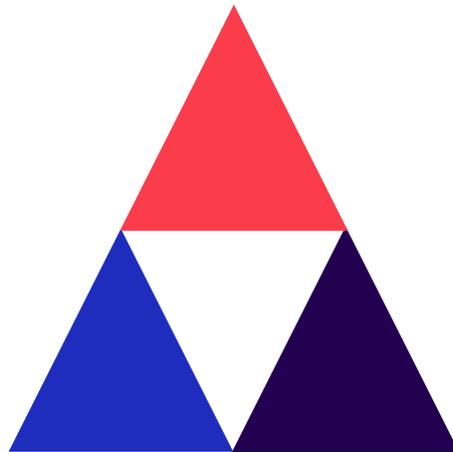




► L'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tous, des compétences et de l'Agenda du travail décent

Rapport en vue de la Réunion technique sur l'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tous, des compétences et de l'Agenda du travail décent

(Genève, 17-21 mai 2021)



Copyright © Organisation internationale du Travail 2021

Première édition 2021

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 envoyée à l'adresse suivante: Publications du BIT (Droits et licences), Bureau international du Travail, CH-1211 Genève 22, Suisse, ou par courriel: rights@ilo.org. 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 leur ont été octroyés. Consultez le site www.ifrro.org afin de trouver l'organisme responsable de la gestion des droits de reproduction dans votre pays.

L'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tous, des compétences et de l'Agenda du travail décent, Rapport en vue de la Réunion technique sur l'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tous, des compétences et de l'Agenda du travail décent (Genève, 17-21 mai 2021), Bureau international du Travail, Département des politiques sectorielles, Genève, BIT, 2021.

ISBN 978-92-2-034306-7 (imprimé)

ISBN 978-92-2-034307-4 (pdf Web)

Également disponible en anglais: *The future of work in the education sector in the context of lifelong learning for all, skills and the Decent Work Agenda*, Report for the Technical Meeting on the Future of Work in the Education Sector in the Context of Lifelong Learning for All, Skills and the Decent Work Agenda (Geneva, 17-21 mai 2021), ISBN 978-92-2-034290-9 (imprimé), ISBN 978-92-2-034291-6 (pdf Web), Genève, 2021; et en espagnol: *El futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente*, Informe de la Reunión técnica sobre el futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente (Ginebra, 17-21 de mayo de 2021), ISBN 978-92-2-034308-1 (imprimé), ISBN 978-92-2-034309-8 (pdf Web), Genève, 2021.

Données de catalogage du BIT

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.

Pour toute information sur les publications et les produits numériques du Bureau international du Travail, consultez notre site Web www.ilo.org/publns.

▶ Liste des sigles et acronymes

BIT	Bureau international du Travail
CDD	contrat à durée déterminée
CDI	contrat à durée indéterminée
CEART	Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant
EFTP	enseignement et formation techniques et professionnels
EPE	éducation de la petite enfance
IE	Internationale de l'éducation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	objectif de développement durable
OIE	Organisation internationale des employeurs
OIT	Organisation internationale du Travail
TIC	technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH	virus de l'immunodéficience humaine

► Table des matières

	Page
Liste des sigles et acronymes	3
Introduction	7
1. Les tendances mondiales dans le secteur de l'éducation	9
2. L'enseignement: un monde qui évolue	13
De nouvelles compétences pour le monde du travail de demain	13
L'enseignement en crise	17
L'enseignement privé	18
Les mécanismes de suivi et de responsabilisation	19
3. Éducateur: une profession qui évolue	21
Rôles des enseignants et des formateurs	21
Enseignants et personnels auxiliaires: diversification et spécialisation	23
Renouvellement des méthodes pédagogiques	26
Apport des outils numériques	27
4. Le travail décent dans le secteur de l'éducation: défis et perspectives	29
Formation et compétences exigées des éducateurs	29
Les enseignants et la migration	33
Santé, sécurité et bien-être	34
Statut professionnel	36
Rémunération	37
Charge de travail	400
Relations d'emploi	41
L'éducation de la petite enfance	43
L'enseignement supérieur	43
5. Le dialogue social	45
6. Les éducateurs et les normes internationales	47

► Introduction

1. La Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail, adoptée en 2019, dispose que l'Organisation internationale du Travail (OIT) doit, entre autres, «... promouvoir l'acquisition de compétences, d'aptitudes et de qualifications en faveur de tous les travailleurs tout au long de la vie active, en tant que responsabilité partagée entre les gouvernements et les partenaires sociaux». Pour ce faire, la déclaration invite les Membres de l'OIT à renforcer les capacités de tous à tirer parti des possibilités offertes par un monde du travail en mutation «grâce à un système efficace d'apprentissage tout au long de la vie et une éducation de qualité pour tous»¹. La déclaration élargit ainsi l'engagement de l'OIT en faveur d'une éducation de qualité et du développement des compétences, précédemment élaboré dans plusieurs textes, à savoir les Conclusions sur les compétences pour l'amélioration de la productivité, la croissance de l'emploi et le développement, la recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, 2004, la convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, et la convention (n° 140) sur le congé-éducation payé, 1974. La déclaration établit également un lien avec le travail décent et l'objectif de développement durable 4 du Programme de développement durable à l'horizon 2030: «Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie».
2. La déclaration présente deux défis importants pour les systèmes d'éducation et de formation du monde entier. Premièrement, les travailleurs de ce secteur – qu'ils soient enseignants, administrateurs, formateurs ou personnels auxiliaires – doivent bénéficier de mesures de soutien et de développement répondant aux besoins de formation continue des employeurs et des travailleurs, alors même que le monde du travail connaît une mutation rapide. Les nouvelles générations de travailleurs du secteur de l'éducation devront donner corps à ce que la Commission mondiale sur l'avenir du travail de l'OIT qualifiait de «droit universel à l'apprentissage tout au long de la vie qui donne la possibilité d'acquérir des compétences, de les actualiser et de se perfectionner». Comme l'a fait observer la commission: «L'apprentissage tout au long de la vie comprend l'apprentissage formel et informel, depuis la petite enfance et l'éducation de base jusqu'à l'éducation et la formation des adultes. Les gouvernements, les travailleurs et les employeurs, ainsi que les établissements d'enseignement, ont des responsabilités complémentaires dans la mise en place d'un écosystème d'apprentissage tout au long de la vie efficace et financé de manière appropriée.»²
3. Deuxièmement, les enseignants, les formateurs, les chefs d'établissement et les personnels de soutien du secteur de l'éducation sont aussi des travailleurs; leurs fonctions étant également appelées à évoluer, ils devraient bénéficier d'un accompagnement dans la transition vers un écosystème d'apprentissage continu. Ce rapport présente les thèmes émergents dans l'univers changeant du monde de l'éducation et explique comment cette évolution modifie les modalités de travail dans ce secteur. Cette question revêt un intérêt particulier au regard de la cible 4.c des objectifs de développement durable (ODD)³, qui

¹ BIT, *Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail*, 2019.

² BIT, Commission mondiale sur l'avenir du travail, *Travailler pour bâtir un avenir meilleur*, 2019, 11.

³ La cible 4.c est formulée comme suit: «D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement,

reconnait l'importance d'accroître nettement le nombre d'enseignants et de formateurs qualifiés pour atteindre l'objectif 4 des ODD. Beaucoup s'accordent sur le fait que la qualité des enseignants est la variable la plus influente des systèmes éducatifs pour satisfaire aux objectifs de formation⁴. Alors que les systèmes éducatifs doivent s'adapter à l'évolution rapide du monde du travail, il est vital de se pencher sur le rôle des travailleurs de ce secteur et d'examiner comment ils peuvent relever les défis de l'avenir du travail, tout en développant leurs compétences professionnelles et en atteignant leurs propres objectifs éducatifs.

4. Le rôle des travailleurs du secteur de l'éducation fait partie du mandat de l'OIT depuis l'adoption de la Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant⁵. L'application des principes énoncés dans cet instrument et dans la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur⁶ fait l'objet d'un examen régulier par le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), établi en 1968. L'OIT a déjà abordé le thème du personnel enseignant et de l'avenir du travail lors de sa Réunion paritaire sur la formation permanente au XXI^e siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant, qui s'est tenue à Genève du 10 au 14 avril 2000. Les participants à cette réunion, qui avaient anticipé une grande partie des problèmes auxquels l'éducation est confrontée aujourd'hui, ont souligné l'importance du concept de formation continue, du rôle des mandants dans la promotion de cette notion et de bonnes conditions de travail et salariales pour assurer une offre adéquate d'éducateurs de qualité. Ils ont également attiré l'attention sur l'importance de la participation et du dialogue social dans la prise de décisions en matière d'éducation et d'apprentissage en milieu de travail⁷. En 2013, l'OIT a adopté des Directives sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance⁸. À sa treizième session, tenue à Genève du 1^{er} au 5 octobre 2018, le CEART a adopté une déclaration intitulée «L'éducation n'est pas une marchandise: les enseignants, le droit à l'éducation et l'avenir du travail»⁹. Bon nombre de ces questions seront examinées lors de la 109^e session de la Conférence internationale du Travail (2021), qui tiendra une discussion générale sur les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie.
5. Le présent rapport traite des pratiques, difficultés et perspectives liées au travail dans le secteur de l'éducation, notamment le rôle des travailleurs de ce secteur dans les établissements publics et privés, aux divers niveaux d'enseignement: de l'éducation de la petite enfance (EPE) à l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Le rapport aborde également certains aspects de l'enseignement supérieur – bien que les mandants de l'OIT aient déjà examiné bon nombre de ces questions lors du Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi dans

surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.» L'indicateur 4.c.1 se lit comme suit: «Proportion d'enseignants [qui ont suivi] au moins les formations organisées à leur intention, selon le niveau d'enseignement concerné.»

⁴ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 – Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, 2018, 131.

⁵ OIT et UNESCO, *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)*, 2016

⁶ OIT et UNESCO.

⁷ JMEP/2000/10.

⁸ BIT, *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance*, 2014.

⁹ CEART/13/2018/10, annexe III.

l'enseignement supérieur, tenu en 2018. De même, de nombreuses questions intéressant les travailleurs de l'EPE ont été abordées lors de réunions sectorielles de l'OIT (2012 et 2013), tandis que les conditions de travail des enseignants et formateurs de l'EFTP ont été examinées lors du Forum de dialogue mondial sur l'enseignement et la formation professionnels, qui a eu lieu en 2010 ¹⁰.

► 1. Les tendances mondiales dans le secteur de l'éducation

6. La Déclaration du centenaire de l'OIT souligne que le monde du travail connaît une mutation – sous l'effet de l'innovation technologique, de l'évolution démographique, des changements environnementaux et climatiques et de la mondialisation – alors même que persistent les inégalités. Ces tendances lourdes et d'autres facteurs de changement ont également eu des répercussions sur l'éducation, la formation et le travail des éducateurs.
7. **Évolution démographique.** La population mondiale devrait augmenter de 10 pour cent d'ici à 2030, dont 60 pour cent dans les pays en développement, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud ¹¹. L'espérance de vie augmente également, alors que, parallèlement, le taux de fécondité diminue dans de nombreux pays industrialisés, dont la population vieillit; en revanche, le nombre de jeunes explose dans les pays en développement, ce qui accentue fortement la demande de services de formation et d'enseignement. Les responsables des systèmes d'éducation et de la planification des effectifs d'enseignants devront tenir compte de cette évolution démographique. Le nombre total d'enseignants dans le monde a augmenté de 50 pour cent entre 2000 et 2019, passant de 62 à 94 millions (voir tableau 1). Pourtant, le monde aurait besoin de 68 millions d'enseignants supplémentaires pour offrir à tous un enseignement primaire et secondaire d'ici à 2030, soit 24 et 44 millions aux niveaux primaire et secondaire, respectivement. La pénurie d'enseignants se fait surtout sentir en Afrique subsaharienne, où 70 pour cent des pays sont confrontés à ce problème au niveau primaire et 90 pour cent au secondaire ¹². Alors que le monde s'oriente vers un modèle de travail fondé sur le développement continu des compétences, le secteur de l'enseignement devrait connaître une croissance soutenue et une forte demande de personnels enseignants.

¹⁰ MEECE/2013/10; GDFECE/2012/10; GDFVET/2010/10.

¹¹ Département des affaires économiques et sociales, *World Population Prospects 2019, Volume I: Comprehensive Tables*, 2019.

¹² UNESCO, «Journée mondiale des enseignants 2020: chiffres clés», 2020.

► **Tableau 1. Nombre d'enseignants par niveau d'éducation, régions du monde, 2008 et 2019**

Niveau	Année	Monde	États arabes	Afrique	Asie et Pacifique	Amérique latine et Caraïbes	Europe et Asie centrale	Amérique du Nord	Femmes en pourcentage du total mondial
Enseignement préprimaire	2008	6 882 560	52 080	484 144	1 969 599	962 348	1 859 859	450 886	94,6
	2019	11 578 983	72 074	979 514	4 233 667	1 123 589	2 388 290	-	94,1
	% variation	68,2	38,4	-	115,0	16,8	28,4	-	-0,6
Enseignement primaire	2008	27 786 485	367 862	3 817 886	10 916 595	2 898 936	2 889 321	1 929 575	62,0
	2019	32 645 930	433 914	5 879 485	-	3 082 752	3 166 992	-	66,9
	% variation	17,5	18,0	54,0	-	6,3	9,6	-	7,8
Enseignement secondaire/ inférieur	2008	17 338 657	204 379	1 471 712	-	1 947 706	-	964 047	54,3
	2019	20 793 015	246 229	-	-	2 094 801	-	-	57,0
	% variation	19,9	20,5	-	-	7,6	-	-	4,9
Enseignement secondaire/ supérieur	2008	13 661 311	57 263	1 189 218	-	1 477 777	-	896 246	48,1
	2019	15 732 909	189 207	-	-	1 817 381	-	-	50,7
	% variation	10,5	20,7	-5,7	3,4	21,1	3,4	13,5	5,3
Enseignement tertiaire	2008	10 599 418	73 902	408 202	-	1 550 695	2 521 836	1 581 996	41,2
	2019	13 120 856	94 552	-	-	1 914 326	2 445 962	-	43,2
	% variation	23,4	59,7	-8,8	-	22,6	11,8	79,0	4,9

Source: Institut de statistique de l'UNESCO (ISU); pays regroupés selon la classification de l'UNESCO.

- 8. Flux migratoires.** L'augmentation des migrations et des déplacements de population a eu de profondes répercussions sur le monde de l'éducation et de la formation. Environ 1 personne sur 8 dans le monde est un migrant interne qui réside dans son pays, hors de sa région de naissance, tandis qu'environ 1 personne sur 30 est un migrant international. Les enseignants et les formateurs chargés d'enseigner aux migrants sont souvent mal préparés pour mener à bien cette tâche complexe, qui peut les amener à gérer des classes multilingues et à assurer un soutien psychosocial. Les déplacements et les migrations soulèvent également des difficultés en ce qui concerne la formation, le recrutement et le taux de rétention des enseignants. En raison de la pénurie d'éducateurs, le nombre d'enseignants contractuels ou bénévoles (qui ne possèdent pas toujours les qualifications requises) a explosé, tout comme le nombre de postes d'enseignant offrant une piètre sécurité d'emploi ¹³. Par ailleurs, les flux migratoires accentueront la demande de services de validation des acquis, qui retombera sur les prestataires d'éducation et de formation. Les techniques de validation des acquis exigent des compétences particulières en matière d'évaluation et de validation des apprentissages, que ne possèdent pas de nombreux éducateurs travaillant dans un système où ces fonctions sont centralisées.
- 9. Changement climatique et environnement.** L'impact du changement climatique se fait déjà sentir dans les systèmes d'enseignement et de formation. Les conditions météorologiques extrêmes peuvent endommager les infrastructures scolaires, voire les détruire. Le changement climatique et la pauvreté sont liés et leurs effets combinés peuvent être exacerbés dans le domaine de l'éducation. Ainsi, les ménages d'agriculteurs qui ont subi une perte de revenus en raison du changement climatique sont parfois contraints de retirer leurs enfants de l'école, certaines familles doivent migrer pour se procurer des produits de première nécessité, et la baisse de la production agricole risque d'affecter la santé des enfants et des femmes enceintes ¹⁴. En revanche, la progression de l'économie verte a permis la création de filières d'éducation et de formation pour les futurs travailleurs de ce secteur et remis l'accent sur les compétences axées sur l'innovation et le développement durable ¹⁵.
- 10. Mondialisation.** Les économies interconnectées et interdépendantes sont plus compétitives et davantage fondées sur la connaissance. La société est devenue plus individualiste et atomisée mais, parallèlement, l'interconnectivité s'est accrue à l'échelon mondial grâce aux réseaux sociaux et à Internet. Le monde de l'éducation a donc dû répondre à la demande de compétences permettant aux travailleurs de s'adapter à un marché du travail mondialisé et a été amené à traiter de questions telles que l'inclusion, le multiculturalisme et la formation à la paix et à la citoyenneté mondiale ¹⁶.
- 11. Avancées technologiques.** Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) a eu de profondes répercussions sur le secteur de l'éducation. Les étudiants peuvent maintenant apprendre hors du milieu scolaire grâce aux applications de formation à distance et aux médias sociaux; le système d'enseignement doit donc les préparer à évoluer dans un monde du travail virtuel, où les emplois seront tributaires de l'intelligence artificielle et des technologies numériques. L'enseignement en ligne et à

¹³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 – Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs*, 2019.

¹⁴ Heather Randell et Clark Gray, «Climate Change and Educational Attainment in the Global Tropics», *PNAS* 116, n° 18 (2019): 8840-8845.

¹⁵ BIT, *Principes directeurs pour une transition juste vers des économies et des sociétés écologiquement durables pour tous*, 2015.

¹⁶ UNESCO, *Enseigner et apprendre: l'engagement transformatif*, 2019.

distance s'est généralisé pendant la pandémie de COVID-19. Ces évolutions technologiques transforment les modèles existants de formation des enseignants et les pratiques d'enseignement en présentiel.

