

RAPPORT DE L'INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION

Au Comité des experts sur l'application de

LA RECOMMANDATION OIT/UNESCO DE 1966
CONCERNANT LA CONDITION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT

et de

LA RECOMMANDATION UNESCO DE 1997 SUR
LA CONDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación

AVANT-PROPOS

Quarante ans se sont écoulés depuis l'adoption de la Recommandation de l'OIT/UNESCO concernant le statut des enseignants en 1966. Presque une décennie a passé depuis qu'en 1997 les gouvernements se sont engagés plus avant dans des dispositions pour une éducation de qualité en adoptant la Recommandation de l'UNESCO sur le statut du personnel de l'enseignement supérieur.

L'Internationale de l'Éducation (IE) a été invitée à présenter un document lors de la réunion triennale du CEART (le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la «Recommandation OIT/UNESCO concernant le statut du personnel enseignant» et la «Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur»).

Ce rapport de l'IE au CEART vise à donner un aperçu des progrès et à examiner les questions suivantes du point de vue du personnel de l'éducation, représenté par les syndicats enseignants à travers le monde. Dans sa contribution, l'IE se focalise sur huit points :

- Manque d'enseignants et recrutement d'enseignants non qualifiés ;
- Salaires des enseignants ;
- Consultations avec les organisations d'enseignants ;
- Liberté académique et titularisation pour les enseignants ;
- Gouvernance collégiale ;
- Environnement scolaire sûr violence contre les enseignants ;
- Ecoles et institutions privées ; et
- VIH/SIDA

Le rapport montre que, dans tous les principaux domaines traités, des paragraphes clés de la Recommandation ne sont pas correctement appliqués, ou sont largement négligés dans les politiques actuelles de nombreux gouvernements. Le rapport conclut en identifiant des tendances et des préoccupations générales, et indique plusieurs matières devant être prises en considération.

Les constats de ce rapport sont tirés de sources variées. Celles-ci incluent nombre d'études menées par l'IE sur les diverses questions traitées dans ce rapport ; de la documentation et des rapports provenant du dernier congrès de l'IE et de conférences passées ; des résolutions de l'IE ; des contributions d'organisations nationales d'enseignants affiliées de l'IE en réponse à une enquête entreprise par l'IE ; et d'autres données pertinentes produites extérieurement.

Ce rapport défend l'idée que ces deux Recommandations ne sont pas appliquées de façon adéquate. En outre, de nouveaux défis sont apparus, requérant sans doute une extension du champ d'action des Recommandations. Toutefois, les dispositions actuelles s'avèrent fondamentales pour maintenir l'éducation en tant que bien public, de même que pour s'attaquer à ces problèmes émergents. Il est donc impératif que les dispositions des recommandations soient mises en œuvre correctement.

RÉSUMÉ

Depuis 1966, la Recommandation UNESCO/OIT concernant le statut des enseignants a essentiellement tenu lieu de charte des droits pour les enseignantes et enseignants dans le monde. Elle est tellement importante que le 5 octobre, la date de commémoration de sa signature, a été choisie pour célébrer la Journée mondiale des enseignantes et enseignants. De même, la Recommandation sur la condition du personnel de l'enseignement supérieur engage ses signataires à des responsabilités supplémentaires, en ce qui concerne les écoles supérieures et les facultés universitaires. Ainsi, les enseignantes et enseignants et les professeurs à tous les niveaux ont obtenu des instruments internationaux qui définissaient leurs responsabilités et revendiquaient leurs droits en tant que professionnels et en tant que travailleurs.

En adoptant ces recommandations, les gouvernements ont reconnu unanimement l'importance fondamentale pour la société d'avoir des enseignantes et enseignants hautement qualifiés, équipés pour faire de leur mieux pour la génération future. Bien que les gouvernements du monde entier prétendent qu'ils soutiennent les valeurs et les principes consacrés dans les recommandations, beaucoup d'entre eux ne manifestent pas réellement du respect pour ces droits, et n'appliquent pas non plus les principes qui en découlent. Dès lors, il est extrêmement important que le Comité d'experts OIT/UNESCO (CEART) continue à surveiller l'application des recommandations et à prendre des décisions sur les droits des enseignantes et enseignants.

