a lancé en 2010 une consultation nationale avec les partenaires sociaux et les prestataires de formation sur une nouvelle stratégie de développement des compétences qui exige des entreprises et du mouvement syndical qu'ils prennent un engagement formel au plus haut niveau préalablement à l'approbation des plans de formation formulés par les organismes sectoriels de formation et d'enseignement (*Sector Education and Training Authorities – SETA*) (RSA 2010, p. 8). Malgré les faiblesses qui caractérisent actuellement les systèmes de nombreux pays, il est probable que plus les pays accorderont de l'importance au développement des compétences et à l'EFTP, plus les partenaires sociaux s'engageront dans ce domaine, si la volonté politique existe, si des mécanismes institutionnels sont mis en place et s'ils bénéficient du renforcement des capacités nécessaire pour que leur apport soit utile. En 2002, la Conférence internationale du Travail a adopté une résolution qui énonce les conditions préalables au dialogue social (ILO 2002).

Le dialogue social dans les systèmes et établissements d'EFTP

Le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) a décrit le dialogue social comme étant «le point de départ nécessaire pour le succès de toute réforme de l'éducation» et l'a défini ainsi

dans le contexte de l'éducation en reprenant le concept élaboré par l'OIT (ILO and UNESCO 2003, pp. 6 et 7).

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.

Sans la pleine et entière adhésion des enseignants et de leurs organisations, qui sont les premiers responsables de l'application des réformes, à certains principes qui sous-tendent les objectifs et politiques d'éducation, les systèmes éducatifs ont de la peine à réaliser des réformes. En 2009, dans son bilan du dialogue social dans l'éducation, le CEART concluait que, d'après les études internationales qu'il avait examinées, des progrès avaient été enregistrés au cours des dernières années mais que le bilan global était mitigé, la pratique du dialogue social allant du meilleur au pire, selon les pays et les régions même si son impact positif sur la gouvernance du système éducatif a été démontré. Le CEART ajoutait que le meilleur moyen de lutter contre les conséquences d'une crise économique sur les systèmes éducatifs est d'utiliser les mécanismes du dialogue social aux niveaux national et international (ILO and UNESCO 2009, p. 18), faisant ainsi écho aux conclusions des mandants tripartites de l'OIT dans le Pacte mondial pour l'emploi.

Or la situation ne semble guère être différente dans l'EFTP. Des spécialistes de l'EFTP dans des pays européens et des pays voisins ont décrit un processus dans lequel le changement est généralement «imposé» aux enseignants plutôt que «conçu avec eux» et ont recommandé que les enseignants et les formateurs soient davantage associés, en qualité d'acteurs, aux décisions concernant la réforme de l'EFTP (Grootings and Nielsen 2005, pp. 11-14 et 32). Même dans les pays européens, dont beaucoup ont une tradition de dialogue social dynamique et un solide cadre institutionnel, la participation des syndicats des enseignants et formateurs de l'EFTP aux décisions du système ou des établissements est très inégale, en raison par exemple du statut minoritaire des enseignants/organisations de l'EFTP au sein d'un syndicat d'enseignants unique ou d'un manque de moyens dû à la faiblesse de leurs effectifs et de leurs ressources. De plus, il ne semble pas que les associations professionnelles, autre forme de représentation collective, offrent aux enseignants davantage de possibilités de jouer un rôle véritable (Parsons *et al.* 2009, pp. 120 et 123).

Le dialogue social au service de la formation des enseignants et du développement professionnel continu

Les mécanismes formel et informel de dialogue social semblent fonctionner, mais dans certains pays seulement, pour une série de questions sur lesquelles repose l'amélioration de l'EFTP, à savoir la formation initiale des enseignants, la consolidation des systèmes de certification, l'évaluation et le développement professionnel continu. Aux Pays-Bas, un cadre de compétences (compétences, référentiels et évaluation) a été mis en place pour les enseignants de l'EFTP avec l'aide de syndicats d'enseignants ordinaires qui se sont associés à d'autres groupements d'enseignants pour former une organisation professionnelle ouverte, la SBL, afin de commenter ce cadre et ainsi d'élargir la participation des enseignants à son élaboration. En revanche, en Estonie, la petite taille et les faibles moyens de l'association nationale des enseignants créée en 2004 auraient empêché celle-ci de jouer un rôle actif dans le programme de réformes destiné à professionnaliser la structure de formation des enseignants de l'EFTP (en consolidant la base pédagogique et axant davantage les pratiques sur l'apprenant). En Grèce, une association de professeurs de technologie s'est créée il y a quelques années pour faire entendre la voix de ces enseignants différents des autres en ce qui concerne certains aspects de la politique d'EFTP et du développement professionnel, et aussi dans l'idée d'améliorer le statut des enseignants; cette association aurait influé sur les débats qui ont abouti à la

promulgation du décret ministériel de 2007 sur le nouveau système d'agrément des prestataires de formation (Parsons *et al.* 2009, pp. 122 et 123).

L'information dont on dispose ne permet pas d'analyser dans le détail les mécanismes de dialogue social sur les problèmes professionnels des enseignants/formateurs de pays non européens. Rien ne permet de penser que ce dialogue n'existe pas dans d'autres pays à revenus élevés, intermédiaires ou faibles, surtout dans ceux qui ont des mécanismes à cet effet, mais aucune étude n'a été réalisée sur le sujet.

Le dialogue social sur l'emploi et les carrières dans l'EFTP

Conformément aux normes internationales du travail et aux recommandations concernant la condition du personnel enseignant ², le dialogue social revêt de nombreuses formes, dont la négociation, souvent collective, est la forme la plus accomplie car elle aboutit à un accord contraignant souvent obtenu au prix de difficiles compromis. La négociation collective, ou son équivalent dans d'autres systèmes juridiques, qui sert à définir les conditions d'emploi, coexiste parfois dans l'enseignement avec un dialogue social à caractère consultatif sur la politique de l'éducation. Par exemple, des conventions collectives ont servi à concrétiser un consensus sur des réformes qui établissent un lien entre les conditions d'emploi, le déroulement de carrière et le développement professionnel. En Bulgarie, une convention collective nationale applicable à tous les enseignants des cycles préprimaire, primaire et secondaire, qui est entrée en vigueur en 2007 et a été renégociée en 2008, contient des dispositions relatives au développement professionnel continu. De plus, elle garantit aux syndicats d'enseignants et aux employeurs le droit d'être informés par le ministère de l'Éducation des suppressions de postes envisagées, et par conséquent de participer aux pourparlers concernant, par exemple, les possibilités qui seront offertes aux enseignants concernés d'acquérir une formation complémentaire en vue de leur redéploiement au sein de l'éducation nationale (ETUCE 2009, p. 47). Au Canada et aux États-Unis, la plupart des conventions collectives signées entre les autorités responsables de l'éducation à l'échelon local ou dans les provinces, les États et les syndicats d'enseignants contiennent des dispositions sur la carrière, le développement professionnel continu et les questions connexes.