- 12. Conflits et situations d'urgence.** Plus de 75 millions d'enfants et de jeunes des communautés touchées par les crises éprouvent de sérieuses difficultés pour obtenir une éducation de qualité: seuls 63 pour cent des enfants de réfugiés ont accès à l'enseignement primaire; dans les pays touchés par un conflit, les enfants sont moins susceptibles de compléter le cycle primaire (30 pour cent) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (50 pour cent)¹⁷. En outre, dans ces pays, les effectifs d'enseignants sont souvent insuffisants et bon nombre d'entre eux sont des débutants, ont reçu une formation embryonnaire et ont peu d'expérience; ils sont donc mal préparés à enseigner en situation de crise. Ceux qui ont été formés comme enseignants sont parfois amenés à enseigner des matières hors de leur champ de compétences et n'ont pas la préparation voulue pour surmonter les difficultés additionnelles que suppose l'enseignement dans un contexte de crise. Les pays touchés par les conflits et les catastrophes sont ceux qui ont le plus besoin de personnel enseignant¹⁸.
- 13. Inégalités.** Les inégalités de revenus se sont creusées dans de nombreux pays développés et dans certains pays à revenu intermédiaire depuis 1990. Les pays dans lesquels l'inégalité a progressé abritent plus des deux tiers de la population mondiale¹⁹. S'agissant de l'enseignement, ce phénomène est lié à l'inégalité croissante entre: les systèmes d'éducation et de formation des pays riches et des pays pauvres; les districts scolaires riches et pauvres; les genres, les ethnies et d'autres catégories de la société. Dans la plupart des pays où la corrélation entre le niveau d'instruction et la richesse a été analysée, les enfants et les adolescents en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire provenant d'un milieu favorisé sont plus susceptibles d'être scolarisés que ceux issus de ménages pauvres²⁰. L'éducation est une arme efficace pour lutter contre les inégalités; les travailleurs du secteur de l'éducation doivent relever ce défi²¹.
- 14. La pandémie de COVID-19.** La crise sanitaire mondiale a accéléré de nombreux changements dans le secteur de l'éducation. Les fermetures d'écoles dans plus de 162 pays ont temporairement touché plus de 90 pour cent des élèves dans le monde²² et ont effacé les avancées réalisées dans la scolarisation des enfants. Selon l'UNESCO, outre les quelque 258 millions d'enfants non scolarisés, près de 16 millions d'élèves du niveau préprimaire au secondaire risquaient de ne pas retourner à l'école en 2020; la baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur est estimée à 3,5 pour cent²³. Les enseignants ont dû rapidement s'adapter pour offrir des services éducatifs en ligne. La numérisation a permis de maintenir le lien éducatif avec les apprenants malgré les blocages nationaux, mais a également mis en évidence les lacunes des enseignants quant à l'utilisation des technologies, ainsi que les

¹⁷ Susan Nicolai *et al.*, *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis Contexts. Synthesis Report* (ODI, 2020); UNICEF, «Education Under Fire. How Conflict is Depriving Children of their Schooling», 2015.

¹⁸ Danielle Falk *et al.*, *Étude du secteur: Le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise et en conflit* (Education Equity Research Initiative, 2019).

¹⁹ Nations Unies, *World Social Report 2020: Inequality in a Rapidly Changing World*, 2020.

²⁰ UNESCO, «Forum politique de haut niveau 2019: Contribution du Comité directeur ODD – Éducation 2030», 2019.

²¹ Oxfam, *Le pouvoir de l'éducation dans la lutte contre les inégalités*, 2019.

²² UNESCO, «Impact du COVID-19 sur l'éducation», 2020.

²³ UNESCO, «COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of Not Returning to School?», 2020.

difficultés d'accès aux outils numériques de formation ²⁴. La pandémie a eu des répercussions inégales sur les disparitions d'emplois dans le secteur de l'éducation. D'après les données disponibles, seuls quelques pays n'ont pas payé leurs enseignants pendant les périodes de confinement; en revanche, les mises à pied et les retards de paiement des salaires étaient monnaie courante. Dans les pays à faible revenu où les parents ne peuvent pas payer les frais de scolarité du secteur privé, les enseignants ont perdu leurs moyens de subsistance ²⁵. Les gouvernements ont dû surmonter plusieurs difficultés, notamment: protéger les éducateurs contre la pandémie; offrir des infrastructures, des formations et l'accès aux technologies permettant l'enseignement à distance; et maintenir la sécurité d'emploi et les revenus des personnels non enseignants et des auxiliaires du secteur de l'éducation ²⁶.

► 2. L'enseignement: un monde qui évolue

De nouvelles compétences pour le monde du travail de demain

- 15.** L'éducation et l'enseignement ont toujours existé sous une forme ou une autre dans l'histoire de l'humanité: apprentissage informel, écoles de métier, formation/apprentissage, cours particuliers, institutions religieuses ou militaires. La révolution industrielle s'est accompagnée d'une révolution éducative qui a vu émerger les systèmes publics d'enseignement, les programmes et les diplômes nationaux, ainsi que la professionnalisation du métier d'enseignant. L'éducation et la scolarisation se caractérisaient alors par un encadrement rigide, la discipline et un strict système d'évaluation; l'enseignant était une figure d'autorité et les manuels scolaires produits en masse avaient une finalité: créer une culture nationale et préparer les jeunes à édifier la nation et à servir dans l'économie ou dans l'armée ²⁷. Avec le temps, l'éducation a pris une dimension humaniste plus vaste, fondée sur un ensemble de valeurs – égalité, capacité et développement humains, croissance personnelle et responsabilité sociale ²⁸. En 2008, la Conférence internationale du Travail a conclu que l'amélioration de la qualité et l'accessibilité à l'éducation et à la formation peuvent engendrer un cercle vertueux; en retour, le développement des compétences alimente l'innovation, la croissance de la productivité, le développement des entreprises, le changement technologique, les investissements, la diversification de l'économie et la compétitivité nécessaires pour soutenir et accélérer la création d'emplois meilleurs et plus nombreux dans le cadre de l'Agenda du travail décent, et pour améliorer la cohésion sociale ²⁹.
- 16.** Alors que la quatrième révolution industrielle est en cours, l'éducation traverse une fois de plus sa propre révolution; elle s'oriente vers une approche plus souple, plus large et plus

²⁴ HundrED, «Spotlight On Quality Education for All During Coronavirus Highlights Thirty Education Solutions», 2020.

²⁵ Nations Unies, *Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond*, 2020.

²⁶ BIT, «Le COVID-19 et le secteur de l'éducation», 2020.

²⁷ Franz-Michael Konrad, *Geschichte der Schule: Von der Antike bis zur Gegenwart* (Munich: C.H. Beck, 2012); Joel Mokyr, «The Rise and Fall of the Factory System: Technology, Firms, and Households Since the Industrial Revolution», *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy* 55, n° 1 (2001): 1-45.

²⁸ BIT, *recommandation (n° 195) sur la mise en valeur des ressources humaines, 2004*; UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996.

²⁹ BIT, *Conclusions sur les compétences en vue de stimuler la productivité, la croissance de l'emploi et le développement*, Conférence internationale du Travail, 97^e session, 2008, parag. 5.

intégrée de la formation continue afin de préparer les apprenants à un monde du travail où la flexibilité, l'adaptabilité et l'innovation seront le maître-mot³⁰. Les compétences dites «du XXI^e siècle», diversement définies par plusieurs organisations, sont perçues comme constituant le socle des compétences et des capacités fondamentales qui préparent les apprenants à réussir dans le futur monde du travail et dans une société mondialisée, notamment:

- la créativité et l'innovation;
- la pensée critique, la résolution des problèmes et la prise de décisions;
- «apprendre à apprendre», la métacognition;
- la maîtrise de l'information;
- la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC);
- la communication;
- la collaboration (le travail d'équipe);
- la citoyenneté, tant locale que mondiale;
- l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle; et
- la responsabilité personnelle et sociale, y compris l'éveil culturel et la compétence³¹.

17. La Conférence internationale du Travail a également conclu en 2008 que l'éducation devrait comprendre «... la sensibilisation aux droits des travailleurs et la compréhension de l'esprit d'entreprise, en tant que piliers sur lesquels peuvent venir s'appuyer la formation tout au long de la vie et la capacité d'adaptation au changement»³². Se fondant sur la Déclaration du centenaire et sur son approche de l'avenir du travail centrée sur l'être humain, l'OIT a élaboré le Cadre mondial des compétences de base pour le XXI^e siècle: compétences sociales et émotionnelles; compétences cognitives et métacognitives; compétences numériques de base; et compétences de base pour le travail vert³³.

18. La réorientation des systèmes éducatifs vers ces nouveaux types de compétences (aptitudes socio-émotionnelles et connaissances liées au développement durable) a permis d'engager une démarche novatrice «fondée sur les compétences», qui privilégie les méthodes permettant aux élèves de maîtriser des aptitudes spécifiques dans leur travail et la vie courante, plutôt que l'acquisition de qualifications scolaires³⁴. Les méthodes d'enseignement ont elles aussi évolué et s'éloignent progressivement des techniques d'éducation de masse au profit de parcours plus personnalisés, afin de répondre aux besoins et objectifs de chaque apprenant, de faciliter et d'accélérer la transition entre la

³⁰ Forum économique mondial, *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016.

³¹ Voir le site Web: Assessment and Teaching of 21st Century Skills, <http://www.atc21s.org/>. Il existe de nombreuses autres formulations; voir également, Global Partnership for Education, «21st-Century Skills: What Potential Role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review», 2020.

³² BIT, *Conclusions sur les compétences*, paragr. 6 b).

³³ BIT, «Global Framework on Core Skills for the Twenty-first Century», à paraître.

³⁴ OCDE, *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*, 2017.

formation et la vie active ³⁵. Grâce aux outils numériques, les apprenants peuvent accéder à l'éducation et à la formation par divers moyens, ce qui leur donne une plus grande flexibilité; ces outils d'apprentissage et les formations à distance offrent plusieurs possibilités de conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée.

- 19.** Ces tendances s'affirment déjà dans les écoles bien dotées en ressources. À Singapour, à la fin du cycle secondaire, les élèves sont censés avoir acquis des capacités de réflexion analytique et innovante, ainsi que des compétences sociales et émotionnelles. En République de Corée, les écoles doivent encourager la créativité dans le cadre de la formation par matière; elles consacrent 10 pour cent du temps scolaire aux apprentissages par projet et à d'autres activités transversales ³⁶. L'apprentissage n'est pas envisagé comme un enseignement vertical de contenus à l'aide de manuels scolaires produits en masse, mais plutôt comme un processus participatif centré sur l'apprenant, mettant davantage l'accent sur la participation de la communauté, du personnel de soutien et des aidants naturels, qui vise à élargir les possibilités d'apprentissage et à approfondir les relations avec la communauté ³⁷.
- 20.** Outre le fait qu'ils sont censés dispenser ces nouvelles compétences, les enseignants se sont vu confier un éventail de matières toujours plus large à mesure qu'un rôle social accru était dévolu à l'école. De fait, l'éducation est devenue une stratégie centrale pour préparer les apprenants à relever les défis mondiaux communs, comme l'indique la cible 4.7 des ODD ³⁸. Outre les matières et compétences de base, les éducateurs sont de plus en plus appelés à enseigner diverses disciplines, telles que:
- a) **Le développement durable.** On attend de plus en plus des éducateurs qu'ils promeuvent la formation sur divers sujets: changement climatique, biodiversité, réduction des risques de catastrophe, consommation et production durables, croissance démographique et technologies vertes.
 - b) **Le développement économique.** Les éducateurs enseignent les compétences nécessaires à la subsistance personnelle et à l'esprit d'entreprise. En milieu rural, les enseignants peuvent soutenir l'augmentation de la productivité agricole par le biais des écoles de terrain et des formations de vulgarisation agricole.
 - c) **L'égalité de genre.** L'éducation est un outil essentiel pour promouvoir l'égalité de genre; les enseignants sont censés contribuer à la promotion des interventions en matière de santé et de nutrition des femmes.
 - d) **La formation à la paix et à la citoyenneté mondiale.** La formation à la citoyenneté mondiale vise à donner aux apprenants de tous âges les moyens de participer activement, aux niveaux tant local que mondial, à l'édification de sociétés plus pacifiques, plus tolérantes, plus inclusives et plus sûres, grâce à l'acquisition de

³⁵ Fernando M. Reimers et Connie K. Chung, *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations* (Harvard Education Press, 2016); OCDE, «Skills for 2030», 2019.

³⁶ OCDE, *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, 2016.

³⁷ Forum économique mondial, «Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution», 2020; Lisa Flook, «Four Ways Schools Can Support the Whole Child», *Greater Good Magazine*, 23 avril 2019.

³⁸ Alexander Leicht *et al.* (dir. de publication), *Enjeux et tendances de l'éducation en vue du développement durable* (UNESCO, 2018). La cible 4.7 se lit comme suit: «D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.»

compétences cognitives, comportementales et socio-émotionnelles. Les éducateurs sont censés favoriser la participation politique constructive et la paix en enseignant des compétences telles que l'écoute, la négociation et la médiation, la tolérance et le respect de la diversité ³⁹.

- e) **L'inclusion.** On attend de plus en plus des éducateurs qu'ils participent à l'élaboration d'un environnement d'apprentissage constructif et accessible à tous les élèves, quelles que soient leurs différences d'identité, de milieu et de formation ⁴⁰. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on a constaté en 2018 que 61 pour cent des enseignants des écoles multiculturelles organisaient des activités encourageant l'expression de l'identité ethnique et culturelle des élèves ⁴¹. Étant donné l'hétérogénéité croissante des classes, les éducateurs sont censés remettre le programme scolaire dans une perspective culturelle et adapter leur pédagogie en ce sens ⁴². En outre, les établissements d'enseignement sont de plus en plus chargés d'intégrer les apprenants handicapés.
- f) **La santé.** Les éducateurs jouent également un rôle important dans la promotion de la santé et de l'hygiène, y compris la santé génésique. Les recherches montrent que les programmes d'éducation portant sur les inégalités de genre, la coercition sexuelle, ainsi que la consommation d'alcool et d'autres substances, peuvent faire baisser l'incidence des infections sexuellement transmissibles, dont le VIH ⁴³.
- 21.** Les systèmes scolaires et les éducateurs se sont vu confier cette vaste et lourde tâche, souvent au sein de systèmes d'enseignement où les ressources, la formation, les programmes et le soutien sont insuffisants pour atteindre cet objectif ambitieux. Des recherches menées au Kenya montrent que les enseignants n'étaient pas suffisamment formés à l'éducation au développement durable et que leur responsabilité à cet égard était mal définie ⁴⁴. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* conclut que la mise en œuvre de l'ODD relatif au développement durable et à la citoyenneté mondiale est difficile à mesurer et que seuls quelques pays ont intégré ces principes dans la formation des enseignants ⁴⁵.
- 22.** Les enseignants doivent également être prêts à enseigner à des élèves d'origines diverses, aux capacités inégales. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020*, environ 25 pour cent des enseignants des pays à revenu intermédiaire/élevé auraient besoin d'une formation complémentaire poussée pour pouvoir enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans dix pays francophones d'Afrique subsaharienne, seuls 8 pour cent des enseignants de deuxième et de sixième année ont reçu une formation continue en matière

³⁹ Jeff Crisp et al. (dir. de publication), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* (Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés, 2001); APCEIU et UNESCO, *GCED Learning and Assessment: An Analysis of Four Case Studies in Asia*, 2020.

⁴⁰ Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, «*Inclusive Teaching Strategies*»; Monténégro, ministère de l'Éducation, *Montenegro Inclusive Education Strategy 2019–2025*, 2019.

⁴¹ OCDE, «*L'enseignement: Un paysage qui change*», *Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, 2019.

⁴² Anviti Singh, «*Education Policy: Pedagogical Uncertainty in the Era of Neoliberal Globalism*», *Financial Express*, 18 juin 2020.

⁴³ UNESCO, *Éducation et VIH: évolution et perspectives*, 2014.

⁴⁴ Joseph Opanda, «*Education for Sustainable Development in Teacher Education and Professional Development (TEPD) Programmes in Kenya: A Missing Component*» (GRIN Verlag, 2013).

⁴⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 – Inclusion et éducation: tous, sans exception*, 2020.

d'éducation inclusive, portant généralement sur les compétences pédagogiques des éducateurs spécialisés et non sur celles des enseignants ordinaires. Les conditions de travail peuvent également jouer un rôle à cet égard. Au Cambodge, les enseignants ont exprimé des doutes sur la possibilité d'appliquer une pédagogie centrée sur l'enfant dans un système d'enseignement où les classes sont pléthoriques, les ressources limitées et les programmes trop ambitieux ⁴⁶. Les personnels de soutien s'efforcent d'accompagner la transition vers l'inclusion, mais une enquête menée auprès des syndicats conclut qu'ils ne sont disponibles en permanence que dans 22 pour cent des pays ⁴⁷.

L'enseignement en crise

- 23.** Alors que de nombreux pays industrialisés et les écoles disposant d'un financement adéquat s'efforcent d'adapter leur enseignement aux contraintes de la nouvelle économie, de nombreux pays en développement et les parties des économies industrialisées ayant des ressources insuffisantes sont confrontés à une crise de l'enseignement. Avant même la pandémie, 258 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés et 175 millions d'enfants de niveau préprimaire n'étaient pas inscrits dans le système scolaire ⁴⁸. Au niveau mondial, 1 enfant sur 2 en âge de fréquenter l'école maternelle n'est pas scolarisé; les chiffres correspondants pour les autres cycles sont les suivants: 1 enfant sur 12 dans l'école primaire, 1 enfant sur 6 au niveau secondaire et 1 jeune sur 3 au cycle secondaire supérieur. Par ailleurs, s'ils sont scolarisés, les enfants n'acquièrent pas nécessairement les acquis fondamentaux. Selon la Banque mondiale, dans les pays à revenu faible/intermédiaire, plus de 50 pour cent des enfants de 10 ans diplômés de l'école primaire souffrent d'un «déficit cognitif», c'est-à-dire qu'ils sont incapables de lire ou de comprendre une histoire simple ⁴⁹. La Commission de l'éducation estime qu'en 2016 plus de 70 pour cent des enfants d'âge scolaire (de 4 à 17 ans) dans les pays à revenu faible/intermédiaire atteindront l'âge adulte sans maîtriser les acquis fondamentaux du niveau secondaire ⁵⁰. Dans de nombreux pays, certains groupes de la population maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul, mais ont basculé dans l'extrémisme politique, le rejet de la science et les théories complotistes.
- 24.** Même lorsque les jeunes achèvent leur scolarité, ils n'ont pas nécessairement de meilleures perspectives d'emploi si la formation scolaire qu'ils ont reçue ne correspond pas à la demande sur le marché du travail. Un rapport récent de l'Organisation internationale des employeurs (OIE) cite une estimation à cet égard: le monde pourrait connaître une pénurie de 38 à 40 millions de travailleurs hautement qualifiés d'ici à 2020. En outre, 40 pour cent des employeurs déclarent que le manque de compétences était la principale raison des vacances de poste dans les emplois de premier niveau, et 60 pour cent d'entre eux estiment que les nouveaux diplômés sont insuffisamment préparés pour accomplir les tâches actuellement en demande sur le marché du travail ⁵¹. Selon le groupe Manpower, 45 pour cent des employeurs n'ont pas pu trouver de travailleurs possédant les compétences dont

⁴⁶ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, 2020.