Ces dernières 40 années, des progrès significatifs ont été réalisés en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour les enfants du monde entier: des réformes substantielles des systèmes éducatifs (dans leur entièreté) et l'introduction de l'éducation publique de masse dans la plupart des pays. A de nombreux égards, ces réformes étaient guidées par la lettre et l'esprit des recommandations internationales de 1966 et 1997.

Comme le montre ce rapport, les vies professionnelles de certains enseignantes et enseignants sont bien remplies et satisfaisantes, tandis que d'autres souffrent à l'école et au sein de la société. Leurs expériences sont aussi différentes que le jour est différent de la nuit.

Dans certaines parties du monde, les enseignantes et enseignants ont de bons salaires et sont respectés pour leur professionnalisme. Ils peuvent compter sur des conditions raisonnables dans les salles de classe, des ressources d'apprentissage adéquates et le soutien de la part de leurs gouvernements, engagés à éduquer leurs citoyens. Malheureusement, les chanceuses et les chanceux sont rares.

La grande majorité des enseignantes et enseignants dans le monde continuent à s'efforcer de faire de leur mieux pour leurs élèves malgré une formation inadéquate, des salaires désastreux, un nombre d'élèves par classes ingérable, un manque de fournitures scolaires de base, un manque de soutien du gouvernement envers le secteur de l'éducation ou même une répression officielle des enseignantes et enseignants et de leurs syndicats.

Le rapport de l'IE à la réunion triennale du CEART condamne le fait que dans tous les principaux domaines abordés, les éléments clés des recommandations ne sont pas respectés. Le rapport insiste sur huit sujets principaux:

Pénurie d'enseignantes et enseignants - Il y a une pénurie majeure d'enseignantes et d'enseignants, avec une augmentation du nombre de personnes prêtes à partir à la retraite, et peu de nouvelles personnes qualifiées qui entrent dans la profession. Malheureusement, la plupart des gouvernements appliquent des stratégies qui servent seulement à miner l'éducation de qualité: l'intensification de la charge de travail des enseignantes et enseignants dans les pays développés et l'embauche du personnel non qualifié dans les pays en développement. L'IE appelle les gouvernements à s'investir dans des améliorations significatives en ce qui concerne les conditions de vie et de travail des enseignantes et enseignants afin de faciliter un recrutement plus important et une rétention dans le futur.

Salaires des enseignantes et enseignants - Les bas salaires des enseignantes et enseignants sont un facteur explicatif de la pénurie. Le rapport informe sur la détérioration continue et à long terme du pouvoir d'achat des enseignantes et enseignants. L'IE revendique des niveaux de salaires adéquats pour l'ensemble du

En tant que fédération syndicale internationale du secteur de l'éducation dans plus de 160 pays, l'Internationale de l'Education (IE) est bien placée pour avertir et évaluer la situation des droits des enseignants partout dans le monde. L'IE est basée à Bruxelles, avec des bureaux régionaux en Afrique, Amérique latine, Asie Pacifique et Amérique du Nord-Caraïbes, et comprend presque 350 organisations, avec 30 millions de membres.

personnel enseignant, rétablissant ainsi un prestige social élevé à la profession enseignante en tant que garantie à long terme pour la cohésion sociale, le progrès et la stabilité.