Des solutions négociées relatives aux conditions de travail classiques comme la rémunération et la charge de travail dans l'EFTP ou dans le secteur de l'enseignement dans son ensemble ont été présentées dans les chapitres précédents. Pour que dans l'avenir le système d'EFTP puisse s'adapter à des difficultés nouvelles et récurrentes, il est important que ces solutions négociées sous-tendent et renforcent le plus possible à la fois la réforme du système et la qualité de l'enseignement et de la formation. En ce sens, les résultats des négociations sur les choix difficiles à faire pour réduire les déficits budgétaires engendrés par la crise économique ne sont pas encourageants. Néanmoins, des progrès ont été enregistrés et les négociations restent ouvertes sur ces questions dans divers pays (encadré 5.2).

² La recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 1966, et la recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, 1997, qui s'appliquent aux enseignants et formateurs de l'EFTP de l'enseignement secondaire et supérieur, contiennent de nombreuses directives sur la consultation et la négociation relatives à la politique de l'enseignement, aux carrières et aux conditions d'emploi.

Encadré 5.2
Consultations et négociations sur l'évolution des profils de carrière
et de la dotation en personnel dans l'EFTP

France

Les syndicats d'enseignants ont exigé de meilleures conditions d'emploi pour permettre aux enseignants et enseignants associés de l'EFTP de travailler dans des classes à effectifs réduits. Les propositions visaient d'une part à apporter un soutien plus personnalisé aux élèves (en plus petits groupes) tout en conservant un excédent potentiel d'enseignants et de formateurs compte tenu de l'incidence du changement démographique sur la demande globale d'enseignants. La question n'est toujours pas résolue, les employeurs et les pouvoirs publics ayant, semble-t-il, rejeté ces propositions puisque l'actuelle politique gouvernementale vise à réduire les effectifs de la fonction publique (et des enseignants) dans le cadre des restrictions budgétaires et de la restructuration des dépenses.

Royaume-Uni

En réponse à des plaintes constantes concernant les salaires et le manque de perspectives de carrière dans l'enseignement postobligatoire, le gouvernement a, après consultation des syndicats d'enseignants et des groupements d'employeurs, créé le poste d'enseignant chargé du perfectionnement professionnel (*advanced practitioner*) dans les établissements d'enseignement postobligatoire. Il s'agit essentiellement d'un poste non administratif destiné aux enseignants de l'EFTP en exercice, qui consiste à accompagner et conseiller le personnel peu expérimenté. Les avantages salariaux (ou l'avancement d'échelon) que procure ce poste auraient aidé à fidéliser le personnel chevronné.

Source: France: Mehaut 2010; Royaume-Uni: Rowe and Parsons 2009.

La situation sur le plan du dialogue social est mitigée. Dans certains pays, elle se caractérise désormais par l'absence de négociations, voire le refus de négocier, sur les emplois et la réduction des salaires et des pensions de retraite, à laquelle ont procédé des pays européens (comme la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, la Lettonie et la Roumanie) et certains autres depuis 2009 (voir ILO 2009d pour une étude antérieure). En Afrique du Sud en revanche, le Conseil de l'éducation et des relations du travail a soutenu les réformes du système d'enseignement postobligatoire qui ont été engagées en 2006 (voir également plus haut le passage consacré au dialogue social et à la nouvelle stratégie de développement des compétences) en négociant des accords sur la mutation du personnel dans de nouveaux établissements d'enseignement et de formation postobligatoires ainsi que sur la rémunération, les carrières, les qualifications et les mesures de fidélisation des enseignants (encadré 5.3).

Encadré 5.3
Afrique du Sud: négocier les conditions de l'EFTP pour soutenir la réforme

Le Conseil sud-africain de l'éducation et des relations du travail (ELRC) est une instance de consultations et de négociations aux échelons national et régional entre les employeurs et les syndicats du secteur de l'éducation, y compris l'enseignement et la formation postobligatoires. Il est fréquemment considéré comme une institution modèle sur le continent africain. En 2007, dans le cadre de la restructuration des 150 établissements d'enseignement technique de l'époque de l'apartheid en 50 établissements d'enseignement et de formation postobligatoires et de l'introduction de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'autres réformes nécessaires pour une économie moderne, l'ELRC a négocié des accords sur les mutations de personnel. Puis, compte tenu de la difficulté d'attirer et de fidéliser des enseignants qualifiés, surtout dans les disciplines techniques, il a créé en son sein une unité de négociation pour ces enseignants et mis sur pied un groupe de travail composé d'employeurs – le gouvernement et des représentants de l'association des employeurs des établissements d'enseignement postsecondaire – et de syndicats d'enseignants, chargé de concevoir une nouvelle grille des traitements conforme au parcours professionnel des enseignants, des mesures pour améliorer les qualifications des enseignants par la formation et le perfectionnement ainsi qu'un nouveau système de notation et d'avantages pour les enseignants.

Source: ELRC 2010.

Le dialogue social hors du cadre national

Bien qu'il soit encore balbutiant, le dialogue social sur les questions d'éducation dans le contexte national pourrait à l'avenir acquérir une dimension régionale ou internationale, ne serait-ce que sous la forme d'échanges d'information sur les réformes de l'EFTP, qui seraient utiles pour l'élaboration d'une politique en la matière. En Afrique du Sud, l'ELRC a récemment organisé un voyage d'étude dans plusieurs pays d'Europe et d'Asie dans le cadre de la revitalisation décrite ci-dessus du secteur de l'enseignement et de la formation postobligatoires. Employeurs et syndicats se sont rendus dans des pays réputés pour leurs programmes de formation complémentaire et de développement des compétences afin de se renseigner sur les dispositifs institutionnels d'enseignement et de formation professionnels, les structures de gouvernance, les modes de financement, les programmes et les étudiants. L'accent a été mis en particulier sur les mesures à prendre pour revitaliser la profession d'enseignant et notamment sur les systèmes de rémunération et de gratification qui incitent les enseignants à se surpasser, à rester dans le métier et à faire preuve d'esprit d'initiative (ELRC 2010).

En Europe, un cadre institutionnel a été créé pour le dialogue social à l'échelon régional, qui pourrait avoir une grande incidence sur la réforme de l'enseignement dans la région (encadré 5.4). Il n'englobe pas encore les systèmes d'EFTP.

Encadré 5.4
Dialogue social sur l'éducation à l'échelle européenne

La Fédération des employeurs européens de l'éducation (FEEE) a vu le jour en 2009 après des années de préparation. Elle représente les ministères de l'Éducation, les autorités régionales et locales et les organismes publics de 15 pays, reconnus comme étant des employeurs de l'éducation. Avec le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), qui représente les travailleurs du secteur de l'éducation, a été créé, en vertu du traité instituant la Communauté économique européenne, un comité de dialogue social européen pour le secteur de l'éducation. Ce nouveau comité, qui a tenu sa première réunion en juin 2010, offre aux partenaires sociaux la possibilité de proposer aux organes législatifs et aux autorités de contrôle de l'Europe des actions communes et des outils communs pour renforcer le modèle social européen dans l'ensemble du secteur de l'éducation, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement supérieur.