⁴⁷ IE, «*Are We There Yet? Education Unions Assess the Bumpy Road to Inclusive Education*», 2018, 19.

⁴⁸ UNESCO, «*New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth are out of School*», fiche d'information n° 56, 2019.

⁴⁹ Banque mondiale, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?*, 2019.

⁵⁰ Commission de l'éducation, *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*, 2016 [version intégrale disponible en anglais uniquement; un résumé existe en français: *La génération d'apprenants – Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*].

⁵¹ BIT et OIE, *Un monde des affaires en évolution – Des opportunités nouvelles pour les organisations d'employeurs et d'entreprises*, 2019.

leur entreprise avait besoin en 2018, contre 31 pour cent en 2008⁵². Il faudra donc mettre en place un processus permanent d'amélioration des compétences pour offrir celles que requiert le marché du travail. Par ailleurs, le taux de participation des 15-24 ans aux programmes technico-professionnels est relativement faible au niveau mondial, soit 4 pour cent en 2017. En outre, aucune région n'a atteint la parité hommes-femmes en ce domaine, et les taux de la participation féminine dans l'enseignement technique et professionnel sont inférieurs à ceux des hommes dans toutes les régions, sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes, où c'est l'inverse⁵³.

- 25.** Les méthodes pédagogiques traditionnelles dominent encore dans de nombreuses écoles, notamment dans les pays en développement d'Asie du Sud, d'Afrique et d'Amérique latine. Ces méthodes, qui font notamment appel aux cours magistraux, aux évaluations sommatives et à la mémorisation par cœur, sont adaptées à la culture et à l'éducation dans certains contextes, mais peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage dans d'autres cas⁵⁴. Les châtiments corporels restent une pratique courante dans certaines régions: en Afrique, seuls huit pays les interdisent⁵⁵; en Amérique latine, près de 50 pour cent des élèves en subissent à l'école et seuls dix pays ont adopté une législation pour les interdire⁵⁶.
- 26.** À l'exception de l'Europe et de l'Amérique du Nord, où presque toutes les écoles primaires et secondaires disposent des ressources de base, la situation varie considérablement dans les autres régions, selon le type de ressources et le niveau d'éducation. L'Afrique subsaharienne est la région qui éprouve le plus de difficultés à en doter les écoles primaires et secondaires. La situation est particulièrement sérieuse au primaire et au premier cycle du secondaire, où moins de 50 pour cent des écoles ont l'électricité, l'eau potable, des ordinateurs et un accès internet⁵⁷.

L'enseignement privé

- 27.** Si l'essentiel de l'enseignement est aujourd'hui assuré par les services publics, l'enseignement privé fait partie intégrante de l'offre éducative et constitue un élément important de la liberté d'enseignement⁵⁸. La tendance à la privatisation dans ce secteur s'est accentuée; l'État choisit parfois cette stratégie pour améliorer l'accès à l'éducation et l'efficacité du système, élargir les choix de programmes, renforcer l'équité et stimuler l'innovation. À l'échelon mondiale, la proportion d'enfants fréquentant un établissement privé au niveau primaire est passée de 8 pour cent à plus de 17 pour cent dans les trente dernières années, tendance qui se confirme surtout dans les pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure)⁵⁹. En 2015, la valeur du marché mondial de l'enseignement était estimée à environ 5 000 milliards de dollars des États-Unis (dollars É.-U.) et les

⁵² Groupe Manpower, «[Solving the Talent Shortage: Build, Buy, Borrow and Bridge](#)», 2018.

⁵³ UNESCO, «Forum politique de haut niveau 2019: Contribution du Comité directeur ODD», 2019.

⁵⁴ Win Han Oo, «[The Evolution of Cultural Practices: Are Changes to Education in Myanmar Leading to a Shift in the Way in Which Child-Adult Relationships Are Constructed?](#)», *Global Studies of Childhood* 5, n° 4 (2015): 395-403.

⁵⁵ Deutsche Welle, «[The Reluctant Farewell to Corporal Punishment](#)», 20 novembre 2019.

⁵⁶ UNICEF, «[Comprehensive Laws and Social Changes Are Key to Eradicate the Physical Punishment Suffered by 1 out of Every 2 Children in Latin America and the Caribbean](#)», 25 avril 2018.

⁵⁷ UNESCO, «Forum politique de haut niveau 2019: Contribution du Comité directeur ODD», 2019.

⁵⁸ Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, «[Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels](#)», 1966, art. 13; OIT et UNESCO, *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant*, paragr. 10 c).

⁵⁹ Rita Locatelli, *Reframing Education as a Public and Common Good*, (Palgrave Macmillan, 2019), 62-67.

investissements en capital-risque à près de 2 milliards de dollars É.-U., avec un taux de croissance de 45 pour cent entre 2010 et 2015 ⁶⁰.

- 28.** La privatisation peut prendre de nombreuses formes: écoles d'élite traditionnelles payantes; écoles privées «financièrement accessibles» (y compris les chaînes internationales); accords de partenariat public-privé (par exemple écoles à charte); systèmes de bons d'études; écoles indépendantes sans but lucratif; écoles publiques gérées par le secteur privé. Cette remarque vaut également pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), où la concurrence entre les prestataires publics et privés sur le marché de la formation tend à se généraliser. Quelques puissantes fondations privées, parfois liées à des sociétés actives dans ce secteur, sont aussi devenues des acteurs majeurs de la politique de l'éducation ⁶¹. Également en plein essor, les services éducatifs privés offrent une vaste palette de services, comme le tutorat, la formation en ligne, la préparation aux examens et aux tests, le renforcement des capacités des enseignants, ainsi que des services d'accréditation, d'admission et de conseil.
- 29.** Les écoles privées assurent généralement de bonnes conditions de travail et un bon niveau de satisfaction professionnelle à leur personnel ⁶², mais certaines d'entre elles ont éprouvé des difficultés financières en raison de la pandémie ⁶³. Des inquiétudes se sont fait jour quant aux conditions de travail dans les établissements privés «financièrement accessibles» desservant les communautés défavorisées. Selon une étude du ministère britannique du Développement international, ces établissements sont généralement contraints de réaliser des économies au détriment des salaires et des conditions de travail du personnel ⁶⁴. Souvent, les enseignants des écoles privées insuffisamment financées sont moins qualifiés et moins bien payés que ceux des écoles publiques. Dans certains établissements scolaires appartenant à un réseau, les enseignants reçoivent des plans de cours qu'ils sont censés suivre à la lettre ⁶⁵. En Ouganda par exemple, 80 à 90 pour cent des enseignants d'un important prestataire éducatif privé ne possédaient pas de licence; les responsables estimaient que le recours aux technologies modernes et la centralisation des contenus d'enseignement les dispensaient d'embaucher des enseignants accrédités. Aux Philippines, 70 pour cent des enseignants d'un grand prestataire éducatif n'étaient pas accrédités pour enseigner ⁶⁶. En Afrique subsaharienne, les gouvernements éprouvent les plus grandes difficultés à assurer la qualité des formations et à réglementer adéquatement l'enseignement privé ⁶⁷.

Les mécanismes de suivi et de responsabilisation

- 30.** Les réformes des systèmes d'éducation mettent davantage l'accent sur l'évaluation des enseignements en raison du poids accru désormais accordé à certains volets du processus

⁶⁰ Antoni Verger, «The Rise of the Global Education Industry», 2016.

⁶¹ Voir le site Web de la Global Business Coalition for Education, <https://gbc-education.org/>.

⁶² Andreas Schleicher, *TALIS 2018: Insights and Interpretations* (OCDE, 2019).

⁶³ Oxford Policy Management, «Will Covid-19 Mean the End of Low-Fee Private Schools?», *OPM* (blog), août 2020.

⁶⁴ Laura Day Ashley *et al.*, *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries* (Royaume-Uni, ministère du Développement international, 2014 (mise à jour 2019)).

⁶⁵ [CEART/13/2018/9](#).

⁶⁶ IE, «Privatisation and Its Impact on Teachers' Conditions of Employment», 2017.

⁶⁷ Donald R. Baum *et al.*, «Regulating Market Entry of Low-Cost Private Schools in Sub-Saharan Africa: Towards a Theory of Private Education Regulation», *International Journal of Educational Development* 60 (2018), 100-112; voir également Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, 2018, 176-178.

éducatif – l’efficacité, l’équité et la qualité – et des plus fortes pressions exercées sur les gouvernements, qui doivent maintenir la confiance dans le système d’enseignement public dont ils ont la responsabilité. Les mécanismes d’évaluation jouent un autre rôle important, à savoir la mesure des résultats obtenus par les systèmes nationaux d’éducation grâce aux évaluations comparatives internationales, qui exercent une pression sur les pays, dès lors incités à adopter des réformes inspirées des politiques en vigueur dans les pays les plus performants. Au Brésil, par exemple, les résultats du Programme international de suivi des acquis des élèves ont joué un rôle crucial dans l’élaboration des réformes de l’enseignement secondaire en 2016-17⁶⁸. Globalement, les processus d’évaluation des données font appel à des techniques de plus en plus complexes, notamment dans les pays de l’OCDE⁶⁹. Les critères de mesure de l’enseignement se sont multipliés: résultats des élèves aux tests standardisés; budget consacré à l’enseignement; taux d’absentéisme des enseignants; temps consacré à l’enseignement en classe et aux autres tâches. Dans certains systèmes, le suivi des résultats des écoles est devenu un enjeu central, avec d’importantes conséquences financières, les établissements scolaires dont les étudiants obtiennent de bons résultats bénéficiant de ressources supplémentaires et les autres voyant leur budget diminuer. D’autres pays ont testé une autre méthode, liant la rémunération et l’avancement professionnel des enseignants aux résultats des élèves. Toutefois, l’impact positif de ces mesures sur l’éducation ou l’enseignement reste à démontrer; de fait, elles peuvent avoir des effets pervers, notamment: la fuite des enseignants des écoles peu performantes (souvent en milieu défavorisé) vers les écoles très performantes; un enseignement qui se focalise uniquement sur les résultats des tests; voire la tricherie et la manipulation des résultats des tests⁷⁰.

- 31.** L’observation des classes par les chefs d’établissement et les mentors constitue une approche plus constructive du suivi des résultats des écoles, tout comme l’investissement dans leur direction et leur gestion, qui influe sur le comportement des enseignants. Certains pays mènent également des enquêtes auprès des élèves; dans 33 systèmes d’enseignement (essentiellement des pays à revenu élevé), ces enquêtes, qui concernent 83 pour cent des enseignants du premier cycle de l’enseignement secondaire, font partie de la grille des méthodes d’évaluation. Toutefois, une étude internationale a montré que ces enquêtes ne se fondaient pas sur une analyse éclairée de l’enseignement. Les réseaux pédagogiques professionnels privilégient une démarche de responsabilisation, qui aide les enseignants à approfondir leur connaissance des disciplines enseignées et à améliorer leurs méthodes pédagogiques; toutefois, ces dispositifs sont peu courants dans les milieux défavorisés, où les pratiques de mentorat collaboratif sont rares. La plupart des pays disposent de codes d’éthique nationaux élaborés par les syndicats d’enseignants, mais l’absence de mécanismes d’application transparents nuit à leur efficacité; par ailleurs, ces codes ne précisent pas toujours les mécanismes de signalement ou de sanction des infractions. Le contrôle communautaire des enseignants, efficace dans certains contextes, l’est d’autant plus lorsque les observations portent sur des critères faciles à identifier et à interpréter, comme le taux d’assiduité des enseignants⁷¹.

⁶⁸ Celso João Ferretti, «A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação», *Estudos Avançados* 32, n° 93 (2018): 25-42.

⁶⁹ OCDE, «Trends in Evaluation and Assessment», *Synergies for Better Learning*, 2013, 35-56.

⁷⁰ Richard J. Shavelson *et al.*, «Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers» (Economic Policy Institute, 2010).

⁷¹ UNESCO, *Rapport de suivi sur l’éducation dans le monde, 2017/8 – Rendre des comptes en matière d’éducation: tenir nos engagements*, 2017.

► 3. Éducateur: une profession qui évolue

Rôles des enseignants et des formateurs

32. Outre l'enseignement des matières et la gestion des classes, les éducateurs dans les écoles voient leur travail évoluer et sont amenés à assumer divers rôles, notamment celui de:

- a) **Facilitateur d'apprentissage.** Auparavant, les enseignants et les formateurs étaient embauchés pour leur maîtrise de la discipline enseignée et leur capacité à transmettre ces connaissances aux étudiants; cela reste essentiellement ce qu'on attend d'eux dans de nombreuses régions du monde ⁷². Cependant, à mesure que le concept éducatif s'oriente vers la pédagogie dite «apprendre à apprendre», les attentes à l'égard des enseignants ont évolué en parallèle, notamment en ce qui concerne la somme fixe de connaissances qu'ils sont censés posséder. La plupart des savoirs accumulés par l'humanité sont disponibles en ligne. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on observe une évolution du rôle de l'enseignant, désormais perçu comme un facilitateur; en 2013, 94 pour cent des enseignants interrogés lors d'une enquête de l'OCDE ont déclaré qu'ils se considéraient comme des facilitateurs, disponibles pour répondre aux questions des élèves, et que leur principal objectif était de stimuler leurs capacités de réflexion critique et individuelle en fonction de leurs besoins, de leur style et de leur niveau ⁷³. Les nouvelles méthodes pédagogiques intégrées aux aides technologiques incitent les enseignants à promouvoir l'environnement éducatif afin de stimuler l'esprit de découverte de leurs étudiants, tout en laissant place à l'initiative personnelle ⁷⁴. L'enseignant n'est plus censé être une source d'information faisant autorité, mais un «passeur d'information» digne de confiance. Par ailleurs, le nombre et la nature des processus d'évaluation ont beaucoup évolué, tant en ce qui concerne le contenu des formations que les compétences, ce qui a contribué à modifier le rôle traditionnel de l'enseignant pour en faire un facilitateur. Désormais, les évaluations sommatives concernent davantage son rôle sur le plan de la conformité et de l'imputabilité, tandis que les évaluations relatives à la formation et aux compétences l'obligent à accompagner les apprenants dans leur démarche éducative individualisée ⁷⁵.
- b) **Conseiller d'orientation professionnelle.** Compte tenu de la nature changeante des emplois du futur et des incertitudes qui existent à cet égard, les enseignants sont également appelés à orienter les étudiants dans leurs choix de programmes d'étude et de parcours professionnel, notamment lorsqu'il y a pénurie de conseillers d'orientation professionnelle, auquel cas cet aspect de la fonction d'enseignant est particulièrement pertinente. Ainsi, avec ses 350 millions d'élèves, l'Inde aurait besoin d'environ 1,4 million de conseillers d'orientation professionnelle pour respecter le ratio élèves/conseillers accepté au niveau mondial ⁷⁶. En 2011, le Royaume-Uni de

⁷² Keith Heggart, «How Important Is Subject Matter Knowledge for a Teacher?», *Edutopia* (blog), 1^{er} mai 2016; OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009.

⁷³ OCDE, «Convictions et pratiques pédagogiques», *L'enseignement à la loupe*, n° 13, 2015.

⁷⁴ Sandra Finley, *Instructional Coherence: The Changing Role of the Teacher* (SEDL, 2000).

⁷⁵ National Research Council, «The Relationship Between Formative and Summative Assessment – In the Classroom and Beyond», *Classroom Assessment and the National Science Education Standards* (National Academies Press, 2001).

⁷⁶ «Professional Counselling and Career Guidance for Holistic Education», *ScooNews*, 15 avril 2020.

Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord a modifié la loi sur l'enseignement afin de rendre l'orientation professionnelle obligatoire dans les écoles et confié une partie de cette responsabilité aux enseignants. Les enseignants aident les étudiants à acquérir des compétences en gestion de carrière, en les préparant à faire constamment preuve de réactivité dans un marché du travail perpétuellement changeant, et se construire ainsi un avenir professionnel.

- c) **Instructeur en EFTP.** Les enseignants et les formateurs sont les intervenants de première ligne du secteur de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), matières de plus en plus enseignées au niveau secondaire, souvent en association avec diverses formes d'apprentissage – à temps partiel, stages et autres formations alternées en milieu de travail ⁷⁷. Les enseignants et les formateurs sont soumis à des attentes toujours plus exigeantes: établir et développer des relations avec le secteur privé et les employeurs; développer les compétences entrepreneuriales des étudiants; et mettre en place des partenariats public-privé fonctionnels ⁷⁸.
- d) **Travailleur social.** Étant donné que, de plus en plus, tous les adultes d'une même famille travaillent, l'école doit parfois se substituer aux parents sur certains plans. Lorsqu'ils sont amenés à s'occuper des enfants, des familles et de la communauté, les enseignants interviennent en quelque sorte comme directeurs de conscience ou travailleurs sociaux ⁷⁹. Pour bien orienter les élèves, les enseignants doivent tenir compte de leur vécu social, par exemple les conflits domestiques, la faim, la pauvreté et les traumatismes. Ils sont censés surveiller le bien-être mental des apprenants et leur offrir un soutien psychosocial. À l'échelon plus global de la communauté, les enseignants sont chargés de conseiller les parents et de créer des partenariats éducatifs communautaires. La société a maintenant d'autres attentes envers l'école, à savoir qu'elle devrait promouvoir la tolérance, l'intégration et la cohésion sociale, voire aller au-devant des besoins des élèves défavorisés, par exemple en les aidant à remplir des demandes de prestations sociales ⁸⁰. L'enseignant est également vu comme la personne-ressource pour diverses questions, par exemple lutter contre le travail des enfants ou promouvoir l'adoption de réformes au niveau communautaire. On attend également des enseignants qu'ils décèlent si les enfants sont victimes d'abus sexuels ou souffrent d'un retard de développement. La pandémie de COVID-19 et les interventions qu'elle suppose – prévention des infections, gestion du stress mental, etc. – ont ajouté de nouvelles responsabilités sociales aux éducateurs et aux autres travailleurs du secteur de l'éducation.
- e) **Gestionnaire et administrateur.** Les enseignants et les formateurs jouent également un rôle clé sur les plans de l'administration et de la gestion ⁸¹. Leur fonction les oblige à tenir un dossier scolaire – informatisé et sur format papier – sur les

⁷⁷ Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO (UNESCO-UNEVOC), «The Future of TVET Teaching».