Concertation avec les syndicats d'enseignantes et d'enseignants - Les deux recommandations demandent clairement aux gouvernements de reconnaître les syndicats d'enseignantes et d'enseignants ainsi que les organisations représentatives en tant que partenaires en matière de politiques liées à l'éducation. Malheureusement, on a pu constater de nombreuses violations de ces dispositions dans plusieurs pays. Sans la pleine coopération et la participation du personnel enseignant, aucune réforme du secteur éducatif ne peut réussir. L'IE demande aux gouvernements de s'engager dans un dialogue social avec les enseignantes et les enseignants et leurs syndicats pour créer des systèmes éducatifs publics plus puissants.

Liberté académique et titularisation des enseignants - La liberté académique et la titularisation des enseignants sont essentiels pour que les systèmes éducatifs soient libérés de toutes influences politiques, économiques, idéologiques ou religieuses. Ces derniers temps, les enseignants ont fait l'expérience d'un contrôle plus centralisé du cursus scolaire et de leurs méthodes pédagogiques ainsi qu'une ingérence des instances gouvernementales, des médias et des autorités religieuses dans les questions liées à l'éducation. La mondialisation, la marchandisation et les forces du marché augmentent ces pressions sur la liberté académique de recherche et d'examen.

Gouvernance collégiale - La prise de décision collective est reconnue comme étant de la plus haute importance et la participation des enseignants dans les organes gouvernants était auparavant garantie. Aujourd'hui toutefois, le personnel académique est exclu des organes dirigeants des institutions de l'éducation supérieure à un degré jamais connu auparavant. L'IE s'oppose fortement à cette tendance, qui mène à une gestion unilatérale des institutions, et milite pour un retour à une gouvernance collégiale.

Environnements scolaires sûrs et violence contre les enseignants - Les conditions de vie et de travail des enseignants sont menacées par le phénomène croissant de la violence à l'école, reflet de plus grandes évolutions au sein de la société en général. Pour que les enseignantes et enseignants soient protégés sur leurs lieux de travail, des systèmes d'assurances efficaces doivent être mis en place. Cependant, cela demeure un rêve pour la plupart des enseignants. L'IE milite pour un travail continu avec les parents et les communautés vers une culture de coopération et de tolérance dans les écoles.

Ecoles et institutions privées - L'IE est particulièrement préoccupée par la propagation des institutions privées aux dépens des écoles publiques et des universités. L'éducation constitue un bien public et un service rendu aux citoyens. Il ne s'agit pas d'un produit pouvant être acheté et vendu et l'éducation ne devrait pas être privatisée pour rechercher du profit. L'IE demande aux autorités publiques de prendre leurs responsabilités en ouvrant l'accès à l'éducation pour tous, et pas seulement à quelques élites.

VIH et SIDA - Le VIH et la pandémie du SIDA lancent l'un des défis parmi les plus significatifs dans l'histoire aux secteurs médical et de l'enseignement, et plus généralement aux sociétés à travers le monde. L'échelle massive du problème et le manque de capacité à s'y confronter est un souci majeur pour les enseignants, particulièrement en Afrique sub-saharienne. L'expansion de la pandémie sape de manière significative les efforts pour atteindre l'Éducation Pour Tous, l'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement. L'IE appelle à la fin de la discrimination à l'encontre des professionnels touchés par les VIH et s'inquiète des problèmes liés aux genres, étant donné que la plupart des personnes infectées par le VIH dans le monde sont des femmes.

IV

Conclusion

Malgré les nombreuses difficultés auxquelles les éducateurs font face à travers le monde, l'IE ne veut pas perdre de vue les progrès remarquables effectués dans l'éducation publique ces dernières décennies. Les Recommandations 1966 et 1997 ne sont pas encore totalement appliquées ; elles demeurent des idéaux non atteints, mais il ne fait aucun doute que la réalisation de tels idéaux mérite que l'on s'y consacre pleinement. L'IE pense que les Recommandations doivent être universellement appliquées car seulement alors tous enfants auront la possibilité d'apprendre, de grandir et d'atteindre pleinement leur potentiel.