Source: ETUCE 2010.

Bien qu'il existe peu de travaux et de données sur le sujet, on peut affirmer que dans l'ensemble, le dialogue social entre les employeurs et les enseignants et formateurs de l'EFTP, généralement représentés par leurs syndicats, peut influencer – et influe effectivement – sur la réforme de l'EFTP. Les résultats, qu'ils soient ponctuels ou globaux, démontrent le potentiel et l'intérêt des différentes formes de dialogue social qui permettent aux acteurs et partenaires de l'EFTP de faire entendre leur voix dans le processus d'adaptation des systèmes et établissements d'EFTP à un environnement en pleine mutation. On a vu aussi dans les informations réunies pour établir le présent rapport, ce qu'il reste à faire pour exploiter ce potentiel alors que la pratique et l'impact du dialogue social sont souvent limités à cause de la défaillance des institutions et mécanismes, voire de leur inexistence. Malgré son potentiel, le dialogue social n'a pas encore engendré de réformes complètes et durables de l'EFTP qui lient une politique, une gouvernance, un mode de financement et une stratégie d'apprentissage tenant compte des besoins différents des hommes et des femmes à des conditions d'emploi, de carrière, de rémunération et de travail susceptibles de garantir une offre suffisante d'enseignants et de formateurs qualifiés et motivés pour que les étudiants, les employeurs et la société dans son ensemble puissent compter sur des résultats de qualité. C'est là un défi d'une brûlante actualité que doivent relever sans attendre les théoriciens et praticiens de la quasi-totalité des systèmes d'EFTP.

Annexe I

Matrice des acquis d'apprentissage possibles à différents niveaux de la formation des enseignants de l'EFTP

Etudes universitaires, postsecondaires ou supérieures	Expérience professionnelle dans un cadre non universitaire – stage ou autre	Expérience professionnelle dans l'industrie/ les services	Formation préalable à l'emploi	Formation dans l'emploi/développement professionnel continu
Principes et connaissances de base de la discipline professionnelle	Toute la gamme des qualifications et compétences pour les futurs étudiants de l'EFTP (par exemple, travail dans le tourisme après un premier travail dans une agence de voyages)	Ingénieurs	Acquérir une «identité» d'enseignant et formateur de l'EFTP distincte de celle d'ingénieur, économiste ou de maître artisan	Améliorer les compétences d'évaluation: stratégies d'apprentissage, résolution systématique de problèmes et auto-évaluation, par exemple
Perfectionnement dans une discipline professionnelle	Situations de travail réelles (par exemple soudage)	Maîtres artisans	Evaluer les connaissances/ compétences antérieures de groupes d'étudiants pour déterminer une formation adéquate	Sensibiliser les élèves à l'entrepreneuriat, par exemple en les guidant à travers les différentes étapes du démarrage d'une entreprise de commerce de gros
Techniques de travaux et de recherches scientifiques	Planifier, exécuter et évaluer un cycle de travail complet (par exemple, installer l'électricité dans toute une maison)	Techniciens	Appliquer la pédagogie et les méthodes didactiques professionnelles pour un enseignement et un apprentissage efficaces	Analyser le contenu technique pour exploiter les possibilités d'apprentissage par la découverte dans l'EFTP, par exemple en recherchant des pièces défectueuses dans des systèmes de climatisation
Pédagogie et didactique professionnelles	Comprendre les processus métier et administratifs dans un domaine de spécialisation (par exemple, élaborer un concept marketing pour un cybercafé)	Consultants d'entreprise	Comprendre comment inclure les processus du travail réel comme points de départ de la formation et de l'apprentissage dans l'EFTP	Aider les étudiants de l'EFTP à améliorer la collecte d'informations à partir de certaines sources (publications, activités pratiques, recherches sur l'Internet, etc.) plutôt que de se contenter de mémoriser des faits, des chiffres ou des connaissances techniques statiques

Etudes universitaires, postsecondaires ou supérieures	Expérience professionnelle dans un cadre non universitaire – stage ou autre	Expérience professionnelle dans l'industrie/ les services	Formation préalable à l'emploi	Formation dans l'emploi/développement professionnel continu
Compréhension des processus métier et administratifs de la discipline professionnelle	Résoudre des problèmes dans le domaine concerné (par exemple, comprendre le phénomène de l'accélération dans l'industrie automobile)	Chefs d'entreprise	Combiner le savoir théorique des établissements d'enseignement supérieur et les expériences professionnelles pratiques; concevoir des projets/missions présentant un dosage équilibré de contenus professionnels ou d'éléments d'information connus et non connus ainsi qu'un niveau d'apprentissage adapté	Structurer les possibilités d'apprentissage pour permettre aux étudiants de l'EFTP d'acquérir des compétences dans différents domaines (comme la communication, les langues étrangères, les compétences relationnelles, interculturelles, sociales, citoyennes et l'esprit d'entreprise)
Evaluation de la qualité, gestion des projets et du temps	Comprendre les parcours professionnels possibles pour les futurs étudiants de l'EFTP		Faire participer des équipes d'étudiants à des exercices d'auto-évaluation à la fin des cycles d'auto-apprentissage	
Aptitude à terminer des travaux théoriques en vue d'un diplôme universitaire			Etablir une «proximité professionnelle visible», par exemple par de fréquentes excursions et/ou visites d'entreprises ou de lieux de travail, pour apprendre à connaître les processus/techniques/procédures correspondant au travail réel et aux processus métier	
			Réaliser des études de suivi (par exemple, apprendre comment suivre les diplômés de l'EFTP et évaluer la satisfaction des employeurs vis-à-vis des nouvelles recrues) (BIT 2010e, p. 106)	

Annexe II

Tableaux statistiques ¹

Tableau 1. Personnel enseignant à temps plein et à temps partiel, effectifs totaux et féminins, programmes de formation technique/professionnelle à tous les niveaux du secondaire, public et privé, dans certains pays européens, 1999-2007 (données pour la figure 3.1)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Nombre d'enseignants				Variation en pourcentage des effectifs totaux, 1999-2007	Variation en pourcentage des effectifs féminins, 1999-2007	Année de référence	Dernière année
	Total	Femmes	Total	Femmes				
	1999	1999	2007	2007				
Albanie	1 559	814	1 845	956	18,3	17,4	1999	2004
Andorre	26	7	46	24	76,9	242,9	2002	2007
Autriche	20 729	9 774	20 375	9 713	-1,7	-0,6	2002	2007
Bulgarie	17 644	12 317	17 452	12 354	-1,1	0,3	1999	2003
Croatie	13 732	8 235	15 408	9 672	12,2	17,4	1999	2003
Chypre	547	156	652	228	19,2	46,2	1999	2007
République tchèque	44 846	23 716	36 610	24 616	-18,4	3,8	2001	2005
France	95 090	31 380	100 366	47 820	5,5	52,4	2000	2003
Allemagne	78 940	31 189	87 436	38 192	10,8	22,5	2000	2004
Grèce	10 943	4 726	16 988	7 533	55,2	59,4	1999	2007
Islande	493	219	711	458	44,2	109,1	2000	2007
Italie	155 285	82 577	160 546	88 073	3,4	6,7	2000	2007
Lettonie	3 265	2 265	3 699	2 493	13,3	10,1	1999	2004
Lituanie	4 621	2 934	3 154	2 171	-31,7	-26,0	1999	2006
Malte	515	240	329	119	-36,1	-50,4	1999	2005
Monaco	77	27	68	20	-11,7	-25,9	1999	2004
Pologne	120 029	67 370	58 929	33 849	-50,9	-49,8	2000	2006
Portugal	11 249	7 521	13 117	8 851	16,6	17,7	2000	2003
Roumanie	52 951	30 722	45 247	28 731	-14,5	-6,5	1999	2007
Slovaquie	19 918	12 908	17 827	12 100	-10,5	-6,3	1999	2005
Slovénie	7 135	4 292	5 174	3 199	-27,5	-25,5	1999	2007
Suède	17 010	8 431	25 155	14 090	47,9	67,1	1999	2006
Macédoine	3 631	1 939	3 876	2 183	6,7	12,6	1999	2007
Royaume-Uni	39 554	22 154	41 489	25 170	4,9	13,6	1999	2005