⁷⁸ Michael Axmann *et al.*, «Vocational Teachers and Trainers in a Changing World: The Imperative of High-Quality Teacher Training systems», BIT, document de travail sur l'emploi, n° 177, 2015.

⁷⁹ Rosemary Webb et Graham Vulliamy, «The Social Work Dimension of the Primary Teacher's Role», *Research Papers in Education* 17, n° 2 (2010): 165-184.

⁸⁰ Norman M. Goble et James F. Porter, *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales* (UNESCO, 1977).

⁸¹ Aijaz Ahmed Gujjar et Bushra Naoreen Choudhry, «Role of Teacher as Classroom Manager», *Journal on Educational Psychology* 2, n° 4 (2009): 65-73.

apprenants, des dossiers sur le matériel dans les classes et les laboratoires, ainsi que des registres financiers. Ils doivent en outre gérer l'organisation de leur temps et participer à la préparation des examens, des calendriers et des événements scolaires. Ils interviennent dans la gestion des conflits afin de résoudre les tensions entre les parents, les écoles et les apprenants. Parfois, ils sont également chargés de planifier et de gérer l'accueil et l'intégration de leurs nouveaux collègues, et d'assurer la coordination avec les autres enseignants et les autorités éducatives.

- f) **Chef de file.** Le rôle des directeurs d'établissement s'est diversifié au fil des ans, pour s'étendre au-delà de l'administration et de la gestion des écoles. Les cadres du système scolaire, y compris les directeurs et chefs d'établissement, sont censés acquérir toute une série de compétences, par exemple sur les bases de données, les programmes d'études, la pédagogie et le renforcement du capital humain ⁸². Ils doivent contrôler, orienter et superviser les programmes d'études afin d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés, tout en innovant et en intégrant les fonctions liées à la formation et aux évaluations. En outre, ils doivent établir des réseaux collaboratifs, offrir des possibilités de perfectionnement aux enseignants et s'assurer que ces derniers peuvent faire valider leurs crédits de formation ⁸³. De plus, ils doivent veiller à intégrer les outils numériques aux aides pédagogiques. Parfois, ils interviennent comme catalyseurs du changement éducatif, en collaborant avec les syndicats, les réseaux de défense des droits des enfants et des femmes, les autres organisations sociales et les comités de gestion des écoles. Lors de la pandémie de COVID-19, les directeurs d'établissement ont dû affronter deux difficultés supplémentaires: élaborer des plans de continuité de l'enseignement et protéger la santé du personnel et des apprenants.

Enseignants et personnels auxiliaires: diversification et spécialisation

33. Les changements intervenus dans la gestion des établissements d'enseignement ont eu des répercussions sur la structure, les capacités et le rôle des effectifs. Les données de l'OCDE montrent que, dans certains pays (par exemple Afrique du Sud, Arabie saoudite, Brésil et Chili), les enseignants d'une classe type consacrent au moins 30 pour cent de leur temps de travail à d'autres activités que l'enseignement et la formation. Dans les pays membres de l'OCDE, les enseignants consacrent en moyenne près de 80 pour cent de leur temps de travail à l'enseignement et à la formation en classe ⁸⁴. Par ailleurs, la composition du personnel des établissements d'enseignement a évolué, ce qui réduit la charge administrative des enseignants et leur permet de se concentrer sur les activités de formation proprement dites. Les effectifs scolaires comprennent maintenant un large éventail d'employés: personnel de soutien éducatif (enseignants assistants, coordonnateurs et mentors d'enrichissement); cadres du secteur de l'éducation (directeurs d'école, chefs d'établissement, chefs de district); et personnels auxiliaires (services médicaux; travailleurs et assistants sociaux; conseillers; personnel technique et administratif). À l'échelon du système éducatif, il est possible de créer des postes

⁸² Lee Alvoid et Watt Lesley Black Jr., «The Changing Role of the Principal», Center for American Progress, 1^{er} juillet 2014.

⁸³ Forrest W. Parkay et al., *Curriculum Leadership: Readings for Developing Quality Educational Programs* (Pearson, 2014).

⁸⁴ Schleicher, *TALIS 2018: Insights and Interpretations*.

d'enseignants spécialisés et de responsables de district dans un groupe d'écoles, pour apporter un soutien à l'ensemble du réseau ⁸⁵.

- 34.** L'intégration généralisée des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, la formation et la gestion a accru l'importance des personnels de soutien aux services informatiques, qui doivent répondre non seulement aux besoins pointus des élèves, mais aussi à ceux des enseignants et de l'administration. Les bibliothécaires ont dû se familiariser avec de nombreux systèmes de gestion de l'information, afin que les bibliothèques deviennent des centres de ressources en ligne. De même, les établissements doivent maintenant tenir des dossiers informatisés compatibles avec ceux des administrations aux niveaux local et national. Par ailleurs, les systèmes d'éducation ont dû redoubler d'efforts pour intégrer les apprenants handicapés et donc embaucher plus de conseillers et de spécialistes en développement de l'enfant pour favoriser leur intégration, en concertation avec les enseignants ⁸⁶. En Finlande, par exemple, où le système national d'enseignement compte sept écoles spécialisées, les assistants éducatifs participent activement au soutien à l'apprentissage des élèves handicapés inscrits dans le système scolaire régulier ⁸⁷.
- 35.** L'institution scolaire doit s'appuyer sur d'autres personnels, notamment les services de nettoyage et d'entretien, les services d'alimentation, les services de santé et les conducteurs de véhicules, pour veiller à ce que l'enseignement soit dispensé en toute sécurité, dans un environnement convivial. Ces personnels sont souvent en première ligne pour assurer la sécurité des écoles car ils travaillent hors des salles de classe, y compris pendant les trajets et dans les salles de repas ⁸⁸. Les travailleurs des cantines scolaires ont souvent un rôle essentiel dans la mesure où ils veillent à ce que les enfants aient une alimentation équilibrée; on estime que 350 millions d'enfants n'ont pas reçu de repas quotidiens subventionnés à l'école pendant la pandémie de COVID-19 ⁸⁹. Bien que cet aspect soit manifestement crucial dans les pays pauvres, il est également important pour les groupes défavorisés dans les pays développés: aux États-Unis d'Amérique, par exemple, près de 30 millions d'enfants reçoivent des repas scolaires subventionnés et dépendent des travailleurs de l'alimentation et des préposés à l'entretien pour leur sécurité alimentaire ⁹⁰. Aux États-Unis, le nombre d'employés non enseignants du secteur de l'éducation (ceux qui travaillent dans le système scolaire mais n'y enseignent pas) a augmenté de 130 pour cent entre 1970 et 2010; en 2014, ils représentaient la moitié du personnel des écoles publiques (environ 3 millions de personnes) et leurs salaires et avantages sociaux absorbaient un quart de leur budget courant ⁹¹.
- 36.** Les établissements d'enseignement se sont inspirés de modèles existant dans le secteur de la santé, basés sur le recours aux agents locaux de santé communautaire, afin de créer

⁸⁵ Freda Wolfenden *et al.*, *Re-envisioning and Strengthening the Education Workforce: Initial Literature Review* (Education Commission, 2018).

⁸⁶ Michal Shani et Cathie Koss, «*Role Perceptions of School Administration Team Members Concerning Inclusion of Children with Disabilities in Elementary General Schools in Israel*», *International Journal of Inclusive Education* 19, n° 1 (2015): 71-85.

⁸⁷ Wolfenden *et al.*

⁸⁸ National Center on Safe Supportive Learning Environments, «*School Support Staff*».

⁸⁹ UNESCO, «*Éducation: de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*»; Programme alimentaire mondial, «*Comment atténuer les effets de la pandémie de COVID-19 sur l'alimentation et la nutrition des écoliers*», 2020.

⁹⁰ FRAC, «*School Meals are Essential for Student Health and Learning*», 2019.

⁹¹ Matthew Richmond, *The Hidden Half: School Employees Who Don't Teach* (Thomas B. Fordham Institute, 2014).

autour des élèves des «équipes de formation» composées d'enseignants stagiaires, de formateurs assistants et d'enseignants spécialisés. Ce système fait également appel à divers travailleurs communautaires du secteur de l'éducation, recrutés localement, qui peuvent aider les élèves à acquérir les apprentissages fondamentaux et veiller à leur bien-être ⁹². Cette démarche est également répandue dans les pays à hauts revenus et/ou de l'OCDE. Le ratio du personnel d'appui à l'enseignement est maintenant de 7,3 pour 1 000 élèves dans les écoles primaires et secondaires des pays membres de l'OCDE. Il est presque deux fois plus élevé aux États-Unis et au Royaume-Uni, soit 15,5 pour 1 000; au Royaume-Uni, il a progressé de 100 pour cent entre 1997 et 2009 ⁹³.

- 37.** Les effectifs d'assistants scolaires sont également en hausse dans les pays à revenu faible/intermédiaire, qui éprouvent des difficultés à recruter et retenir les enseignants. Les recherches menées sur le sujet montrent que ces personnels peuvent contribuer à l'amélioration des résultats des élèves s'ils sont en nombre suffisant, s'ils reçoivent une formation adéquate et s'ils sont correctement intégrés au système, ce qui suppose une collaboration entre les enseignants et de petits groupes d'assistants scolaires ⁹⁴. Par exemple, au Ghana, le programme d'assistants scolaires communautaires (programme d'alphabétisation lancé en 2010, censé durer trois ans) a donné de bons résultats: les élèves de la première à la troisième année ont obtenu de meilleurs résultats avec l'aide de diplômés de l'enseignement secondaire ⁹⁵. Les intervenants communautaires du secteur de l'éducation (parmi lesquels on retrouve parfois des travailleurs de la santé) peuvent, par exemple, contribuer à l'amélioration des taux d'inscription, de fréquentation et de rétention des élèves marginalisés. Au Kenya, les assistants scolaires communautaires ont largement contribué à améliorer l'accès des filles à l'éducation ⁹⁶.
- 38.** Si l'importance des assistants éducatifs n'est plus à démontrer, cela vaut également pour les préoccupations relatives à leurs conditions de travail. En Afrique, la stratégie de déploiement des «enseignants communautaires» a permis d'atteindre l'objectif de scolarisation universelle au niveau primaire, mais a donné lieu à un recrutement généralisé de personnels non qualifiés, embauchés aux termes de contrats à durée déterminée ⁹⁷; bon nombre d'entre eux recevaient un salaire et des avantages sociaux inférieurs à ceux des enseignants du service public. Une enquête syndicale a montré que, bien souvent, les assistants éducatifs sont beaucoup moins payés que les enseignants ⁹⁸. Ils ont été particulièrement touchés par les suppressions d'emplois dues à la pandémie de COVID-19, notamment dans l'enseignement supérieur ⁹⁹.

⁹² Education Commission, *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*, 2019.

⁹³ Wolfenden *et al.*

⁹⁴ Christine M. Rubie-Davies *et al.*, «Enhancing Learning? A Comparison of Teacher and Teaching Assistant Interactions with Pupils», *School Effectiveness and School Improvement* 21, n° 4 (2010): 429-449.

⁹⁵ IPA, «Evaluating the Teacher Community Assistant Initiative in Ghana», 2015.

⁹⁶ Wolfenden *et al.*

⁹⁷ Centre for International Teacher Education, «Rural Teachers in Africa», document de travail n° 312 (BIT, 2016); Jean Bourdon *et al.*, «Les enseignants contractuels: avatars et fatalités de l'éducation pour tous», document préparé pour un séminaire sur le thème «La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale», 11-15 juin 2007, Sèvres, France.

⁹⁸ Philippa Butler, *Comprendre la main-d'œuvre invisible: rôles, besoins et défis des PSE, EI* (blog), 11 juin 2019.

⁹⁹ Kevin Mahnken, «Half of All School Employees Aren't Teachers. This Recession Will Endanger Their Jobs», *The 74* (blog), 14 avril 2020.

Renouvellement des méthodes pédagogiques

- 39.** Les méthodes pédagogiques ont également évolué sous l'influence des nouvelles démarches éducatives et de l'introduction de la technologie dans les écoles ainsi que des recherches dans le domaine neurologique et leurs applications en milieu éducatif ¹⁰⁰. Les nouveaux concepts pédagogiques et éducatifs vont au-delà du système d'éducation traditionnel, univoque et valable pour tous, et privilégient les méthodes pédagogiques individualisées, centrées sur l'élève ¹⁰¹. Ce qu'il est convenu d'appeler le processus d'apprentissage autodirigé «permet à l'individu lui-même, avec ou sans l'aide d'autres personnes, de définir ses besoins et objectifs de formation, ainsi que les ressources humaines et matérielles nécessaires à cette fin, de choisir et de mettre en œuvre les stratégies adéquates pour y parvenir et d'évaluer les résultats obtenus» ¹⁰². Ce faisant, les apprenants exercent un meilleur contrôle sur le contenu et les buts de la formation, avec le soutien des enseignants qui les aident à définir leurs objectifs, à préparer un plan de formation et à produire un dossier regroupant leurs meilleurs travaux ¹⁰³. Le rôle de l'enseignant a donc évolué: il est censé retenir les meilleures ressources ou compétences disponibles dans les domaines d'intérêt des élèves, exploiter les possibilités de formation existantes et sensibiliser les apprenants aux diverses cultures et perspectives.
- 40.** L'enseignement des compétences pour le XXI^e siècle suppose un vaste éventail de méthodes pédagogiques ¹⁰⁴. Les méthodes souples et personnalisées font appel à diverses techniques, par exemple: la «formation croisée», qui associe les apprentissages formels et informels; la «formation argumentée», qui développe l'aptitude à l'argumentation scientifique; la «formation non anticipée», qui englobe les apprentissages non planifiés et non intentionnels; et la «formation contextuelle», qui prend en compte le contexte du processus d'apprentissage. Les enseignants emploient également d'autres méthodes, comme «l'apprentissage par la pratique», «l'évaluation furtive» (évaluation discrète du processus d'apprentissage), les «classes inversées», ainsi que «l'apprentissage par le jeu» pour les très jeunes enfants ¹⁰⁵.
- 41.** Couramment employées dans l'EFTP, les techniques d'apprentissage basées sur la réalisation d'un projet ou la résolution de problèmes supposent des démarches distinctes, tant en ce qui concerne la prestation que les critères d'évaluation, ce qui complique le travail des éducateurs. Dans l'enseignement secondaire et l'EFTP, une tendance s'affirme de jour en jour, à savoir les méthodes d'apprentissage basées sur le travail en milieu professionnel, qui permettent aux élèves de confronter la théorie et la pratique, dans divers contextes: stage, observation en situation de travail, simulation et mentorat. Pour ce faire, les

¹⁰⁰ Patricia K. Kuhl *et al.* (dir. de publication), *Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education* (OCDE, 2019), 25-36; The Royal Society, *Brain Waves 2: Neuroscience: Implications for Education and Lifelong Learning*, 2011.

¹⁰¹ Mitchell Jay, «*What Exactly Is Student-Centred Learning?*», *Student Voices* (blog), 1^{er} décembre 2016.

¹⁰² Mark K. Smith, «*Malcolm Knowles, Informal Adult Education, Self-Direction and Andragogy*» (infed.org, 2002).

¹⁰³ Tom Vander Ark et Emily Liebttag, «*Developing Self-Directed Learners*», *Getting Smart* (blog), 6 décembre 2016.

¹⁰⁴ Forum économique mondial, *The Future of Jobs Report 2018*, 2018; Regina Pefanis Schlee et Katrin R. Harich, «*Teaching Creativity to Business Students: How Well Are We Doing?*», *Journal of Education for Business* 89, n° 3 (2014): 133-141.

¹⁰⁵ Mike Sharples *et al.*, *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4* (The Open University, 2015); OCDE, *Comment apprend-on?*, 2010.

enseignants encouragent les partenariats avec les employeurs et adaptent leur programme d'étude aux attentes des employeurs et aux normes du secteur ¹⁰⁶.

- 42.** La langue est également un facteur clé d'un enseignement de qualité. Les classes multilingues sont de plus en plus répandues dans le monde en raison de la mobilité accrue ¹⁰⁷. Les enseignants et les apprenants sont parfois amenés, pour des raisons administratives, à employer une langue qui n'est ni leur langue maternelle ni la langue locale. Le bilinguisme suscite un intérêt croissant, notamment durant les premières années de scolarité, afin d'améliorer les résultats d'apprentissage par la suite. Toutefois, il reste difficile de trouver ou de former des enseignants multilingues, notamment s'il s'agit de langues autochtones ¹⁰⁸.

Apport des outils numériques

- 43.** Les technologies modernes, par exemple les tableaux intelligents et les tablettes numériques, sont monnaie courante dans les écoles qui ont les moyens de s'en procurer ¹⁰⁹. Les éducateurs ne sont plus limités par leurs observations et évaluations personnelles des capacités des élèves, mais peuvent adapter la formation qu'ils dispensent en s'appuyant sur l'analyse prédictive; à l'aide d'algorithmes, ils peuvent créer des modèles éducatifs adaptés aux besoins de chaque élève, grâce aux retours immédiats d'information sur leurs parcours individuels et aux ressources dont ils disposent ¹¹⁰. Les élèves peuvent également bénéficier d'expériences immersives de réalité mixte grâce aux techniques de réalité augmentée ou virtuelle et aux contenus basés sur la simulation. Les TIC permettent aussi d'enseigner à des élèves de plusieurs niveaux dans une même classe. Dans de nombreux pays d'Asie et du Pacifique, par exemple, les professeurs enseignent simultanément à des élèves de différents niveaux, qui peuvent participer et interagir grâce à des technologies telles que la réalité augmentée ou virtuelle et qui bénéficient également de l'apprentissage croisé avec les élèves plus âgés ¹¹¹. Largement utilisées dans l'enseignement, les nouvelles technologies répondent à plusieurs objectifs: améliorer les résultats d'apprentissage, réduire les coûts de fonctionnement et dispenser un enseignement aux enfants des régions éloignées, tout en améliorant l'efficacité opérationnelle, par exemple en rationalisant les fonctions d'accompagnement ¹¹². Les nouvelles technologies facilitent également le travail des enseignants: réduction du temps consacré à la correction des travaux et devoirs grâce aux applications d'analyse et de notation automatiques; planification automatisée des leçons

¹⁰⁶ Laura Rook, «Challenges Implementing Work-Integrated learning in Human Resource Management University Courses», *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 3, n° 18 (2017): 199-212.