1. L'Internationale de l'Éducation (IE) a été invitée à présenter un document à la réunion triennale du **CEART** (le comité d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant et de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur). L'IE apprécie de pouvoir, une fois de plus, faire cette contribution et réaffirme son engagement permanent à promouvoir et à soutenir l'application des deux recommandations.
2. Dans sa contribution à la réunion du CEART, concrétisée par ce rapport, l'IE se concentre sur 8 thèmes :
 - La pénurie d'enseignants et le recrutement d'enseignants non qualifiés ;
 - Les salaires des enseignants ;
 - Les consultations avec les organisations d'enseignants ;
 - La liberté académique et la titularisation pour les enseignants ;
 - La gouvernance collégiale ;
 - Un environnement scolaire sûr et les actes de violence contre les enseignants ;
 - Les écoles et institutions privées ;
 - Le VIH/SIDA
3. Le rapport s'achève par une conclusion indiquant, d'une part, les tendances générales ainsi que les sujets de préoccupation et, d'autre part, désignant un certain nombre de points qui méritent toute notre attention.
4. Les conclusions de ce rapport sont basées sur diverses sources. Parmi celles-ci figurent de nombreuses études menées par l'IE sur les différents thèmes abordés dans ce rapport ; les documents et rapports du dernier Congrès de l'IE et des conférences antérieures ; les résolutions de l'IE ; les réponses d'une enquête menée par l'IE auprès des organisations nationales d'enseignants qui lui sont affiliées, ainsi que d'autres données pertinentes produites à l'extérieur.

I. PÉNURIE D'ENSEIGNANTS ET RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS NON QUALIFIÉS

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

5. Aujourd'hui, la pénurie d'enseignants représente indéniablement un problème majeur de l'éducation. D'un côté, un nombre croissant d'enseignants partent en retraite, une proportion grandissante quitte la profession, tandis que, d'un autre côté, l'offre d'enseignants qualifiés semble ne pas augmenter. Cela pose de graves problèmes au niveau du recrutement d'enseignants qualifiés, en particulier, mais sans s'y limiter, dans les pays en développement. Comme l'indique le rapport *Les enseignants et la qualité de l'éducation* (2006) rédigé par l'institut de statistiques de l'UNESCO, du fait des tendances démographiques, plus de 76 pays de toutes les régions du monde devront recruter un nombre considérable d'enseignants en vue d'atteindre les objectifs d'enseignement primaire universel. Ces pays se retrouvent principalement en Afrique sub-saharienne, dans les Etats arabes et en Asie du Sud-Ouest ; ensemble, ils nécessiteront 2,7 millions d'enseignantes et enseignants supplémentaires dans la décennie à venir.
6. La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant reconnaît que la pénurie d'enseignants est un problème majeur et attire l'attention sur le fait qu'elle est étroitement liée aux conditions de vie et de travail des enseignants :

(§ 145): Les autorités devraient reconnaître que l'amélioration de la situation sociale et économique des enseignants, de leurs conditions de vie et de travail, de leurs conditions d'emploi et de leurs perspectives de carrière, constitue le meilleur moyen de remédier à toute pénurie d'enseignants compétents et expérimentés ainsi que d'attirer à la profession enseignante et d'y retenir, en grand nombre, des personnes pleinement qualifiées.

7. La Recommandation conseille de traiter la pénurie d'enseignants par des mesures exceptionnelles, qui ne déroge[nt] ou ne porte[nt] atteinte, en aucune manière, aux normes professionnelles établies ou à établir, et rédui[sen]t au minimum le risque de nuire aux études des élèves (§ 141(1)). Dans le monde en développement où le problème semble particulièrement grave, la Recommandation encourage l'instauration d'une formation complète, de manière à disposer d'un corps d'enseignants ayant toute la compétence nécessaire pour orienter et diriger l'ensemble de l'enseignement (§ 142).