Source: Centre de données de l'ISU, tableaux personnalisés, personnel enseignant par niveau CITE.

¹ Les chiffres des tableaux 1 à 4 de cette annexe sont tirés des données de 1999 ou d'une autre année de référence, et de l'année de comparaison, 2007, ou l'année la plus récente comme indiqué pour chaque pays et tableau.

Tableau 2. Personnel enseignant à temps plein et à temps partiel, effectifs totaux et féminins, programmes de formation technique/professionnelle à tous les niveaux du secondaire, public et privé, dans certains pays africains, 1999-2007 (données pour la figure 3.2)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Nombre d'enseignants				Variation en pourcentage des effectifs totaux, 1999-2007	Variation en pourcentage des effectifs féminins, 1999-2007	Année de référence	Dernière année
	Total	Femmes	Total	Femmes				
	1999	1999	2007	2007				
Bénin	2 098	164	833	167	-60,3	1,8	1999	2004
Botswana	506	115	928	264	83,4	129,6	1999	2006
Burkina Faso	1 365	113	2 676	409	96,0	261,9	2003	2008
Burundi	745	114	800	234	46,2	105,3	2003	2008
Cameroun	9 540	2 833	21 543	4 525	125,8	59,7	1999	2006
Tchad	221	16	289	11	30,8	-31,3	1999	2007
Djibouti	177	49	198	44	11,9	-10,2	1999	2008
Erythrée	88	4	169	10	92,0	150,0	1999	2007
Ethiopie	2 214	468	9 010	1 441	307,0	207,9	2002	2008
Ghana	1 159	96	3 555	1 131	206,7	1 078,1	1999	2008
Lesotho	135	56	200	98	48,1	75,0	1999	2007
Mali	832	69	5 648	341	578,8	394,2	1999	2008
Mauritanie	195	7	36	4	-81,5	-42,9	2002	2006
Maurice	305	148	645	411	111,5	177,7	1999	2008
Maroc	17 176	4 834	5 082	1 447	-70,4	-70,1	1999	2004
Niger	892	104	458	33	-48,7	-68,3	1999	2008
Sénégal	651	51	753	158	15,7	209,8	1999	2005
Afrique du Sud	6 079	2 857	6 407	3 011	5,4	5,4	1999	2005
Soudan	1 058	175	1 925	665	81,9	280,0	1999	2009
Togo	1 107	332	2 106	111	90,2	-66,6	1999	2007
Ouganda	579	60	3 672	1 122	534,2	1 770,0	2000	2008

Source: Centre de données de l'ISU, tableaux personnalisés, personnel enseignant par niveau CITE.

Tableau 3. Personnel enseignant à temps plein et à temps partiel, effectifs totaux et féminins, programmes de formation technique/professionnelle à tous les niveaux du secondaire, public et privé, dans certains pays de l'Asie et du Pacifique, 1999-2007
(données pour la figure 3.3)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Nombre d'enseignants				Variation en pourcentage des effectifs totaux, 1999-2007	Variation en pourcentage des effectifs féminins, 1999-2007	Année de référence	Dernière année
	Total	Femmes	Total	Femmes				
	1999	1999	2007	2007				
Bangladesh	6 425	1 292	18 112	3 637	181,9	181,5	1999	2007
Belize	41	27	94	51	129,3	88,9	2001	2008
Brunéi Darussalam	409	102	503	210	23,0	105,9	1999	2008
Cambodge	647	205	2 402	478	271,3	133,2	1999	2007
Chine	730 946	306 717	1 198 233	491 844	63,9	60,4	2000	2007
Inde	14 349	3524	17 207	4 189	19,9	18,9	1999	2002
Indonésie	143 077	46 306	209 091	82 048	46,1	77,2	2000	2007
Iraq	7 133	3 519	7 727	3 615	8,3	2,7	1999	2005
Jordanie	3 470	1 380	3 581	1 557	3,2	12,8	1999	2007
République démocratique populaire lao	232	59	444	174	91,4	194,9	1999	2008
Macao, Chine	176	87	71	31	-59,7	-64,4	1999	2008
Malaisie	7 156	4 435	1 071	208	-85,0	-95,3	2000	2005
Mongolie	639	366	1 451	906	127,1	147,5	1999	2008
République de Corée	40 713	11 990	35 110	13 398	-13,8	11,7	1999	2007
République arabe syrienne	13 639	5 868	17 945	8 100	31,6	38,0	1999	2008
Thaïlande	26 752	10 717	26 356	10 691	-1,5	-0,2	2001	2008
Tonga	58	27	84	19	44,8	-29,6	1999	2004
Turquie	77 696	28 232	77 813	30 267	0,2	7,2	2002	2006
Vanuatu	73	35	292	101	300,0	188,6	1999	2002
Viet Nam	9 732	4 202	14 658	6 156	50,6	46,5	1999	2008
Yémen	698	36	1 992	284	185,4	688,9	1999	2005

Source: Centre de données de l'ISU, tableaux personnalisés, personnel enseignant par niveau CITE.