¹⁰⁷ Sue Ollerhead et Kerry Taylor-Leech, «Favoriser les approches multilingues dans l'enseignement et l'apprentissage», *Learning Portal* (blog), 6 novembre 2019.

¹⁰⁸ Susan Malone, *MTB MLE Resource Kit: Including the Excluded: Promoting Multilingual Education* (UNESCO, 2018); Global Partnership for Education, «3 exemples d'enseignement en langue maternelle qui améliorent l'apprentissage», *Blog Éducation pour tous* (blog), 21 février 2019.

¹⁰⁹ Bernardo Mendonça et Isabel Leiria, «Na nova sala de aulas todos ensinam, todos aprendem», *Expresso*, 15 avril 2020.

¹¹⁰ Smart Sparrow, «Let's Talk About Adaptive Learning».

¹¹¹ Taraneh Enayati *et al.*, «Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology», *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 7, n° 2, 2016.

¹¹² Commission de l'éducation, *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*, 2016 [version intégrale disponible en anglais uniquement; un résumé existe en français: *La génération d'apprenants - Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*].

correspondant au programme d'études; emploi des bases de données actualisées pour effectuer un suivi continu des résultats individuels des élèves ¹¹³.

- 44.** Les réactions des enseignants à cet égard sont contrastées. Au Canada, une étude portant sur le recours aux nouvelles technologies dans l'éducation révèle que les enseignants n'y sont pas tous favorables, car certaines techniques supposent un temps d'apprentissage disproportionné par rapport à leur valeur ajoutée perçue ¹¹⁴. Au Royaume-Uni, la plupart des enseignants estiment qu'elles leur faisaient gagner du temps ¹¹⁵. Selon une enquête menée par l'Internationale de l'éducation (IE) auprès des enseignants du monde entier, les organisations d'enseignants participent peu à l'élaboration des politiques et pratiques de TIC dans le secteur de l'éducation; par ailleurs, rares sont les enseignants qui estiment leurs besoins de formation et de développement professionnel continus satisfaits dans ce domaine ¹¹⁶. La formation des enseignants aux TIC suppose non seulement qu'ils acquièrent la maîtrise technique de ces outils, mais aussi qu'ils soient formés pour bien les intégrer à leurs méthodes pédagogiques et sensibilisés à leurs aspects éthiques: protection des données et de la vie privée, exposition aux contenus préjudiciables et à la désinformation.
- 45.** L'accès aux technologies et aux infrastructures de l'information constitue une difficulté majeure à cet égard. Une enquête sur l'emploi des TIC dans l'éducation dans les pays de l'Union européenne (UE) révèle que moins de 1 élève européen sur 5 fréquente une école disposant d'une connexion Internet supérieure à 100 mégabits par seconde (mbps) – largement inférieure aux 700 mbps estimés nécessaires pour une utilisation simultanée des outils éducatifs en ligne ¹¹⁷. En outre, les formations continues sur les TIC destinées aux enseignants restent rares; 6 étudiants européens sur 10 reçoivent un enseignement dispensé par des enseignants qui se forment eux-mêmes aux TIC pendant leurs loisirs ¹¹⁸. Dans les pays du Sud, le problème du manque d'infrastructures en matière de TIC est récurrent (voir encadré 1). Seulement 43 pour cent des écoles primaires d'Amérique latine et 12 pour cent de celles d'Asie centrale et australe offrent un accès Internet à des fins pédagogiques (voir l'indicateur a.1 de l'ODD 4); 94 pour cent des écoles disposent d'un accès Internet en Asie orientale; la moyenne mondiale est de 39,6 pour cent ¹¹⁹.

► Encadré 1. La numérisation dans le secteur de l'éducation en Afrique orientale

Selon une récente étude du Bureau international du Travail (BIT) sur la numérisation dans le secteur de l'éducation en Afrique orientale, financée par l'Agence allemande pour la coopération internationale, le déficit d'infrastructures – alimentation électrique irrégulière; bande passante Internet insuffisante; pénurie d'installations et de matériel numériques à l'école et au domicile; technologie dépassée; manque de technologies et de services afférents; absence de services combinés Internet/données à un prix abordable – reste le défi majeur auquel ces pays font face, quoique à des degrés divers, en ce qui concerne l'utilisation et l'intégration de la technologie dans les domaines de l'enseignement et de la formation. Les régions rurales, notamment, restent très

¹¹³ Nancy Wilkinson et Toby Baker, «Will Technology Solve Teacher Workload?», *Nesta Education* (blog), 11 octobre 2019.

¹¹⁴ Isha DeCoito et Tasha Richardson, «Teachers and Technology: Present Practice and Future Directions», *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 18, n° 2 (2018): 362-378.

¹¹⁵ Charley Rogers, «Not Enough Time for Innovation, Say Teachers», *Education Technology* (blog), 28 janvier 2019.

¹¹⁶ Christina Colclough, *Enseigner avec la technologie: le rôle des syndicats de l'éducation dans la construction de l'avenir* (EI, 2020).

¹¹⁷ Commission européenne, «Connectivité pour un marché unique numérique compétitif – Vers une société européenne du gigabit», 2016.

¹¹⁸ Commission européenne, «2nd Survey of Schools: ICT in Education», 14 mars 2019.

¹¹⁹ Regroupement par source et par région: statistiques ISU, 28 septembre 2020.

mal desservies à cet égard, ce qui creuse la fracture numérique dans ces pays. La formation des enseignants à l'utilisation de la technologie à des fins pédagogiques se limite souvent à des ateliers ponctuels et uniques, ce qui retarde la mise en œuvre des apports potentiels de la numérisation.

La crise du COVID-19 a aggravé ce déficit d'infrastructures et la pénurie de ressources humaines, de nombreux pays de la région ayant dû s'en remettre aux programmes de radio et de télévision pour poursuivre l'enseignement pendant les périodes de fermeture des écoles. Toutefois, les postes récepteurs sont rares dans certaines régions rurales et isolées et certaines communautés marginalisées et défavorisées, ce qui a encore creusé les inégalités existantes en matière d'éducation. Les écoles privées disposant de ressources adéquates ont pu adopter plus facilement des solutions virtuelles, notamment au moyen des plateformes de communication.

Certains pays d'Afrique orientale ont élaboré des politiques et des cadres de travail pour accompagner l'intégration et l'utilisation de la technologie dans tous les secteurs d'activité économique et industries, y compris l'éducation. Dans de nombreux cas, cependant, ils devront actualiser ces politiques et cadres de travail afin de prendre en compte l'émergence des nouvelles technologies et des plateformes numériques, ainsi que les aspects connexes, s'ils souhaitent poursuivre la mise en œuvre de ces technologies et trouver les soutiens financiers requis. Les gouvernements, les partenaires sociaux et les autres acteurs du secteur de l'éducation doivent absolument renforcer leur collaboration pour mettre en place la numérisation inclusive et équitable dans ce secteur.

BIT, «Digitalization and the Education Sector in East Africa», à paraître.

► 4. Le travail décent dans le secteur de l'éducation: défis et perspectives

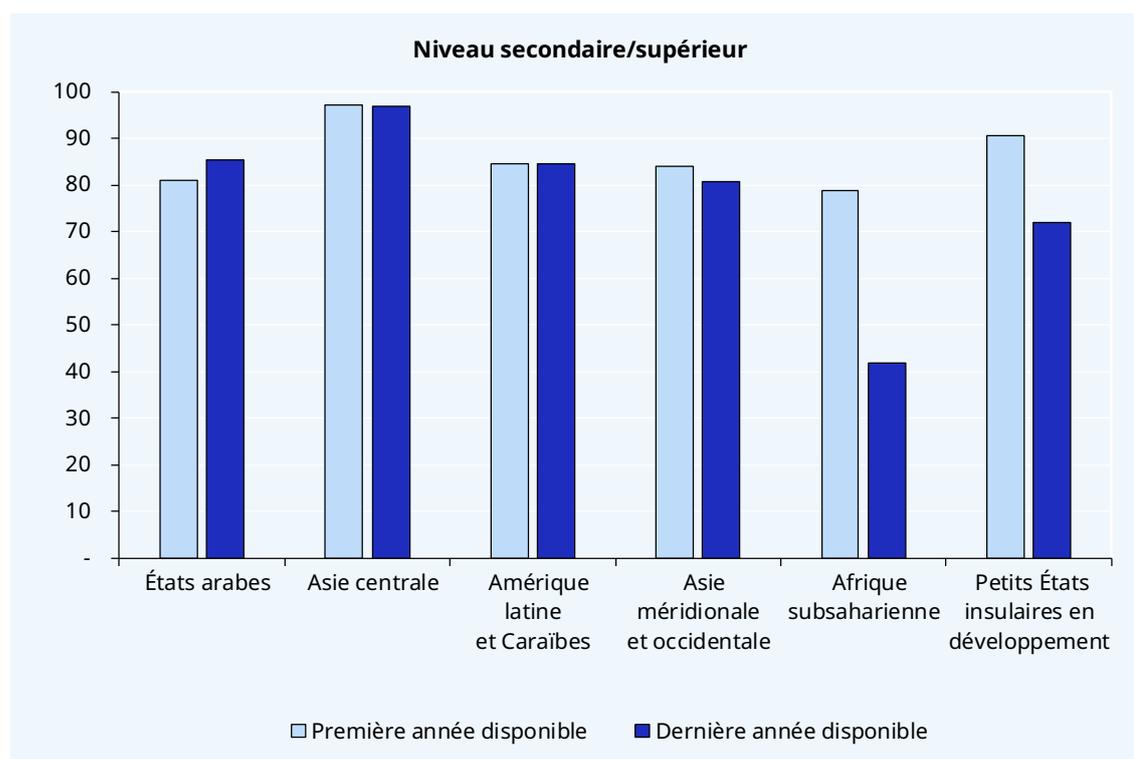
Formation et compétences exigées des éducateurs

- 46.** Le secteur de l'enseignement représente un vivier important d'emplois formels et professionnels dans les pays en développement, où les enseignants constituent une forte proportion des travailleurs salariés et des travailleurs professionnels du secteur public; selon une étude portant sur les pays à faible revenu, 3 travailleurs de niveau professionnel sur 5 et environ 1 diplômé de l'enseignement secondaire et universitaire sur 5 y sont des enseignants¹²⁰. Plusieurs facteurs expliquent l'importance des processus de formation des éducateurs: la demande croissante de travailleurs dans le secteur de l'éducation, l'élargissement du rôle des enseignants, ainsi que la multiplication des outils pédagogiques qu'ils doivent employer et des matières qu'ils doivent enseigner. Dans la plupart des pays, les enseignants suivent des cours de perfectionnement dans des établissements spécialisés, qui dispensent la formation initiale comme la formation continue, et peuvent ainsi se former tout en acquérant de l'expérience en classe. Dans certains pays, les jeunes enseignants apprennent à enseigner efficacement grâce au mentorat direct.
- 47.** L'importance de la formation et du développement professionnels des enseignants est bien reconnue; toutefois, leur mise en œuvre comporte de sérieuses lacunes dans de nombreux pays. Souhaitant offrir une éducation primaire et secondaire à tous les enfants, certains pays ont été contraints d'embaucher des personnes non qualifiées en l'absence d'enseignants dûment formés. En Afrique subsaharienne, le ratio élèves/enseignants formés a diminué au cours des deux dernières décennies, ce qui a conduit certains pays à

¹²⁰ Lee Crawford et Todd Pugatch, «Teacher Labor Markets in Developing Countries», document de travail n° 546 (Center for Global Development, 2020).

se montrer moins exigeants quant aux critères de recrutement et à embaucher des enseignants ou des paraprofessionnels contractuels ¹²¹. La proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises dans l'enseignement secondaire va de 97 pour cent en Asie centrale à 42 pour cent en Afrique subsaharienne (voir figure 1) ¹²². La pénurie d'enseignants qualifiés est particulièrement sérieuse dans certaines disciplines, telles les mathématiques et les sciences de pointe ¹²³. Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) éprouvent des difficultés à attirer de jeunes professionnels vers l'enseignement; la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans y est nettement plus faible ¹²⁴. Dans certaines spécialités, les connaissances formelles exigées des enseignants sont parfois excessives, notamment dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), auquel les praticiens de l'industrie ne peuvent accéder sans formation pédagogique. Alors même que les paraprofessionnels et les enseignants contractuels sont de plus en plus sollicités pour combler les pénuries d'effectifs, l'amélioration de leurs compétences ne reçoit pas la même attention que celle des enseignants à plein temps ¹²⁵.

► **Figure 1. Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle d'enseignement secondaire ayant suivi une formation, 1998-2019**



Source: OCDE, base de données TALIS 2018.

¹²¹ Thibaut Lauwerier et Abdeljalil Akkari, «Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne», Recherche et perspectives en éducation – réflexions thématiques (UNESCO, 2015).

¹²² Base de données ISU, 7 décembre 2020.

¹²³ Andreas Schleicher (dir. de publication), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for The 21st Century: Lessons from Around the World*, OCDE, 2012, 55-80.

¹²⁴ OCDE, «A Profile of the Teacher Population and the Schools in Which Work», OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, 25-46.

¹²⁵ Université publique de São Paulo, «Mesa Redonda: A Formação de Professoras e as Tecnologias Digitais na América Latina», vidéo Youtube, 17 septembre 2020.

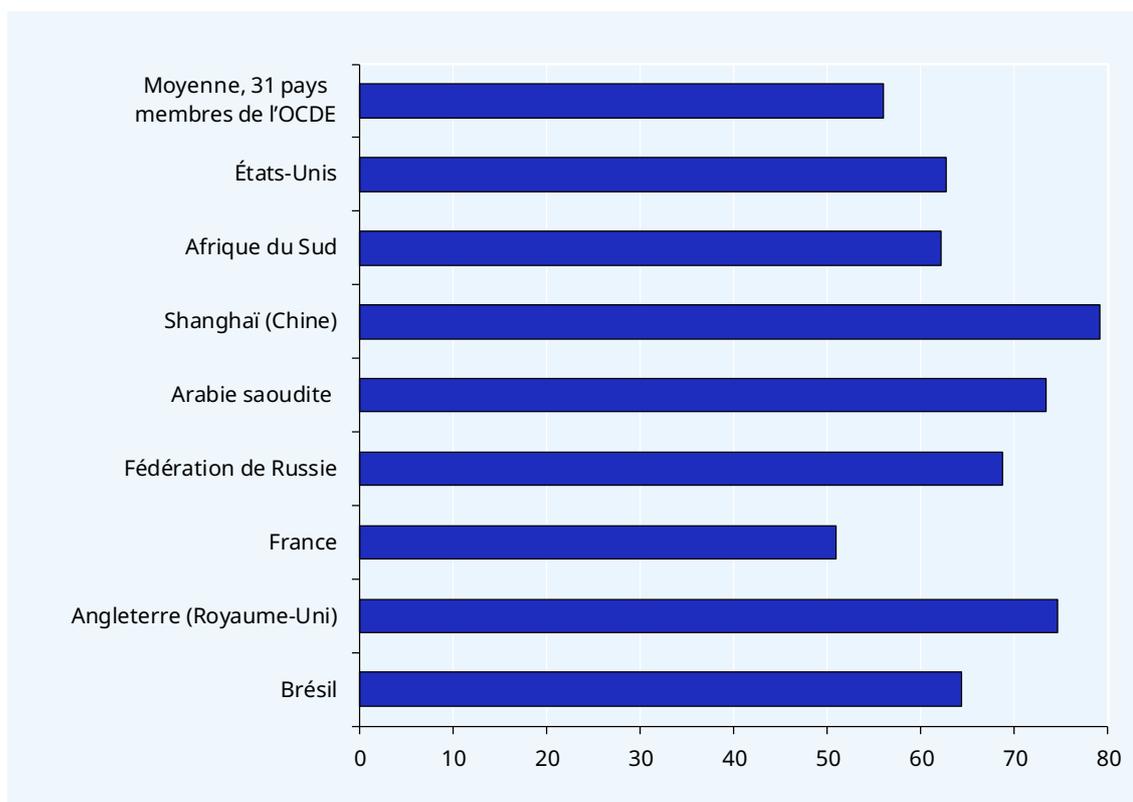
48. La qualité de la formation des éducateurs progresse en dépit de ces difficultés. Les pays industrialisés accentuent leurs efforts pour intégrer les compétences du XXI^e siècle dans la formation des enseignants, tant en ce qui concerne les programmes d'études que la pédagogie. À Singapour, par exemple, le Module de formation des enseignants (TE21) définit un ensemble de valeurs centrées sur l'apprenant, l'identité de l'enseignant, le service à la profession et à la communauté, les compétences du XXI^e siècle et les connaissances exigées des enseignants. Le modèle finlandais met l'accent sur une démarche de perfectionnement des enseignants, en deux volets: la recherche; et une forte composante expérimentale centrée sur la pratique dans des écoles associées aux établissements de formation. D'autres approches (par exemple le système Wikiwijs aux Pays-Bas) sont fondées sur la collaboration des enseignants en ligne. Dans les pays en développement, qui connaissent une pénurie d'enseignants chronique, il est possible de les former à distance grâce à la technologie ou d'autres moyens. Ces stratégies sont particulièrement importantes pour la mise à niveau des enseignants déjà en poste, mais qui ne possèdent pas les qualifications formelles pour être pleinement accrédités. Le programme MUKA de la République-Unie de Tanzanie permet de certifier les enseignants en associant des sessions d'enseignement en présentiel et le travail personnel. Le Malawi et le Nigéria ont mis en place des programmes semblables ¹²⁶.
49. La formation initiale est importante pour la formation des enseignants, mais la formation continue en cours d'emploi s'est maintenant imposée en tant que stratégie fondamentale pour adapter les compétences des enseignants à l'évolution rapide des programmes et de la pédagogie ¹²⁷. Il subsiste de fortes disparités dans l'accès à la formation continue dans le monde. Dans les pays membres de l'OCDE, 94 pour cent des enseignants ont suivi au moins une activité de formation continue en 2017-18. Dans certains pays membres de l'OCDE (par exemple Alberta (Canada), Australie, Autriche, Lettonie, Lituanie et Shanghai (Chine)), 99 pour cent des enseignants ont suivi au moins une activité de perfectionnement professionnel. Ces formations portent essentiellement sur la connaissance et la compréhension des disciplines (76 pour cent) et les compétences pédagogiques nécessaires pour les enseigner (73 pour cent). On constate un plus faible taux de participation aux formations continues portant sur l'enseignement en milieu multiculturel ou multilingue (22 pour cent) et la communication avec des personnes d'autres cultures (19 pour cent) ¹²⁸. En 2013 et 2018, les enseignants ont déclaré avoir davantage besoin de formations sur des sujets tels que les compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (18 pour cent), l'enseignement aux enfants ayant des besoins spéciaux (22 pour cent) et l'enseignement en milieu multiculturel (15 pour cent). Au sein de l'OCDE, 56 pour cent des enseignants déclarent avoir reçu des cours sur les TIC dans le cadre de leur formation initiale (voir figure 2).