§ 143 : « (1) Les élèves admis à suivre des programmes de formation accélérée devraient être choisis selon les mêmes critères que ceux qui doivent recevoir une préparation du type normal ou même selon des critères plus sévères, pour qu'ils soient à même de compléter leur formation par la suite. (2) Des dispositions et des facilités spéciales, y compris des congés d'études supplémentaires à plein traitement, devraient être prévues pour permettre aux enseignants qui ont reçu une formation accélérée de compléter leurs qualifications en cours d'emploi. »

Les derniers rapports de nombreuses organisations membres dénoncent un problème grave et persistant de pénurie d'enseignants, surtout en Asie, Afrique, Amérique latine et dans les Caraïbes.

8. En d'autres mots, les gouvernements devraient adopter des mesures temporaires exceptionnelles pour faire face, à court terme, aux situations de pénurie grave d'enseignants, de manière à minimiser les effets négatifs que ces mesures risquent d'avoir sur la qualité de l'éducation. Jusqu'ici, les stratégies les plus courantes en Europe et en Amérique du Nord se sont orientées vers une augmentation de la taille des classes, ou du nombre de cours donnés – «utilisant au mieux» les enseignants qualifiés déjà présents dans les écoles. Par contre, en Afrique, Asie et Amérique latine, la solution la plus fréquente consiste à recruter des enseignants non qualifiés ou ne possédant pas toutes les qualifications (les dénommés *enseignants auxiliaires, enseignants volontaires ou enseignants communautaires*) (voir le rapport de l'IE au CEART, juillet 2003). Toutes ces stratégies ont des effets négatifs durables sur la qualité de l'éducation. Comme l'indique la Recommandation, il est nécessaire de résoudre le problème à long terme par des programmes spécifiques permettant à des enseignants non qualifiés d'acquérir des qualifications professionnelles complètes.
9. Les derniers rapports de nombreuses organisations membres de l'IE dénoncent un **problème grave et persistant de pénurie d'enseignants, surtout en Asie, Afrique, Amérique latine et dans les Caraïbes**. Dans beaucoup de pays, le manque d'enseignants professionnels qualifiés – ce manque pouvant dans certains cas (Pakistan) atteindre 30 % dans l'enseignement primaire et secondaire – provoque le recrutement de personnes qui ont, en principe, été formées pour d'autres professions (c'est le cas par exemple en Algérie). Des enseignants non qualifiés sont souvent engagés sous contrat temporaire ou à mi-temps. Cette pénurie semble toucher particulièrement les régions éloignées, telles que les zones rurales et les zones à haut risque (ex : les zones touchées par la guérilla aux Philippines ou au Sri Lanka), où les communautés gèrent elles-mêmes les écoles en recrutant des enseignants non qualifiés afin d'offrir aux enfants une forme d'instruction (Népal). La Malaisie représente un contre-exemple unique et affiche une offre excédentaire d'enseignants – sur la totalité des enseignants du pays, 90 % sont des enseignants pleinement qualifiés tandis que 10 % sont des enseignants non qualifiés suivant un type de formation ou des enseignants temporaires.
10. En **Europe**, les données sur la pénurie d'enseignants sont divergentes. Alors que certains pays d'Europe de l'Est ont dû faire face au problème ces dernières années (la République Tchèque et la Slovaquie, par exemple), rien ne permet d'affirmer que cela concerne la majorité des pays d'Europe de l'Ouest (Eurydice,