Tableau 4. Personnel enseignant à temps plein et à temps partiel, effectifs totaux et féminins, programmes de formation technique/professionnelle à tous les niveaux du secondaire, public et privé, dans certains pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 1999-2007
(données pour la figure 3.4)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Nombre d'enseignants				Variation en pourcentage des effectifs totaux, 1999-2007	Variation en pourcentage des effectifs féminins, 1999-2007	Année de référence	Dernière année
	Total	Femmes	Total	Femmes				
	1999	1999	2007	2007				
Anguilla	12	7	13	7	8,3	–	1999	2005
Argentine	99 077	67 956	91 016	61 758	–8,1	–9,1	1999	2004
Aruba	72	36	80	42	11,1	16,7	1999	2005
Bolivie, Etat plurinational de	2 216	1 187	2 148	1 217	–3,1	2,5	1999	2004
Brésil	100 578	60 209	76 746	41 805	–23,7	–30,6	1999	2007
Iles Vierges britanniques	15	9	74	34	393,3	277,8	1999	2007
Chili	12 935	6 208	14 901	7 262	15,2	17,0	1999	2007
Costa Rica	3 101	1 615	3 314	1 802	6,9	11,6	1999	2008
Cuba	18 635	9 644	25 010	12 614	34,2	30,8	1999	2008
Dominique	62	41	15	7	–75,8	–82,9	1999	2008
République dominicaine	1 328	615	2 317	1 209	74,5	96,6	1999	2008
Equateur	12 619	6 085	17 540	8 743	39,0	43,7	2000	2007
Guyana	394	248	276	158	–29,9	–36,3	1999	2008
Jamaïque	54	21	30	11	–44,4	–47,6	1999	2003
Antilles néerlandaises	295	109	542	274	83,7	151,4	1999	2003
Nicaragua	559	314	746	409	33,5	30,3	1999	2008
Panama	7 375	4 114	3 523	1 824	–52,2	–55,7	1999	2008
Trinité-et-Tobago	176	74	57	34	–67,6	–54,1	1999	2005
Iles Turques- et-Caïques	14	14	12	8	–14,3	–42,9	1999	2005

Source: Centre de données de l'ISU, tableaux personnalisés, personnel enseignant par niveau CITE.

Tableau 5. Indice des salaires réels pour les enseignants de l'enseignement technique par sexe dans certains pays à revenu élevé et intermédiaire, 1994-2008 (ou année la plus récente, 1994/95/96/98/99 = 100) (données pour la figure 4.1)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Indice des salaires réels		Année de référence	Dernière année
	Hommes	Femmes		
Australie	102,3	104,1	1994	2006
Brésil	63,3	66,5	1999	2006
Costa Rica	83,8	95,7	1999	2008
Chypre	107,1	106,2	1994	2006
République tchèque	147,2	–	1994	2003
Egypte	126,6	133,6	1994	2000
Finlande	105,3	116,7	1995	2007
Hongrie	179,1	–	1995	2007
Jordanie	121,1	85,8	1994	2006
République de Corée	148,0	114,7	1994	2006
Kirghizistan	55,9	53,5	1994	2002
Mexique	122,1	–	1999	2004
République de Moldova	195,9	195,6	1994	2008
Norvège	127,2	–	1998	2008
Pologne	196,6	171,4	1998	2006
Roumanie	196,5	199,4	1995	2008
Slovaquie	96,9	80,7	1996	2001

Note: Pour la Hongrie, la République tchèque, la Norvège et le Mexique, les données concernent tous les enseignants.

Source: BIT, LABORSTA Internet, Enquête d'octobre: Salaires et durée du travail dans 159 professions, actualisée en 2009.

Tableau 6. Indice des salaires réels pour les enseignants (effectifs totaux ou masculins) du primaire et secondaire (langues et littérature et enseignement technique), années 1994-99 à 2008 ou année la plus récente (données pour la figure 4.2)

Pays (ordre alphabétique anglais)	Enseignement technique (niveau secondaire)	Langues et littérature (niveau secondaire)	Enseignement primaire	Année de référence	Dernière année
Australie	102,3	109,0	106,8	1994	2006
Brésil	63,3	107,6	–	1999	2006
Costa Rica	83,8	83,8	110,1	1999	2008
Chypre	107,1	107,1	127,0	1994	2006
République tchèque	147,2	147,5	–	1994	2003
Egypte	126,6	79,9	79,0	1994	2000
Finlande	105,3	116,6	122,7	1995	2007
Hongrie	179,1	163,5	162,8	1995	2007
Jordanie	121,1	94,3	145,6	1994	2006
République de Corée	148,0	148,0	148,0	1994	2006
Kirghizistan	55,9	–	59,3	1994	2002
Mexique	122,1	121,9	109,7	1999	2004
République de Moldova	195,9	–	168,1	1994	2008
Norvège	127,2	126,0	126,7	1998	2008
Pologne	196,6	196,6	196,6	1998	2006
Roumanie	196,5	196,5	208,1	1995	2008
Slovaquie	96,9	96,9	81,3	1996	2001

Source: BIT, LABORSTA Internet, Enquête d'octobre: Salaires et durée du travail dans 159 professions, actualisée en 2009.

Tableau 7. Nombre d'heures de travail hebdomadaires pour les enseignants du technique (niveau secondaire), 1998-2008 ou année la plus récente (année de référence 1994) (données pour la figure 4.3)

Pays (ordre alphabétique anglais)	1998 ou année la plus proche	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2008 ou année la plus récente
Algérie	40,0	40,0	–	–	40,0	–	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Azerbaïdjan	39,0	39,0	39,0	40,0	40,0	36,0	–	38,0	38,0	36,0	35,0	36,0	36,0
Bahamas	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	37,0	–	37,0
Botswana	–	–	–	–	–	–	–	–	–	45,0	45,0	–	45,0
Bulgarie	–	–	–	–	–	40,0	–	–	–	–	–	–	40,0
Costa Rica	–	–	–	–	–	–	–	–	39,8	40,0	39,2	40,0	40,0
Cuba	–	–	–	–	–	–	–	–	–	47,7	47,7	48,0	48,0
Chypre	33,0	–	33,0	37,5	37,6	30,5	37,6	37,6	37,9	37,7	–	–	37,7
République tchèque	–	–	–	–	–	–	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
El Salvador	–	–	–	–	56,0	56,0	56,0	25,0	56,0	56,0	56,0	56,0	56,0
Erythrée	48,0	–	48,0	48,0	–	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0
France	–	–	–	36,65	35,64	–	–	–	–	–	–	–	35,6
Allemagne	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	41,0	41,0	41,0	41,0
Hongrie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	40,0	–	40,0
Italie	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0
Kirghizistan	–	–	–	–	18,0	18,0	–	–	–	–	–	–	18,0
Maurice	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	–	–	30,0	32,0	32,0
Myanmar	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	–	35,0	35,0	–	35,0
Nicaragua	48,0	–	48,0	48,0	48,0	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0
Pakistan	48,0	–	48,0	48,0	48,0	48,0	48,0	48,0	–	–	–	–	48,0
Pérou	–	–	–	–	–	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0
Philippines *	–	–	–	–	–	–	–	8,0	–	8,0	–	8,0	8,0
Saint-Marin	–	–	–	–	–	–	22,0	22,0	22,0	–	–	–	22,0
Slovaquie	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	40,0	–	–	–	–	–	–	40,0
Sainte-Hélène	30,0	–	30,0	30,0	30,0	30,0	–	–	–	–	–	–	30,0
Saint-Vincent- et-les Grenadines	35,0	35,0	35,0	–	–	35,0	35,0	–	–	–	–	–	35,0
Royaume-Uni	–	–	–	–	–	–	32,3	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5
Zambie	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	–	–	–	40,0

* Secteur privé seulement.

Source: BIT, LABORSTA Internet, Enquête d'octobre: Salaires et durée du travail dans 159 professions, actualisée en 2009.