¹²⁶ Schleicher (dir. de publication), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*.

¹²⁷ Groupe d'évaluation indépendant, *Selected Drivers of Education Quality Pre- and In-Service Teacher Training* (Groupe de la Banque mondiale, 2019).

¹²⁸ OCDE, «*Providing Opportunities for Continuous Development*», OCDE, *TALIS 2018 Results (Volume 1)*.

► **Figure 2. Pourcentage d'enseignants dont le cycle formel d'apprentissage ou de formation comprenait un module sur le «recours aux TIC» dans une sélection de pays**



Source: OCDE, base de données TALIS 2018.

- 50.** L'actualisation des compétences des enseignants est l'une des principales difficultés auxquelles les systèmes d'EFTP sont confrontés dans le monde. Seuls 30 pour cent des établissements d'EFTP exigent que leurs nouveaux enseignants au niveau secondaire possèdent une expérience du secteur d'activité concerné ¹²⁹. Une façon de s'en assurer consiste à leur proposer des stages en entreprise, qui leur permettent d'acquérir une véritable expérience professionnelle. En Chine, les enseignants passent au moins un mois par an dans le secteur concerné et de nombreux enseignants à temps partiel en sont issus. Ils peuvent également devenir consultants sur des projets d'entreprise, ce qui leur permet d'être mieux informés de l'évolution des besoins du marché du travail ¹³⁰. Cependant, ces diverses démarches ne font pas l'objet de la même attention aux niveaux politique ou organisationnel. Les pays à revenu faible/intermédiaire n'ont pas systématiquement mis en place des programmes de formation initiale des enseignants et des instructeurs. Dans certains pays africains, la rémunération des enseignants de l'EFTP est liée à leurs années d'expérience, mais ils peuvent rarement suivre un parcours de perfectionnement professionnel personnalisé dans le secteur d'activité concerné ¹³¹. Dans les pays où la formation initiale des éducateurs de l'EFTP est brève, les stages en entreprise peuvent compenser le manque de formation. Les enseignants embauchés aux termes de contrats de courte durée doivent parfois compter sur leurs propres ressources et leur initiative pour

¹²⁹ UNESCO-UNEVOC, *UNESCO-UNEVOC Study on the Trends Shaping the Future of TVET Teaching*, 2020.

¹³⁰ Forum économique mondial, *The Future of Jobs Report 2018*.

¹³¹ Commission européenne, *TVET Teacher Education in Africa: Synthesis Report*, novembre 2015.

maintenir et renforcer leurs liens avec l'industrie. Dans bien des pays, rares sont les normes et directives sur les exigences minimales concernant la mise à jour des compétences et des connaissances des éducateurs de l'EFTP, et la manière de les appliquer dans leur enseignement ¹³². Il conviendrait de renforcer les critères de qualification et les exigences des programmes d'études pour les enseignants et les formateurs, afin d'intégrer les pratiques optimales relatives à l'enseignement et aux méthodes d'évaluation des autres compétences de base exigées pour atteindre les principaux objectifs de formation. Il faudrait également mettre en place divers programmes – développement professionnel initial, formation continue, renforcement des capacités – pour les enseignants, les formateurs et les directeurs d'établissement, et leur fournir les compétences techniques, pédagogiques et numériques voulues, afin de veiller à ce que les apprenants réussissent dans l'économie de la connaissance ¹³³. Les établissements d'enseignement et de formation et les employeurs du secteur privé doivent maintenir les contacts et les échanges pour s'assurer que le système éducatif dispense les compétences demandées par les employeurs ¹³⁴.

- 51.** Outre la formation continue, le potentiel des réseaux de pairs en matière d'aide à la formation est bien reconnu. En 2013, l'OCDE a conclu que le professionnalisme des enseignants s'appuie sur quelques éléments clés, notamment: de solides connaissances; une autonomie décisionnelle sur les questions liées à leur travail; et les réseaux de pairs, qui permettent l'échange d'informations et offrent le soutien nécessaire pour maintenir des normes d'enseignement élevées ¹³⁵. En règle générale, les enseignants ne s'appuient pas tant sur les réseaux de pairs pour faciliter leur perfectionnement professionnel que pour obtenir des conseils directs de leurs superviseurs ou de leurs collègues, ou pour améliorer leurs connaissances ¹³⁶. Le mentorat et les réseaux de pairs peuvent jouer à cet égard un rôle fondamental, qu'il conviendrait d'approfondir, car de nombreux systèmes éducatifs se concentrent sur la formation initiale et le perfectionnement professionnel formel plutôt que sur l'accompagnement en cours d'emploi.

Les enseignants et la migration

- 52.** La Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant encourage la migration à court terme des enseignants, afin de promouvoir les échanges mondiaux et de développer les réseaux internationaux d'enseignants. Le recrutement international d'enseignants pour combler les pénuries reste mal compris et, lorsqu'il se produit, soulève les mêmes difficultés que la migration internationale d'autres spécialistes qualifiés. La plupart des enseignants sont formés grâce aux fonds publics; lorsqu'ils émigrent, cela entraîne un gaspillage humain pour le pays d'origine. En Inde, les enseignants de l'État du Kerala peuvent aller enseigner à l'étranger pendant quinze ans, tout en conservant le droit de réintégrer leur poste à leur retour. Comme les autres travailleurs migrants, les enseignants migrants sont parfois victimes d'exploitation,

¹³² Sarojni Choy et Sandra Haukka, «Industrial Attachments for Instructions in TVET Delivery», *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, (dir. de publication) Rupert Maclean et David N. Wilson (Springer, 2009), 1367-1382.

¹³³ BIT, «Shaping Skills and Lifelong Learning for the Future of Work», à paraître.

¹³⁴ Economic Policy Forum (EPF), «The Role of the Private Sector in Vocational and Educational Training. Developments and Success Factors in Selected Countries», EPF, document de travail, 2017.

¹³⁵ OCDE, *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, 2016.

¹³⁶ Philippa Cordingley *et al.*, *Constructing Teachers' Professional Identities* (EI, 2019).

notamment la fraude et la coercition économique, et ne bénéficient pas toujours d'une protection sociale adéquate. Lors d'une enquête menée par l'IE, 34 pour cent des enseignants migrants ont déclaré avoir été confrontés à une forme quelconque de discrimination dès le début du processus de recrutement. Aux États-Unis, le recrutement international d'enseignants n'est pratiquement pas réglementé, et les règles de protection des travailleurs sont mal appliquées¹³⁷. Les migrants qualifiés sont souvent employés à un niveau inférieur à leurs qualifications dans les pays de destination, et il est parfois difficile de comparer les exigences en matière de formation et de qualification professionnelles dans les différents pays. Il importe alors de s'assurer que les qualifications et les compétences exigées des enseignants migrants sont les mêmes que celles des enseignants du pays de destination. Les pays du Commonwealth ont élaboré des cadres de référence pour faciliter la transférabilité des qualifications des enseignants¹³⁸.

Santé, sécurité et bien-être

- 53.** L'éducation peut être assimilée au secteur des soins au sens large, puisque l'enseignement et le soutien aux apprenants supposent un engagement intellectuel, physique et émotionnel de la part des enseignants. Ces derniers subissent les effets psychosociaux des conditions sociales auxquelles ils sont confrontés en classe lorsqu'ils s'efforcent de créer un environnement d'apprentissage convivial sur les plans physique, émotionnel et psychologique. Selon un rapport publié aux États-Unis, 46 pour cent des enseignants font état d'un niveau élevé de stress quotidien, qui affecte leur santé, leur qualité de vie et leurs performances – pratiquement à niveau égal avec les infirmières –, faisant ainsi de l'enseignement une des professions les plus stressantes du pays¹³⁹. En 2015, plus d'un million d'enseignants américains ont pris un autre poste dans le secteur de l'éducation, ou l'ont tout simplement quitté¹⁴⁰. D'après une autre étude menée au Brésil, les enseignants au niveau municipal considéraient qu'ils avaient peu de contrôle sur leur travail, que la plupart de leurs tâches étaient exigeantes et demandaient beaucoup d'énergie¹⁴¹. Une enquête menée au Royaume-Uni conclut que le stress est la principale cause d'absentéisme des enseignantes après un congé de maternité¹⁴². Certains progrès ont pourtant été réalisés à cet égard; selon les statistiques de l'UNESCO, le taux de défection des enseignants (indicateur c.6 de l'ODD 4) dans l'enseignement primaire a diminué dans le monde entier, passant de 6,57 pour cent à 4,41 pour cent entre 2015 et 2018¹⁴³.
- 54.** Les raisons du fort taux de roulement des enseignants sont multiples: manque de confiance dans la direction; mauvais climat de travail; attentes professionnelles accrues (évaluations; comportement des élèves; tâches administratives; attentes sociales et émotionnelles des

¹³⁷ Marie-Louise Caravatti *et al.*, *Getting Teacher Migration and Mobility Right* (EI, 2014).

¹³⁸ Commonwealth Secretariat, «*Commonwealth Teacher Recruitment Protocol*», 2004; voir également Lauwerier et Akkari.

¹³⁹ Mark T. Greenberg *et al.*, «*Teacher Stress and Health*» (Pennsylvania State University, 2016).

¹⁴⁰ Preeti Varathan, «*The US is Having a Hard Time Keeping Teachers in their Jobs*», *Quartz*, 1^{er} juin 2018.

¹⁴¹ Marcos Henrique Fernandes et Vera Maria da Rocha, «*Impact of the Psychosocial Aspects of Work on the Quality of Life of Teachers*», *Brazilian Journal of Psychiatry* 31, n° 1 (2009): 15-20.

¹⁴² Ali Naghieh *et al.*, «*Organisational Interventions for Improving Wellbeing and Reducing Work-Related Stress in Teachers*», *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n° 4, 2015.

¹⁴³ Base de données ISU, 27 septembre 2020; le taux de défection est le ratio entre le nombre d'enseignants qui ont quitté le secteur de l'éducation et le nombre total d'enseignants.

apprenants)¹⁴⁴. Les brimades et le harcèlement viennent parfois s'ajouter à cette liste déjà longue. Selon une étude réalisée en Allemagne, 37,4 pour cent des enseignants stagiaires interrogés ont vécu au moins un incident négatif par semaine, les brimades les plus courantes étant liées au travail ou d'ordre personnel; cette même étude a révélé que les hommes étaient plus touchés que les femmes (35,5 pour cent et 16,8 pour cent, respectivement)¹⁴⁵. Les enseignants sont également victimes de harcèlement sexuel: une étude menée par un syndicat d'enseignants auprès de 1 200 répondants au Royaume-Uni révèle qu'un enseignant sur cinq a été victime de harcèlement sexuel de la part d'élèves, de collègues, de cadres ou de parents, tandis que 67 pour cent avaient reçu des commentaires désobligeants sur leur apparence ou leur physique¹⁴⁶.

- 55.** La violence est un autre facteur majeur de stress. Selon les données compilées par l'ONG Global Coalition to Protect Education from Attack, plus de 11 000 attaques ou interventions de type militaire au sein d'établissements scolaires ont été recensées dans le monde entre 2015 et 2019, causant un préjudice à plus de 22 000 élèves, enseignants et personnels de l'éducation¹⁴⁷. Même dans les pays non touchés par un conflit armé, la violence peut avoir des répercussions sur les travailleurs du secteur de l'éducation. À Rio de Janeiro (Brésil), par exemple, le taux d'absentéisme des enseignants augmente de 5,8 pour cent les années où des violences sont commises à proximité des écoles; pendant ces mêmes périodes, la probabilité qu'un directeur d'école démissionne avant d'avoir accompli deux ans de service augmente de 12 pour cent¹⁴⁸. La recommandation (n° 206) sur la violence et le harcèlement, 2019, de l'OIT reconnaît que l'éducation fait partie des secteurs susceptibles d'exposer les travailleurs à la violence et au harcèlement.
- 56.** La situation s'est encore dégradée durant l'année scolaire 2019-20 en raison de la pandémie de COVID-19 et du recours à l'enseignement à distance, qui, souvent, a accru la charge de travail et le stress des enseignants. Dans de nombreux cas, ces derniers ne possédaient pas les compétences nécessaires pour maîtriser les outils d'enseignement à distance et n'avaient pas accès à Internet ou à un réseau de communication adéquat. Lors de la réouverture des écoles, on attendait des enseignants qu'ils enseignent tant en présentiel qu'à distance et qu'ils gèrent des situations complexes avec les apprenants et leurs parents, ce qui augmentait leur charge de travail. L'enseignement à distance modifie également l'ambiance psychologique de la classe, car l'enseignant peut éprouver des difficultés à maintenir la synergie d'apprentissage collectif. Alors même que les écoles du monde entier s'efforcent de rester ouvertes pendant les vagues successives de la pandémie, bon nombre d'entre elles ne disposent pas des infrastructures nécessaires pour lutter contre l'infection: en 2019, seulement 19,8 pour cent des écoles primaires du Tchad disposaient d'installations de base pour le lavage des mains, contre 84,8 pour cent au Costa Rica, 86,3 pour cent en Inde et 98,4 pour cent en Chine¹⁴⁹.

¹⁴⁴ Fédération européenne des employeurs de l'éducation et Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), *Report of the Research Project on Social Partners Promoting Decent Workplaces in the Education Sector for a Healthier Working Life*, 2016; The Graide Network, «The Rise of Teacher Stress», *The Graide Network* (blog).

¹⁴⁵ Marie Drüge *et al.*, «Bullying and Harassment of Trainee Teachers», *Procedia – Social et Behavioral Sciences* 228 (2016): 118-122.

¹⁴⁶ NASUWT, «Consultation Response: Government Equalities Office Consultation on Sexual Harassment in the Workplace October 2019», 2019; Mario Piacentini, «Can Bullying Be Stopped?», *OECD Education and Skills Today* (blog), 18 juillet 2017.

¹⁴⁷ GCPEA, *Education Under Attack 2020*, 2020.

¹⁴⁸ «Notas vermelhas quando a violência é presente», *O Globo*, 28 juin 2016.

¹⁴⁹ Source: Base de données ISU, 28 septembre 2020.

Statut professionnel

- 57.** La perception de la place des enseignants dans l'échelle sociale est généralement très bonne. Selon une enquête, l'enseignement vient au troisième rang des professions les plus respectées, après la médecine et l'ingénierie, et devant des professions telles que les soins infirmiers ou le maintien de l'ordre. Dans quelques pays (par exemple, Argentine, Côte d'Ivoire, Kenya, Lesotho, République de Corée et Sri Lanka), l'enseignement vient en tête de liste ¹⁵⁰. Ce degré d'appréciation est particulièrement élevé en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Néanmoins, bien que les enseignants occupent une place enviable dans l'échelle de la considération sociale, la profession reste peu attrayante: seuls 4 pour cent des jeunes de 15 ans interrogés par l'OCDE envisagent une carrière d'enseignant ¹⁵¹. Dans de nombreux pays, l'enseignement est considéré comme un choix «par défaut», peu prestigieux, qui ne confère pas le statut de professions telles que le droit ou la médecine; cela est dû en grande partie aux faibles salaires, à la progression laborieuse des rémunérations et aux perspectives de promotion limitées. Une étude menée auprès d'enseignants en République-Unie de Tanzanie révèle qu'ils déconseilleraient à leurs propres enfants de suivre leurs traces. Au Ghana, 73 pour cent des enseignants ruraux déclarent ne pas se sentir respectés au sein de la collectivité. Au Cambodge, les conditions d'entrée dans l'enseignement sont perçues comme peu exigeantes, ce qui ne redore pas le blason de la profession ¹⁵². Une étude menée auprès d'enseignants pakistanais aboutit à une conclusion paradoxale: ils sont à la fois fiers d'exercer une profession socialement utile, mais profondément insatisfaits de leur statut professionnel et de leurs conditions de travail ¹⁵³.
- 58.** Dans le monde entier, la profession d'enseignant tend à se féminiser – de 94 pour cent dans le préprimaire à 54 pour cent dans le secondaire –, bien que les chiffres diffèrent selon qu'il s'agit de pays à revenu élevé ou faible ¹⁵⁴. La proportion d'enseignantes au niveau primaire est de 82 pour cent dans les pays à revenu élevé et de 41 pour cent dans les pays à faible revenu; ces derniers comptent seulement 23 pour cent d'enseignantes au niveau secondaire. Dans certains pays, il existe non seulement une pénurie d'enseignants, mais surtout d'enseignantes, comme en Inde, où leur proportion diminue en fonction de l'éloignement de l'école par rapport aux grands centres urbains – de 60 pour cent dans une zone de gouvernement local à 30 pour cent lorsque l'école se trouve à plus de 30 kilomètres ¹⁵⁵. Par ailleurs, les enseignantes ne sont pas bien représentées dans certaines disciplines, tels les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques ¹⁵⁶.
- 59.** L'autonomie pédagogique est également un volet important du statut et de la motivation des enseignants. Selon une étude menée en Angleterre, «l'autonomie des enseignants est fortement corrélée à la satisfaction professionnelle, à leur perception de la capacité à gérer la charge de travail et à leur intention de faire carrière dans la profession» ¹⁵⁷. La Finlande

¹⁵⁰ Nelly Stromquist, «La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde» (EI, 2018).

¹⁵¹ OCDE, «Who Aspires to a Career in Teaching?», *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, 2018, 127-154.

¹⁵² Crawford et Pugatch.

¹⁵³ Munawar Mirza, *Teaching Profession: Teachers' Perspectives*, 2010.

¹⁵⁴ UNESCO, «Journée mondiale des enseignant(e)s 2019: chiffres clés», 2019.

¹⁵⁵ UNESCO, «Journée mondiale des enseignant(e)s 2019: chiffres clés».

¹⁵⁶ UNESCO, *Déchiffrer le code: l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM)*, 2017.

¹⁵⁷ Jack Worth et Jens Van den Brande, «Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?» NFER, 2020, 3.

est réputée pour avoir renforcé le statut des enseignants en leur accordant un degré élevé d'autonomie et de bonnes conditions de travail ¹⁵⁸; les autorités fixent les politiques générales relatives aux programmes et aux examens, mais laissent le choix des méthodes et des approches pédagogiques aux enseignants, ce qui leur permet d'adapter la pédagogie aux besoins des apprenants, ainsi qu'à leurs préférences et à leurs points forts. Cependant, le principe d'autonomie des enseignants est remis en question en raison du recours croissant aux nouvelles technologies et aux supports pédagogiques prédéterminés qui vont de pair; dans certains systèmes privés, qui se fondent largement sur ces technologies pour transmettre les contenus, l'autonomie des enseignants est même déconseillée. Les systèmes d'enseignement axés sur les résultats ont parfois tendance à privilégier la préparation des tests et des examens, plutôt que le développement plus global de l'apprenant. En outre, les pressions politiques liées à certains domaines sensibles du programme scolaire – comme l'histoire, la sexualité, la religion et certaines disciplines scientifiques – peuvent limiter encore davantage l'autonomie pédagogique des enseignants. L'émergence de l'enseignement à distance, facilité par la technologie, suscite même certaines inquiétudes quant au contrôle des classes par l'État et à la collecte de données sur les éducateurs et les étudiants ¹⁵⁹.

Rémunération

60. L'analyse de la rémunération des enseignants par rapport à celle d'autres professions ayant un niveau d'instruction semblable est compliquée sur le plan méthodologique. Les enseignants gagnent généralement moins que les professions comparables, mais ceux du secteur public bénéficient en principe d'une plus grande stabilité d'emploi, de meilleurs avantages sociaux et ont davantage de loisirs. De fait, l'équilibre entre le travail et la vie familiale constitue une motivation professionnelle importante pour certains enseignants. Néanmoins, dans de nombreux pays, les rémunérations sont insuffisantes pour attirer et retenir de jeunes talents dans une profession qui peut s'avérer difficile et épuisante. Certaines études montrent que la rémunération des enseignants reste peu attrayante dans bien des pays. Dans une enquête menée auprès de syndicats d'enseignants, seuls 21 pour cent des syndicats interrogés, tous niveaux d'enseignement confondus, ont déclaré que les salaires de leurs membres étaient comparables à ceux d'autres professions ayant des qualifications similaires. Les données relatives aux pays membres de l'OCDE semblent confirmer cette perception: la rémunération des enseignants dans la plupart de ces pays est inférieure à celle des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur qui travaillent à plein temps, toute l'année, sauf en ce qui concerne les chefs d'établissement (voir tableau 2). Les enseignants interrogés déclarent que la rémunération est le facteur déterminant de satisfaction professionnelle et qu'elle influe sur leur choix de rester dans la profession. Les enseignants et formateurs de l'éducation de la petite enfance (EPE) et de l'EFTP, en particulier, sont moins bien payés: seuls 17 pour cent d'entre eux gagnent un salaire comparable à celui d'autres professions ayant des qualifications similaires. Par ailleurs, il existe des écarts de rémunération importants entre les enseignants et les enseignantes dans certains pays, comme au Mexique, où une étude qualitative a révélé qu'elles gagnaient 10 pour cent de moins que leurs homologues masculins ¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Columbia University, 2021).

¹⁵⁹ Yojana Sharma, «Universities Fear Online Students Face Regime Reprisals», *University World News*, 3 septembre 2020.

¹⁶⁰ Stromquist.

► **Tableau 2. Salaire annuel moyen (y compris primes et indemnités), enseignants du secteur public dans une sélection de pays membres de l'OCDE, équivalent dollar É.-U., converti en utilisant la parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée, 2017**

Pays	Salaire réel des enseignants, en pourcentage du revenu des travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, travaillant à plein temps toute l'année				Salaire réel des chefs d'établissement, en pourcentage du revenu des travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, travaillant à plein temps toute l'année			
	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Australie	0,93	0,93	0,94	0,94	1,40	1,53	1,78	1,78
Brésil	0,82	0,84	0,86	0,87	-	-	-	-
Costa Rica	1,15	1,21	1,47	1,47	1,96	1,83	2,09	2,09
Angleterre (Royaume-Uni)	0,81	0,81	0,92	0,92	1,47	1,47	2,14	2,14
Finlande	0,66	0,89	0,98	1,11	0,83	1,23	1,42	1,49
France	0,83	0,80	0,90	1,02	1,06	1,06	1,38	1,38
Allemagne	-	0,91	1,00	1,06	-	-	-	-
Hongrie	0,64	0,68	0,68	0,74	-	-	-	-
Israël	0,85	0,88	0,96	0,94	-	1,60	1,56	1,65
Italie	0,65	0,65	0,66	0,71	-	1,39	1,39	1,39
Turquie	0,85	0,85	0,85	0,85	0,97	0,97	0,97	0,97
États-Unis	0,62	0,63	0,65	0,68	1,09	1,11	1,15	1,17
Moyenne OCDE (dernière année disponible)	0,80	0,85	0,89	0,94	-	1,26	1,38	1,46
23 pays membres de l'OCDE, Union européenne (dernière année disponible)	0,79	0,85	0,89	0,94	-	1,24	1,36	1,44

Source: Données [OECD,Stat](#), 24 septembre 2020. Données sur les salaires réels des enseignants, 2017; les données pour le Brésil et l'Italie datent de 2015 et celles pour l'Australie et la Finlande de 2016.

61. Dans de nombreux pays en développement et dans les régions pauvres des pays développés, les salaires des enseignants restent faibles et leur paiement est irrégulier, ce qui accroît les taux de roulement et d'absentéisme des enseignants qui, dans certains cas, doivent prendre un deuxième emploi pour survivre ¹⁶¹. Selon une étude menée récemment en Afrique, le salaire mensuel des enseignants est inférieur à celui d'autres travailleurs de l'économie formelle ayant un niveau d'instruction et une expérience comparables. Cependant, dans tous ces pays, les enseignants disent travailler beaucoup moins d'heures que les autres travailleurs, de sorte que leur rémunération horaire est plus élevée. Par rapport aux autres travailleurs, les enseignants qui déclarent effectuer moins d'heures de travail n'ont pas plus tendance à avoir deux emplois; toutefois, globalement, les enseignants sont presque deux fois plus susceptibles d'occuper un deuxième emploi. Dans les pays à revenu élevé, la rémunération des enseignants augmente en termes absolus mais diminue en proportion du revenu par habitant. Dans plusieurs pays, l'écart salarial entre les enseignants embauchés en contrats à durée déterminée (CDD) et en contrats à durée indéterminée (CDI) est important ¹⁶². Une étude similaire réalisée en Amérique latine confirme que les enseignants sont généralement moins bien payés que les professions possédant les mêmes qualifications, notamment les hommes, sauf dans l'enseignement privé ¹⁶³. Une étude du BIT sur les enseignants en Ukraine aboutit aux mêmes conclusions ¹⁶⁴.

Charge de travail

62. Selon les observateurs, la charge de travail est l'une des principales raisons du taux élevé de rotation des enseignants durant leur première année de présence en classe ¹⁶⁵. De nombreux facteurs contribuent à l'augmentation de leur charge de travail, comme les mécanismes d'imputabilité et les tâches administratives et pastorales. Il existe de profondes disparités dans la réglementation relative à la durée de travail des enseignants. En Europe et en Asie, par exemple, ils doivent travailler de 1 600 à 1 800 heures par an, alors qu'en Afrique subsaharienne la fourchette est généralement de 800 à 1 300 heures par an. Toutefois, ces normes inscrites dans la réglementation ne reflètent pas le nombre réel d'heures d'enseignement, ni même la durée de travail réelle des enseignants ¹⁶⁶. Selon l'Indice de bien-être des enseignants (2018) au Royaume-Uni, 74 pour cent des personnels enseignants disent éprouver des difficultés à décrocher après les heures de travail, causant ainsi un déséquilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée. Généralement, les enseignants effectuent 20 pour cent de leurs 10 heures quotidiennes de travail avant les cours, après 18 heures ou pendant les week-ends ¹⁶⁷. Selon une analyse du Trades Union Congress, les enseignants du Royaume-Uni effectuent collectivement 9 millions d'heures de travail non rémunérées par semaine, soit 462 millions d'heures par an. Cela signifie qu'ils font en moyenne 12,1 heures de travail non rémunérées par semaine, y compris les

¹⁶¹ Paul Bennell et Kwame Akyeampong, *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia* (Royaume-Uni, ministère du Développement international, 2007).

¹⁶² David K. Evans *et al.*, «*Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries*», document de travail de recherche sur les politiques n° 9358 (Banque mondiale, 2020).

¹⁶³ Alejandra Mizala et Hugo Ñopo, «*Measuring the Relative Pay of School Teachers in Latin America 1997-2007*», *International Journal of Educational Development* 47, n° 1 (2016): 20-32.

¹⁶⁴ Olga Kupets, *International Mobility of Ukrainian Teaching and Research Professionals* (BIT, 2013).

¹⁶⁵ Nick Morrison, «*One in Four Teachers Works 60 – Plus Hours A Week*» *Forbes*, 18 septembre 2019.

¹⁶⁶ Alice Best *et al.*, *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants* (IIEP, 2018).

¹⁶⁷ «*Grappling with Work-Life Balance*», *Education Support* (blog).

enseignants du primaire, qui sont les plus sollicités à cet égard (13 heures), suivis par ceux du secondaire (12,8 heures) et du préscolaire (6,4 heures) ¹⁶⁸. En 2019, 92 pour cent des enseignants australiens ont déclaré qu'ils ne disposaient pas de suffisamment de temps en dehors des cours pour des tâches importantes, comme la planification des cours, la correction des devoirs, la rédaction de rapports et les tâches administratives. Près de 75 pour cent d'entre eux estiment qu'ils consacrent trop de temps aux tâches administratives, et près de 50 pour cent disent travailler au moins 56 heures par semaine ¹⁶⁹. Selon le ministère de la Santé, du Travail et de la Protection sociale du Japon, 63 enseignants des écoles publiques seraient décédés en raison d'une surcharge de travail, sur une période de dix ans se terminant en 2016 ¹⁷⁰. Au Kazakhstan, 86 pour cent des élèves-enseignants estiment que les enseignants sont régulièrement surchargés et 45 pour cent d'entre eux disent avoir connu un épuisement professionnel en raison de la surcharge de travail et des mauvaises conditions d'emploi ¹⁷¹.

Relations d'emploi

63. De nombreux enseignants du système public sont embauchés en vertu de CDI, comme c'est souvent le cas dans la fonction publique. Toutefois, les gouvernements recourent également aux CDD pour combler rapidement les postes vacants et disposer d'une certaine flexibilité pour absorber les variations d'effectifs. Les affectations à temps partiel et de courte durée offrent à certains enseignants la flexibilité nécessaire pour poursuivre des études ou s'occuper de leur famille. Néanmoins, l'emploi à durée déterminée peut être source de problèmes s'il devient la norme. Les CDD dans le secteur de l'éducation existent dans les pays à revenu élevé, intermédiaire et faible du monde entier, mais ont considérablement progressé en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne et dans certaines régions d'Amérique latine ¹⁷². En Inde, les para-enseignants ou les enseignants auxiliaires/contractuels – très nombreux dans les zones rurales – sont généralement recrutés au sein de la communauté locale et ont des qualifications et des rémunérations sensiblement inférieures à celles des enseignants réguliers; bien que leur rémunération soit nettement inférieure à celle des enseignants réguliers, leur taux d'absentéisme est beaucoup plus faible ¹⁷³. Dans les pays en développement comme l'Inde, les para-enseignants étaient initialement censés aider les enseignants réguliers, mais ils sont maintenant recrutés à leur place en raison des pressions que subissent les gouvernements quant au respect de leurs engagements en matière d'éducation universelle. Dans certains pays, les para-enseignants ne possèdent pas les qualifications de base ¹⁷⁴. L'abaissement des conditions d'entrée dans les établissements de formation des enseignants et l'embauche massive d'enseignants non qualifiés et non formés, ainsi que le recours aux CDD, ont contribué à l'instabilité et au fort taux de roulement des enseignants ¹⁷⁵. Par

¹⁶⁸ Caroline Henshaw, «[Teachers Work More Unpaid Overtime than Anyone Else](#)», *TES* (blog), 1^{er} mars 2019.

¹⁶⁹ Australian Education Union, «[Excessive Workload Taking Its Toll on School Teachers](#)», 6 mars 2019.

¹⁷⁰ «[63 Teachers Overworked To Death In Japan In 10-Year Period](#)», *The Straits Times*, 23 avril 2018.

¹⁷¹ Aigerim Kopeyeva, «[Kazakhstan's Teachers: Underpaid, Overburdened, and Undervalued](#)», *The Diplomat*, 17 avril 2019.

¹⁷² Geeta Kingdon et al., *Systematic Review: Are Contract Teachers and Para-Teachers A Cost-Effective Intervention To Address Teacher Shortage And Improve Learning Outcomes?* (Université de Londres, 2013).

¹⁷³ Geeta Kingdon et Vandana Sipahimalani-Rao, «[Para-Teachers in India: Status and Impact](#)», *Economic and Political Weekly* 45, n° 12, 2010, 59-67.

¹⁷⁴ Pallavi Singhal, «['Impending Crisis': 72 per cent of New Teachers are in Insecure Roles](#)», *The Sydney Morning Herald*, 10 septembre 2019.

¹⁷⁵ [CEART/11/2012/9](#).

exemple, à New Delhi (Inde), 77 pour cent des enseignants contractuels – soit environ un tiers du corps enseignant – n’ont pas réussi les tests élémentaires de recrutement ¹⁷⁶.

- 64.** Le nombre d’enseignants en CDD, du moins en début de carrière, a augmenté dans certains pays. Selon une étude menée par les syndicats en Nouvelle-Zélande, 71 pour cent des nouveaux enseignants ont été initialement embauchés en CDD après avoir achevé leur formation ¹⁷⁷, tandis que 72 pour cent des enseignants australiens entament leur carrière dans un poste temporaire ¹⁷⁸. À São Paulo (Brésil), on estime que 40 pour cent des enseignants partagent leur temps entre deux ou plusieurs écoles et que 55 pour cent des enseignants débutants occupent un poste temporaire ¹⁷⁹. Au Royaume-Uni, le recrutement des enseignants temporaires est confié aux agences de placement. Au Pérou, 44 pour cent des enseignants travailleraient en CDD. Le statut professionnel a des répercussions sur la capacité des enseignants à se syndiquer et à agir collectivement. Les effectifs des syndicats d’enseignants comportent généralement un pourcentage plus important de travailleurs permanents (65 pour cent) que de travailleurs en CDD (35 pour cent). La précarité de l’emploi est aussi l’une des raisons invoquées par les jeunes enseignants qui abandonnent la profession. Le Japon est l’un des rares pays au monde où la quasi-totalité (96 pour cent) des enseignants du primaire, du secondaire et de l’enseignement spécialisé sont embauchés en CDI ¹⁸⁰. Dans l’enseignement supérieur et l’EPE, l’emploi à durée déterminée est très répandu dans certains pays, comme aux États-Unis (73 pour cent) ¹⁸¹. Le recours aux contrats précaires et aux sous-traitants constitue également un problème dans l’EFTP, notamment dans les spécialités techniques et professionnelles, pour lesquelles les établissements font appel à des praticiens du secteur d’activité concerné pour dispenser des modules de formation.
- 65.** Les modalités du contrat d’emploi influent également sur l’étendue et la qualité de la protection sociale. Selon une étude de l’IE, environ 38 pour cent des enseignants à plein temps en CDI bénéficient de prestations de maladie, contre seulement 21 pour cent des enseignants à plein temps en CDD et environ 20 pour cent des enseignants à temps partiel en CDD. Dans le même ordre d’idées, environ 57 pour cent des enseignants à plein temps en CDI bénéficient de congés de formation, contre seulement 10 pour cent des enseignants à plein temps en CDD. En 2016, 27 pour cent des enseignants du secteur public au Pérou avaient un deuxième emploi, plus de 50 pour cent géraient une petite entreprise et 13 pour cent travaillaient dans une école privée pour compléter leurs revenus. En Afrique subsaharienne, par exemple au Libéria, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et au Togo, les enseignants exercent souvent deux emplois pour se procurer un complément de revenus ¹⁸².

¹⁷⁶ «Education Shocker: 77% Contractual Teachers in Delhi School Fail to Pass Basic Recruitment Test», *India Today*, 2 mars 2019.

¹⁷⁷ PPTA, «Teachers in the Precariat: Fixed-Term Contracts and the Effect on Establishing Teachers», 2016.

¹⁷⁸ Singhal.

¹⁷⁹ Luana Marotta, «Teachers’ Contractual Ties and Student Achievement: The Effect of Temporary and Multiple-School Teachers in Brazil», *Comparative Education Review* 63, n° 3, 2019, 356-376.

¹⁸⁰ Stromquist.

¹⁸¹ GDFTE/2018; GDFECE/2012.

¹⁸² Stromquist.