Références

- Adelabu, M.A. 2005. *Teacher Motivation and Incentives in Nigeria* (NTBE).
- Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some conceptual issues*, Employment Working Paper No. 44 (Geneva, ILO).
- Asian Development Bank (ADB). 2008. *Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific* (Manila), www.adb.org/Documents/Studies/Education-Skills-Strategies-Development/Education-Skills-Strategies-Development.pdf (accessed 23 July 2010).
- Australian Government, Department of Immigration and Citizenship. 2010. “Visas, Immigration and Refugees” (Canberra) www.immi.gov.au/immigration/ and the Australian Visa Bureau. 2010. “Emigrate to Australia” (Adelaide), www.visabureau.com/australia/emigrate-to-australia.aspx (both accessed 27 May 2010).
- Axmann, M. 2002. “Innovative Approaches to Teacher Training in Vocational Education in Germany: The Vocational Education Teacher Training Institute (VETTI) in Cologne”, Report to German Technical Cooperation (GTZ-CRYSTAL), May 2002 (Kürten, Germany), www.gtz.de/en/dokumente/en-teachertraining-innovative-approaches-to-teacher-training.pdf (accessed 26 May 2010).
- . 2004. *Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development*, InFocus Programme on Boosting Employment through Small Enterprise Development Working Paper No. 48, (Geneva, ILO), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_117683.pdf (accessed June 2010).
- Badescu, B.; Kennedy, A. 2002. *Key Indicators on Vocational Education and Training: Central and Eastern Europe Report*, European Training Foundation (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).
- Banks, C.N. 2010. *Co-investment in the skills of the future: A summary report to Ministers in the Department for Business, Innovation and Skills*, Independent Review of Fees and Co-Funding in Further Education in England (London, Department for Business, Innovation and Skills), www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/i/10-1035-independent-review-fees-co-funding-fe-england-summary.pdf (accessed 25 July 2010).
- Bünning, F.; Shilela, A. 2006. *The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany*, UNESCO–UNEVOC Discussion Papers Series, in cooperation with InWent – Capacity Building International (Bonn).
- Canadian Teachers’ Federation (CTF). 2010. “Teaching in Canada – Employment Contracts, Salaries and Benefits” (Ottawa), <http://ctf-fce.ca/TIC/Default.aspx?sid=625892> (accessed on 27 July 2010).
- Commonwealth Secretariat. 2004. *Commonwealth Teacher Recruitment Protocol* (London).

-
- Cort, P.; Härkönen, A.; Volmari, K. 2004. PROFF – *Professionalization of VET teachers for the future*, CEDEFOP Panorama Series 104 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities), www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5156_en.pdf (accessed June 2010).
- Education International (EI). 2009a. “EI urges increased funding for Vocational Education and Training” (Brussels), www.ei-ie.org/vocational/en/newsshow.php?id=1121&theme=vocational&country=hungary (accessed 31 July 2010).
- . 2009b. “Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel” (Brussels), unpublished.
- Education Labour Relations Council of South Africa (ELRC). 2010. “ELRC – 2008/09 Annual Report” and “New Remuneration Dispensation for FETC” (Centurion, South Africa), www.elrc.org.za/UploadedDocuments/ELRC%20Annual%20Report%202008-09%20small.pdf and www.elrc.co.za/Display2.asp?SectID=18&ItemID=144 (both accessed 28 July 2010).
- Egger P; and Sengenberger W. (eds). 2003. *Decent work in Denmark: Employment, social efficiency and economic security* (Geneva, ILO).
- Engineering Capacity Building Program (ECBP). 2010. “University reform: Educating” (Addis Ababa), www.ecbp.biz/reform-fields/university.html (accessed 17 July 2010).
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). 2005. *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society: Executive Summary* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- . 2008. *Training VET Teachers and Trainers: Thematic Analysis – 06* (Refernet Germany), www.refernet.de/media/a13_refernet_thematic-analysis_06.pdf (accessed 26 May 2010).
- . 2009. *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: Background report*, Vol. 2, CEDEFOP Reference Series 70 (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- European Commission. 2010. “The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area” (Brussels, Directorate for Education and Training), http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (accessed 11 Mar. 2010).
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). 2009. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* (Brussels), http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (accessed 28 July 2010).
- . 2010. “First plenary meeting of the European Sectoral Social Dialogue Committee in Education” (Brussels), http://etuce.homestead.com/News/2010/2010-05/2010.05.18_ESSDE_eng.pdf (accessed 28 July 2010).

-
- European Training Foundation (ETF). 2006. "South East Europe focuses on the dual role of teachers", Conference of the ETF VET Teacher and Trainer Network in South Eastern Europe, Belgrade, Serbia, 14–16 September 2006 (Turin), www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/11092B383BD65F36C125722E00587A60_EN?OpenDocument (accessed 15 July 2010).
- Federal Ministry of Education and Research, Germany (BMBF). 2005. *Vocational Training Act - Berufsbildungsgesetz (BBiG)*, 23 March 2005, *Federal Law Gazette [BGBl.]*, Part I, p. 931 (Berlin), www.bmbf.de/pub/BBiG_englisch_050805.pdf (accessed 19 July 2010).
- . 2010. "Reform of Vocational Education and Training" (Berlin), www.bmbf.de/en/1644.php (accessed 19 July 2010).
- Gallart, M.A. 2008. *Skills, productivity and employment growth: The case of Latin America* (Montevideo, ILO–CINTERFOR).
- Gasskov, V. 2006. *Vocational education and training institutions – A management handbook and CD-ROM* (Geneva, ILO).
- Government of Bangladesh (GOB). 2009. "Bangladesh Skills Development Policy 2010–15: Final Draft", December 2009 (Dhaka), www.moedu.gov.bd/index.php?option=com_content&task=view&id=497&Itemid=416 (accessed 25 July 2010).
- Government of South Australia – TAFESA (GSA-TAFESA). 2010. "tafeSA: Careers" (Adelaide), www.tafe.sa.edu.au/ (accessed 28 May 2010).
- Grašič, S.; Zevnik, M. 2006. "Increased autonomy of teachers and schools in reformed secondary VET programmes", ATEE Conference, Portorož, 21–25 October 2006 (Ljubljana, National Institute for Vocational Education and Training).
- Grollmann, P. 2009. "Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET institutions in an International Perspective", in R. McLean, D. Wilson and C. Chinien, (eds), pp. 1190–1191.
- . Rauner, F. (eds). 2007. *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*, UNESCO–UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 7 (Dordrecht, Springer).
- Grootings, P; Nielsen, S. (eds). 2005. *ETF Yearbook 2005 – Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (Turin, European Training Foundation).
- Group of 20 (G20). 2010. *The G20 Toronto Summit Declaration*, 26–27 June 2010 (Toronto).
- Harris, R.; Simons, M.; McCarthy, C. 2006. *Private training providers in Australia: Their characteristics and training activities* (Adelaide, NCVER), www.ncver.edu.au/publications/1688.html (accessed July 2010).
- Hmelo-Silver, C.E. 2004. "Problem-based learning: What and how do students learn?" in *Educational Psychology Review*, 16, pp. 235–266.

-
- International Labour Office (ILO). 1954. *Memorandum on collaboration between the ILO and UNESCO in matters of technical and vocational education and related matters*, ILO Official Bulletin, Vol. XXXVII, No. 7, 31 Dec. 1954, pp. 399–401 (Geneva).
- . 1999. *World Employment Report: How training matters* (Geneva).
- . 2000. “Conclusions on lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel”, *Note on the Proceedings*, Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century, Geneva, 2000, JMEP/2000/10 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/conclude.htm (accessed 21 June 2010).
- . 2002. “Resolution concerning tripartism and social dialogue”, International Labour Conference, 90th Session, Geneva, June 2002 (Geneva), www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc90/pdf/pr-21.pdf (accessed 4 Aug. 2010).
- . 2004. *Human Resources Development Recommendation, 2004 (R195)*, International Labour Conference, 92nd Session, Geneva, 2004 (Geneva).
- . 2007. “Gender issues in education and training: A case of unequal access”, Sectoral Activities Programme, SECTOR Notes, May 2007 (Geneva, ILO), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/note-gender.pdf (accessed 21 July 2010).
- . 2008a. *Skills for Improved Productivity, Employment Growth and Development*, Report V, International Labour Conference, 97th Session, Geneva, June 2008 (Geneva).
- . 2008b. *Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva).
- . 2008c. *ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_099766.pdf (accessed 26 June 2010).
- . 2009a. *Recovering from the crisis: A Global Jobs Pact*, International Labour Conference, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
- . 2009b. *Gender equality at the heart of decent work*, International Labour Conference, Report VI, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
- . 2009c. “Wages and hours of work in 159 occupations (ILO October Inquiry)”, database updated in 2009 (Geneva, LABORSTA Internet).
- . 2009d. “The sectoral dimension of the ILO’s work: Update of sectoral aspects regarding the global economic crisis: Tourism, public services, education and health”, Governing Body, 307th Session, March 2010, GB.307/STM/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_123768.pdf (accessed 3 Aug. 2010).
- . 2010a. *Global Employment Trends: January 2010* (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09332/09332%282010-January%29.pdf (accessed 20 June 2010).

-
- 2010b. “Recovering and sustaining growth and development: The contribution of the Global Jobs Pact”, paper submitted to the Working Party on the Social Dimension of Globalization, 307th Session of the ILO Governing Body, GB.307/WP/SDG/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meeting_document/wcms_123972.pdf (accessed 20 June 2010).
 - 2010c. “Consensus-based recommendations”, Up-skilling out of the Downturn: Global Dialogue Forum on Strategies for Sectoral Training and Employment Security, Geneva, 29–30 March 2010 (Geneva).
 - 2010d. *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth: Proposals to G20 leaders for a training strategy*, June 2010 (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/jobcrisis/download/g20_skilledworkforce.pdf (accessed 4 July 2010).
 - 2010e. *Employment policies for social justice and a fair globalization*, Report VI, International Labour Conference, 99th Session, Geneva, June 2010 (Geneva).
 - 2010f. “Technical and Vocational Education and Training (TVET) Reform Project in Bangladesh” (Dhaka, ILO Office in Bangladesh), www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/lang--en/WCMS_106485/index.htm (accessed 12 July 2010).
 - 2010g. “What is Social Dialogue?” Industrial and Employment Relations Department – DIALOGUE (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/areas/social.htm (accessed 27 July 2010).
 - 2010h. “Upskilling out of the Downturn: Strategies for Sectoral Training and Employment Security in the G20”, Sectoral Activities Department Note, Mar. 2010 (Geneva).
 - 2010i. “International Labour Standards” (Geneva), www.ilo.org/global/What_we_do/InternationalLabourStandards/lang--en/index.htm (accessed 3 Aug. 2010).
- ILO–UNESCO. 1966. *Recommendation concerning the Status of Teachers* (Paris and Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/teache.pdf (accessed 20 June 2010).
- 2003. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Eighth Session, Paris, 15–19 September 2003 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart03/cearttr.pdf (accessed 25 July 2010).
 - 2007. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Ninth Session, Geneva, 30 October–3 November 2006 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart06/cearttr.pdf (accessed 20 June 2010).
 - 2010. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Tenth Session, Paris, 28 September–2 October 2009 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart09/cearttr.pdf (accessed 20 June 2010).
- Iliukhina, N.; Ratteree, B. Forthcoming. “Employment and careers, teacher salaries, teaching and learning conditions”, Background report for the Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel – CEART (Geneva, ILO).

-
- International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) and UIS. 2006. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: An initial statistical study* (Bonn).
- International Organisation of Employers (IOE); Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC). 2010. "Lifelong Learning Strategy – G20 Meeting", Mar. 2010 (Geneva and Paris), www.ioe-emp.org/fileadmin/user_upload/documents_pdf/papers/position_papers/english/pos2010_lifelonglearning.pdf (accessed 29 July 2010).
- International Trade Union Congress (ITUC). 2010. "Resolution on a decent life for young working men and women", 2nd World Congress, Vancouver, 21–25 June 2010 (Brussels), www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2CO_07_Youth_03-10-3.pdf (accessed July 2010).
- Johanson, R.K. (2004). *Implications of globalization and economic restructuring for skills development in sub-Saharan Africa*, Working Paper No. 29, Policy Integration Department (Geneva, ILO).
- . van Adams, A. (2004). *Skills Development in Sub-Saharan Africa* (Washington, DC, World Bank); http://publications.worldbank.org/e-commerce/catalog/product?item_id=3101561 (accessed 18 July 2010).
- Kultusminister Konferenz. Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. 2010. "Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland", www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehrereinstellungsbedarf-und-angebot-in-der-bundesrepublik-deutschland.html (accessed 21 July 2010).
- Lee, T. et al. 2004. *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organization*, Learning as Work Research Paper No. 2, Centre of Labour Market Studies (Leicester, UK, University of Leicester).
- Lifelong Learning UK (LLUK). 2009. *Annual Workforce Diversity Profile 2007/08: An analysis of further education colleges in England* (London), www.lluk.org/documents/annual-workforce-diversity-profile-2007-2008.pdf (accessed 25 July 2010).
- Loveder, P. 2005. *World trends in staff development: Implications on the performance of technical education institutions*, Paper presented to National Seminar: The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an Era of Globalization, 23–24 August 2005 (Adelaide, National Centre for Vocational Educational Research), www.ncver.edu.au/publications/1628.html (accessed 23 July 2010).
- Lynch, K. 1990. *The problems of women teachers in technical and vocational education in Kenya, Tanzania and Zambia: An exploratory report*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.4/WP.35 (Geneva, ILO).
- Masson, J-R. 2006. *Financing Vocational Education and Training in the EU New Member States and Candidate Countries: Recent Trends and Challenges* (Luxembourg, ETF and Office for the Official Publications of the European Communities), [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPBG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPBG.pdf) (accessed 25 July 2010).