L'éducation de la petite enfance

66. Les mandants de l'OIT ont discuté des conditions de travail dans le secteur de l'EPE en 2012 et 2013 et adopté les Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance. On attend généralement des personnels de l'EPE qu'ils remplissent divers rôles dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la nutrition: il importe donc qu'ils suivent une formation spécialisée ¹⁸³. En 2018, les femmes restaient très majoritaires parmi les personnels de l'EPE dans les pays à faible revenu (88 pour cent) et à revenu élevé (95 pour cent), bien que de nombreuses politiques d'EPE prônent un renforcement de la présence masculine dans ce secteur pour résoudre les problèmes d'égalité et mettre les enfants en présence de modèles masculins positifs ¹⁸⁴. Les personnels de l'EPE sont de plus en plus amenés à s'occuper de jeunes enfants d'origines diverses, élevés par des parents de la «génération numérique» et dans des familles monoparentales. On estime que deux tiers des enseignants du préprimaire possèdent la formation voulue à cet égard dans les pays de l'OCDE. Compte tenu du développement continu de la scolarisation dans le préprimaire, il est nécessaire d'offrir une formation adéquate au personnel enseignant pour faciliter la transition entre l'enseignement préprimaire et primaire ¹⁸⁵. Selon une enquête de l'OCDE, seulement 50 pour cent des enseignants islandais disent avoir reçu une formation en ce sens, contre 90 pour cent du personnel enseignant en Turquie ¹⁸⁶. De nos jours, on porte une attention accrue à la réduction des écarts dans les résultats des élèves et aux processus d'évaluation dans l'enseignement primaire, ce qui a eu pour effet de renforcer les efforts d'alphabétisation des très jeunes enfants, de déplacer la fonction de l'école maternelle vers les écoles préparatoires, d'amplifier le rôle des processus d'évaluation et d'inciter les enseignants à s'améliorer ¹⁸⁷. Par ailleurs, l'utilité potentielle de la technologie reste incertaine pour les enfants de cette tranche d'âge compte tenu de leurs besoins émotionnels à ce stade de développement ¹⁸⁸. Dans les pays où l'instruction et la prise en charge des jeunes enfants sont assurées dans le cadre d'un système intégré, un diplôme d'enseignement supérieur est exigé pour tous les personnels enseignant au niveau préprimaire ¹⁸⁹. Le taux de syndicalisation est souvent faible parmi ces personnels, généralement peu représentés dans les syndicats d'enseignants ¹⁹⁰.

L'enseignement supérieur

67. Lors du Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi dans l'enseignement supérieur organisé par l'OIT en 2018, les participants ont examiné les attentes croissantes à l'égard des éducateurs de l'enseignement supérieur. L'enseignement tertiaire, y compris l'EFTP postsecondaire, a connu de profonds changements au cours des vingt dernières

¹⁸³ Mark Canavera *et al.*, «Formation de la ressource humaine dans les services sociaux: Région de l'Afrique centrale et de l'Ouest» (UNICEF et Réseau d'apprentissage CPC, 2014).

¹⁸⁴ UNESCO, «Journée mondiale des enseignant(e)s 2019: chiffres clés».

¹⁸⁵ Anjana Deepak, «Early Childhood Education Around The World», *ScooNews*, 12 mars 2018.

¹⁸⁶ OCDE, «Teachers, Assistants and Leaders and the Quality of Early Childhood Education and Care», *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018* (OCDE, 2019).

¹⁸⁷ Lynn Ang, «Preschool or Prep School? Rethinking the Role of Early Years Education», *Contemporary Issues in Early Childhood* 15, n° 2 (2014): 185-199.

¹⁸⁸ OCDE, «Teachers, Assistants and Leaders and the Quality of Early Childhood Education and Care.»

¹⁸⁹ OCDE, «Petite enfance, grands défis III – Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité», 2012.

¹⁹⁰ BIT, *Femmes et hommes dans l'économie informelle – Un panorama statistique*, troisième édition, 2019.

années, marquées par l'éducation de masse, les avancées de la privatisation, les progrès technologiques, ainsi que l'évolution des modes de financement et de la demande sur le marché du travail – autant de facteurs qui représentaient un défi pour l'enseignement tertiaire mais lui ouvraient également des perspectives. L'accès aux études supérieures s'est considérablement élargi durant les deux dernières décennies, notamment pour ceux qui en étaient traditionnellement exclus; ainsi, les étudiants comme les enseignants ont pu bénéficier de meilleures perspectives professionnelles et d'une employabilité accrue, s'adapter au changement et profiter de la multiplication des disciplines universitaires. Toutefois, ces avancées ont parfois eu leur revers: manque de personnel, embauche d'enseignants insuffisamment qualifiés, dévalorisation des diplômes, écarts des frais de scolarité et ingérence dans l'autonomie des établissements. Les participants au forum ont également souligné que tous les enseignants devraient bénéficier de conditions de travail décentes et de possibilités d'évolution de carrière, quelles que soient leurs modalités d'emploi – à plein temps, à temps partiel, temporaire, en CDD ou comme remplaçants ¹⁹¹.

- 68.** La pandémie de COVID-19 a eu de nombreuses répercussions dans le secteur de l'éducation: fermeture d'établissements, passage accéléré à l'enseignement et à la formation en ligne, ainsi que des restrictions de mobilité pour les étudiants internationaux. La baisse du nombre d'inscriptions et la chute des revenus dans certains pays ont entraîné la détérioration des conditions de travail, voire des licenciements, notamment des personnes embauchées en CDD et les personnels non enseignants; en outre, certaines tendances déjà visibles, tel l'emploi à durée déterminée et à temps partiel, se sont accentuées ¹⁹². D'autres interrogations se sont fait jour quant aux droits de propriété intellectuelle des universitaires qui publient des documents ou donnent des cours au moyen des plateformes numériques, et sur lesquels ils jouissent d'habitude de tels droits; toutefois, certaines universités ont remis ces dispositifs en cause, revendiquant des droits sur la documentation pédagogique créée ou diffusée sur leurs plateformes ¹⁹³.
- 69.** Le comité compétent (SDG-Education 2030 Steering Committee) a récemment publié un document attirant l'attention sur les questions d'égalité et d'inclusion des personnels enseignants dans l'enseignement supérieur. Au niveau mondial, l'égalité de genre a considérablement progressé dans l'enseignement supérieur, qui compte environ 42 pour cent d'enseignantes; malgré cela, ces dernières restent sous-représentées dans les disciplines scientifiques et technologiques, l'ingénierie et les mathématiques. Il subsiste également d'importants déséquilibres hommes/femmes aux postes de direction et de haut niveau, ainsi que dans la rémunération et les types de contrats au niveau universitaire, et ce dans toutes les régions. Les minorités ethniques, les autochtones et les autres groupes défavorisés, y compris les personnes handicapées, sont souvent sous-représentés dans l'enseignement ¹⁹⁴.

¹⁹¹ GDFTE/2018/7.

¹⁹² Teresa Tjia *et al.*, «[Australian University Workforce Responses to COVID-19 Pandemic: Reacting to a Short-term Crisis or Planning for Longer Term Challenges?](#)» (Université de Melbourne, 2020).

¹⁹³ Colleen Flaherty, «[IP Problems](#)», *Inside Higher Ed*, 19 mai 2020; American Association of University Professors, «[Defending the Freedom to Innovate: Faculty Intellectual Property Rights after Stanford v. Roche](#)», 2014.

¹⁹⁴ SDG-Education 2030 Steering Committee, [Making Higher Education More Inclusive](#) (UNESCO, 2020).

► 5. Le dialogue social

70. Le secteur de l'éducation réunit de nombreuses parties prenantes: gouvernements, partenaires sociaux, entreprises du secteur de l'éducation, enseignants, parents et étudiants. Globalement, le taux de syndicalisation des enseignants du secteur public est très élevé, et il semble augmenter dans certains pays comme le Brésil, le Canada et la République de Corée, alors qu'il recule sensiblement ailleurs (voir tableau 3). Le taux de syndicalisation des enseignants reste faible dans l'enseignement privé, tout comme celui des travailleurs de l'éducation de la petite enfance (EPE) et de l'enseignement supérieur. Les personnels auxiliaires du secteur de l'éducation sont souvent membres de syndicats autres que les syndicats d'enseignants, bien que ceux-ci aient récemment commencé à s'en rapprocher.

► **Tableau 3. Taux de syndicalisation (%) dans le secteur de l'éducation dans une sélection de pays, 2004-2016**

Pays	2008	2016	Variation (%)
Australie	40,3	32,5	-19,4
Brésil	28,2	30,2 (données de 2015)	7,1
Canada	67,4	69,9	3,7
Estonie	26 (données de 2005)	22,5	-13,5
Allemagne	34,0	-	-
Grèce	53,0	-	-
Hongrie	29,3 (données de 2004)	19,0 (données de 2015)	-35,2
République de Corée	10,5 (données de 2011)	15,8 (données de 2013)	50,5
Lettonie	57,0	38,1	-33,1
Pays-Bas	30,5	-	-
Nouvelle-Zélande	33,5	-	-
Roumanie	83,0	-	-
Royaume-Uni	54,2	48,0	-11,4
États-Unis	33,1 (données de 2010)	30,2	-8,8

Source: ICTWSS 6.0; données tirées de la base AIAS/ICTWSS, 18 septembre 2020.

71. Il existe des associations d'établissements d'élite privés dans de nombreux pays. Les taux de syndicalisation sont généralement plus faibles dans le secteur privé que dans le système public ¹⁹⁵; par ailleurs, il existe peu d'informations globales sur la négociation collective dans l'enseignement privé. Dans certains pays, comme le Danemark et la Norvège, les syndicats

¹⁹⁵ CSEE, *The State of Funding in Education, Teachers' Working Conditions, Social Dialogue and Trade Union Rights in Western European Countries*, 2016.

d'enseignants du secteur public peuvent négocier au nom des enseignants de certaines écoles privées; ailleurs, comme en Suisse, les associations d'enseignants des écoles privées peuvent conclure des accords au niveau infranational. En Jordanie, le Syndicat général des employés de l'enseignement privé et l'Association des propriétaires d'écoles privées ont conclu en 2017 une convention collective régissant les conditions de travail des enseignants des écoles privées ¹⁹⁶.

- 72.** Dans l'enseignement public, la négociation collective reste la norme pour la détermination des conditions de travail des enseignants, au niveau central comme municipal, notamment en Afrique, dans les pays de l'UE et les Amériques, mais c'est moins le cas en Asie et dans les pays arabes. Si le Comité de la liberté syndicale de l'OIT a été saisi de nombreuses atteintes à la liberté syndicale et au droit de négociation collective dans l'éducation (voir section 6 ci-dessous), on connaît également des exemples de dialogue social qui ont permis aux gouvernements et aux organisations d'enseignants de faire progresser la réforme de l'éducation (voir encadré 2). Certains gouvernements, comme celui du Chili et de l'Afrique du Sud, ont mis en place des organes permanents chargés des politiques de l'éducation, réunissant le gouvernement, les syndicats et d'autres parties prenantes. En 2010, le Comité syndical européen de l'éducation et la Fédération européenne des employeurs de l'éducation ont établi le Comité européen de dialogue social sectoriel de l'éducation, qui se réunit chaque année pour négocier et planifier les questions relatives aux politiques de l'éducation. Le dialogue social a été remis en cause dans certains pays en raison de la pandémie de COVID-19, car les politiques relatives à la fermeture des écoles et à l'enseignement à distance n'ont pas toujours été adoptées en concertation avec les syndicats d'enseignants ¹⁹⁷.

► Encadré 2. Le dialogue social dans l'éducation

Costa Rica

Depuis 2017, le gouvernement a pris une série de mesures afin de mettre en œuvre et d'étendre un système de formation professionnelle dual dans le pays, notamment au moyen de séminaires tripartites et de réunions de dialogue social. Pour en définir les principes directeurs, le gouvernement a lancé un processus de dialogue social avec les représentants des employeurs et des travailleurs, avec l'assistance technique du BIT, afin de définir un cadre conceptuel commun axé sur la formation professionnelle duale de qualité; ce processus tripartite permettra de jeter les bases d'un nouveau modèle de formation duale.

En août 2018, l'Institut national d'apprentissage, la Chambre des industries du Costa Rica, la Fondation Adenauer, la Business Alliance for Development, les syndicats de l'éducation du Costa Rica, la Confédération générale des travailleurs, la Confédération unitaire des travailleurs et la Confédération des travailleurs Rerum Novarum ont signé un pacte au terme de ce processus.

Ouganda

En 2015, le gouvernement a lancé un vaste processus consultatif afin d'élaborer un cadre de dialogue social des enseignants en Ouganda. Les parties prenantes ont reconnu la nécessité d'institutionnaliser ce cadre, tant pour atteindre les objectifs fixés que pour prévenir de nouvelles défections d'enseignants qualifiés; les enseignants ont été associés à toutes les étapes de la planification stratégique, du suivi et de l'évaluation des programmes et initiatives. La mise en œuvre du processus ira au-delà d'une démarche tripartite et fera appel à des représentants issus de tous milieux: gouvernement, employeurs du secteur privé, enseignants des secteurs public et

¹⁹⁶ BIT, «New Collective Agreement Will Provide Better Working Conditions for Mostly Women Private Schools Teachers in Jordan», 10 mars 2017.

¹⁹⁷ BIT, «Le COVID-19 et le secteur de l'éducation».

privé, syndicats, organisations de la société civile, partenaires du développement, chefs religieux, parents et communauté. Le processus associera les enseignants de tous les niveaux à la prise de décisions – maternelles, écoles primaires et secondaires, établissements de formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Toutes les activités de dialogue social dans l'éducation seront planifiées et coordonnées par le Conseil national des enseignants, l'organe tripartite-plus créé aux termes de la Politique nationale de l'enseignement.

BIT, «Handbook on Social Dialogue in Education», à paraître.

► 6. Les éducateurs et les normes internationales

- 73.** Les enseignants et les éducateurs sont couverts par les normes internationales du travail et les principes et droits fondamentaux au travail. Depuis sa création en 1951, le Comité de la liberté syndicale a examiné plus de 300 allégations de violations de la liberté syndicale et du droit de négociation collective des syndicats d'enseignants. Dans ses recommandations, le Comité de la liberté syndicale a estimé que la plupart des travailleurs du secteur de l'éducation, y compris les enseignants, ne sont pas des «travailleurs essentiels» et ont donc le droit de faire grève, sauf, dans certains cas, les administrateurs scolaires ainsi que les travailleurs des cantines scolaires et des services de nettoyage des écoles. Le Comité de la liberté syndicale a également conclu que les enseignants, comme tous les autres travailleurs, doivent bénéficier du droit de liberté syndicale, et que les instructeurs engagés sur une base contractuelle, les assistants d'enseignement et les chercheurs devraient également pouvoir établir les organisations de leur choix et s'y affilier ¹⁹⁸. Selon les organes de contrôle de l'OIT, les enseignants jouent un rôle vital dans la promotion de l'égalité des sexes, ainsi que la lutte contre le travail forcé, le travail des enfants et la discrimination. Les organes de contrôle ont également été saisis de plaintes d'enseignants victimes de travail forcé (par exemple les mobilisations nationales pour les récoltes), ou d'enseignantes victimes de politiques discriminatoires, par exemple des travailleuses enceintes. Certaines allégations concernaient des établissements d'enseignement qui avaient recouru au travail des enfants ou au travail forcé, qui forçaient par exemple des enfants à mendier ou à travailler dans l'agriculture. Les organes de contrôle ont également examiné un certain nombre de plaintes formulées au titre de la convention (n° 95) sur la protection du salaire, 1949, concernant les salaires versés irrégulièrement ou tardivement dans le secteur de l'éducation.
- 74.** La Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant et la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur sont les seules normes internationales qui couvrent spécifiquement les éducateurs. De nombreuses questions traitées dans ces recommandations – liberté syndicale, conditions de travail et d'emploi, lutte contre les épidémies – conservent toute leur pertinence et ont servi de base à des documents d'orientation plus récents concernant les enseignants ¹⁹⁹. Néanmoins, l'aperçu des

¹⁹⁸ BIT, «Compilation des décisions du Comité de la liberté syndicale».

¹⁹⁹ Voir par exemple, Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, UNESCO et BIT, *Soutenir les enseignants dans les efforts de retour à l'école – Orientations à l'intention des décideurs*, 2020; IE et UNESCO, *Global Framework of Professional Teaching Standards*, 2019; et UNESCO, *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*, 2019.

questions relatives à l'avenir du travail présenté dans ce rapport met en lumière certaines lacunes évidentes dans ces instruments, notamment:

- a) le statut professionnel et les conditions de travail des personnels auxiliaires de l'éducation, qui sont de plus en plus considérés comme des partenaires essentiels des systèmes éducatifs;
- b) les questions concernant spécifiquement les formateurs et les enseignants de l'EFTP;
- c) les questions concernant spécifiquement les éducateurs de l'EPE;
- d) la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants sur diverses questions – compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), culture numérique, éthique, développement durable, santé mentale et physique, nutrition;
- e) la migration et la mobilité des enseignants;
- f) l'accès à Internet et aux infrastructures de TIC;
- g) l'intégration des questions de genre, par exemple le congé parental;
- h) les questions relatives à l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée;
- i) la participation des représentants des organisations d'employeurs et des associations d'écoles privées au dialogue social et à l'élaboration des politiques en matière d'éducation; et
- j) la protection des personnels éducatifs contre la violence et le harcèlement.

75. L'évolution du monde du travail et du secteur de l'éducation s'accompagne manifestement de très fortes attentes à l'égard des systèmes d'enseignement et de formation et de leurs personnels. Ces systèmes ne sont pas seulement censés procurer aux enseignants les connaissances qui leur seront nécessaires tout au long de leur vie, mais aussi un large éventail de compétences et de connaissances fondamentales, émotionnelles, psychologiques, entrepreneuriales et sociales. Les outils et les moyens pour y parvenir ont évolué bien au-delà du tableau noir traditionnel, de telle sorte que le rôle, le statut et les conditions de travail des éducateurs ont également changé. Les progrès technologiques n'ont pas fait disparaître les préoccupations relatives à l'équité et à l'égalité dans le secteur de l'éducation. Pour l'OIT, ses mandants et, plus globalement, le système multilatéral, le défi consistera à répondre à l'appel contenu dans la Déclaration du centenaire, à savoir «un système efficace d'apprentissage tout au long de la vie et une éducation de qualité pour tous»; pour ce faire, il faudra concevoir des réponses politiques adéquates et veiller à ce que les personnes chargées d'atteindre ces objectifs éducatifs mondiaux disposent du soutien et des moyens nécessaires, notamment en bénéficiant de conditions de travail décentes.