-
- McLean, R.; Wilson, D. 2009. "Introduction", in R. McLean; D. Wilson and C. Chinien (eds), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning* (Dordrecht, Springer Science and Business Media).
- Merhaut, P. 2010. "Vocational training in France", pp. 110–135 in G. Bosch and J. Charest (eds). *Vocational Training: International Perspectives*, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context (New York, Routledge, Taylor and Francis).
- Ministry of Education, Republic of Serbia. 2010. "Vocational Education and Training Reform Programme: Teacher Training and Human Resource Development" (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/humanresourcedevelopment.htm (accessed 28 May and 19 July 2010).
- Mitchell, J; Ward, J. 2010. *The JMA Analytics Model of VET Capability Development* (Pymont, NSW, John Mitchell and Associates), www.jma.com.au/User_Uploaded_Files/file/JMA%20Analytics%20National%20VET%20Practitioner%20Skills%20Report%2031%20January%202010.pdf (accessed 27 July 2010).
- National Board for Technical Education, Nigeria (NBTE). 2010. "About National Board for Technical Education (NBTE)", web site pages on "Institutions" and "About VEIs and IEIs" (Kaduna, Nigeria), www.nbte.gov.ng/ (accessed 24 July 2010).
- National Industrial Training Service (SENAI). 2010. *SENAI Portal – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (Brasilia), www.senai.br/br/home/index.aspx (accessed 10 July 2010).
- National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE). 2009. *The private training market in the UK: Inquiry into the future of lifelong learning*, Sector Paper 2 (Leicester), www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Sector-Paper2.pdf (accessed 25 July 2010).
- National Institute for Vocational Education and Training of Slovenia (CPI). 2007. *National Institute for Vocational Education and Training in Development of a Common European VET Area* (Ljubljana).
- Nielsen, S. 2007. "Teachers and trainers in vocational education and training reform", in S. Nielsen and M. Nikolovska (eds), pp. 57–73.
- . Nikolovska, M. (eds). 2007. *ETF Yearbook 2007 – Quality in Vocational Education and Training and Modern Learning Processes* (Turin, European Training Foundation).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators* (Paris).
- . 2009a. *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training* (Paris).
- . 2009b. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators* (Paris).
- . 2010a. *International Development Statistics (IDS): Online databases on aid and other resource flows* (Paris).
- . 2010b. "OECD Stat Extracts" (Paris), <http://stats.oecd.org/Index.aspx> (accessed 26 May 2010).

-
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 2009. *Working out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training* (Paris).
- Parsons, D.; Hughes, J.; Allinson, C.; Walsh, K. 2009. "The training and development of VET teachers and trainers in Europe", in Cedefop (ed.), Vol. 2, pp. 79–156.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). 2010. "Overview" (Tucson, AR.), www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119 (accessed 28 July 2010).
- Perez, S. 1990. *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Sénégal: Une étude comparative*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.31/WP.83 (Geneva, ILO).
- Rowe, V.; Parsons, D.J. 2009. *A National Strategy for the Work-based Learning Workforce*, Research Report to Lifelong Learning UK (Leeds, Lifelong Learning UK).
- Republic of South Africa (RSA). Department for Higher Education and Training, 2010. *Framework for the National Skills Development Strategy, 2011/12 – 2015/16* (Pretoria), www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=121537 (accessed 27 July 2010).
- Saudi Arabia, General Directorate for the Design and Development of Curricula (GDDDC). 2010. "Technical Colleges Study Plans" (Riyadh), <http://cdd.gotevot.edu.sa/en/index.htm> (accessed 27 May and 20 July 2010).
- Schleicher, A. 2006. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, Lisbon Council Policy Brief, Mar. 2006 (Brussels, The Lisbon Council).
- Government of Serbia. 2006. *The Strategy for the Development of Vocational Education and Training in the Republic of Serbia* (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/Strateski%20dokumenti/Usvojene%20strategije%20razvoja/VET%20Strategy.pdf (accessed 26 May and 20 July 2010).
- Serbian Association of Professional Teachers (Dositej). 2010. "Reform of vocational education in Serbia" (in Serbian only) (Belgrade), www.dositej.org.rs/ (accessed 26 May and 20 July 2010).
- Simons, M.; Harris, R.; Pudney, V.; Clayton, B. 2009. *Careers in vocational education and training: What are they really like?* (Adelaide, NCVER) www.ncver.edu.au/publications/2114.html (accessed 25 July 2010).
- Technical Trainers College (TTC). 2010. "Welcome" (Riyadh), www.ttcollege.org/ (accessed 20 July 2010).
- TT-TVET. 2008. "The Development of Transnational Standards for Teacher Training for Technical and Vocational Education and Training with a Multidisciplinary and Industrial Orientation" (Bremen, Institute for Technology and Education), www.itb.uni-bremen.de//tt-tvet/ (accessed 17 July 2010).
- United Kingdom Commission for Employment and Skills (UKCES). 2009. *Ambition 2020: World Class Skills and Jobs for the UK* (London), www.ukces.org.uk/upload/pdf/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf (accessed 27 July 2010).

-
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1997. *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (Paris), http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 24 July 2010).
- . 2001. *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*, UNESCO General Conference, Paris, 2 November 2001 (Paris). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 25 June 2010).
- . 2010. *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010* (Paris and London, UNESCO Publishing and Oxford University Press). www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/ (accessed 20 June 2010).
- UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS). 2005. *Global Education Digest, 2005* (Montreal).
- . 2006. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997* (Montreal).
- . 2007. *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics Across the World* (Montreal).
- . 2010. “Customized tables, teaching staff by ISCED level” (Montreal, UIS Data Centre), http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=eng&BR_Topic=0 (accessed 4 June 2010).
- UNESCO–ILO. 2002. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations* (Paris and Geneva).
- United States Department of Labor – Bureau of Labor Statistics (USA–BLS). 2009. *Occupational Outlook Handbook, 2010–11 edition: Teachers – Vocational* (Washington, DC), www.bls.gov/oco/ocos358.htm, last updated 17 Dec. 2009 (accessed 20 July 2010).
- University and College Union (UCU). 2009. “Pay & conditions: FE pay and salaries” and “Salary scales” to August 2009 (London) www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=1703 (accessed 23 July 2010).
- Vähäsantanen, K.; Eteläpelto, A. 2009. “Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities”, *Journal of Education and Work*, 22:1, pp. 15–33.
- World Bank. 2007. *Learning for Working Opportunities: An Assessment of the Vocational Education and Training in Bangladesh*, Bangladesh Development Series No. 16, Human Development Unit, South Asia Region (Washington, DC).
- . 2008. *Skill Development in India: The Vocational Education and Training System*, South Asia Region Human Development Unit Report No. 22 (Washington, DC). http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/423150_India_VET.pdf (accessed 18 July 2010).
- Yoon, J-H.; Lee, B-H. 2010. “The Transformation of the Government-Led Vocational Training System in Korea”, in G. Bosch; J. Charest (eds). 2009. *Vocational Training – International Perspectives, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context* (New York, Routledge, Taylor and Francis).