2005). Néanmoins, certaines données provenant du Royaume-Uni semblent indiquer une augmentation de 8 % du nombre total d'enseignants depuis 1997. Cette augmentation pourrait être due à la mise en œuvre de l'Accord national de 2003 qui a conduit à l'amélioration des conditions de travail des enseignants et qui, en conséquence, a fourni des facteurs clés pour améliorer la rétention et le recrutement des enseignants. Cela pourrait également s'expliquer par l'augmentation du nombre de membres du personnel de soutien éducatif, ce qui a considérablement allégé la charge de travail des enseignants quant aux tâches non liées à l'enseignement – puisque tant d'enseignants considèrent la charge de travail et l'équilibre vie professionnelle/vie privée comme des questions prioritaires à aborder en vue d'améliorer leur satisfaction relativement à leur emploi. Qui plus est, l'application des nouvelles réglementations promulguées en 2003 veillaient pour la première fois à ce que les employeurs ne puissent pas substituer ou remplacer des enseignants qualifiés par du personnel moins bien qualifié. Néanmoins, toute amélioration du recrutement d'enseignants, enregistrée ces dernières années, pourrait en fait être analysée dans le contexte des importantes pénuries d'enseignants survenues dans les années 1990 et les premières années de cette décennie. De plus, cette augmentation du nombre d'enseignants réguliers qualifiés pourrait être principalement due à une hausse importante des enseignants engagés à mi-temps – le nombre d'enseignants réguliers qualifiés engagés à temps plein n'a augmenté que de 4 900 unités (1 %) entre 1997 et 2006, tandis que, pour la même période, le nombre d'enseignants réguliers qualifiés engagés à mi-temps a augmenté de 16 600 (55 %). En outre, le nombre d'enseignants sans statut d'enseignant qualifié (QTS) a connu une forte augmentation. Certaines données indiquent par ailleurs un problème de recrutement lié à des matières en particulier.

11. **Comment les gouvernements réagissent-ils au problème de la pénurie d'enseignants ?** Selon notre dernière enquête, les mesures prises par les gouvernements vont d'actions exceptionnelles à court terme à, plus rarement, des stratégies élaborées en vue de traiter le problème à long terme.
12. **Dans le monde en développement, des mesures correctives provisoires – comme le recrutement de personnel non qualifié – se transforment très souvent en pratique généralisée et permanente.** Par exemple, à l'île Maurice, les responsables d'écoles, en plus des tâches administratives, doivent souvent remplacer des enseignants dans les classes – et jusqu'ici, rien n'indique qu'une stratégie cohérente ait été mise en place. A Fidji où, conformément à la politique du Ministère de l'Éducation, la profession ne peut être exercée que par des enseignants pleinement qualifiés, soit les classes sont très grandes (jusqu'à 50-57 élèves par classe dans les écoles primaires et secondaires), surtout dans les zones urbaines, soit les enseignants doivent donner cours, en particulier dans les zones rurales, à des classes multiples (jusqu'à 3-5 classes dont le nombre moyen d'étudiants peut varier entre 5 et 16).
13. L'Amérique centrale (Honduras, Nicaragua) a connu une augmentation de ce que l'on appelle *empirismo*¹, surtout dans les zones rurales où les conditions de travail et de vie du métier, particulièrement mauvaises, obligent les enseignants à délaisser la profession, voire à quitter leurs communautés pour trouver un meilleur emploi autre part. Au Honduras, en particulier, le Bureau régional de l'IE en Amérique latine dénonce une détérioration de la situation à la suite de la mise en œuvre du projet PROHECO² (plus de 5 000 écoles PROHECO l'an dernier) qui, en privilégiant une gestion participative des établissements scolaires au niveau de la communauté, a souvent mené au recrutement d'enseignants non qualifiés.
14. Néanmoins, **certains pays en développement affichent des résultats prometteurs.** Au Zimbabwe, où la pénurie d'enseignants était devenue particulièrement grave dans les années 1980, le gouvernement a adopté une double approche : d'un côté, il a lancé des programmes de formation à grande échelle pour les enseignants non qualifiés ; d'autre part, il a rappelé des enseignants qualifiés à la retraite afin d'aider le nombre croissant d'enseignants dans les écoles. Les programmes de formation sont menés par les instituts de formation dans le cadre du Programme intégré de formation des enseignants du Zimbabwe (ZINTEC) et accordent la priorité aux enseignants non qualifiés ; le module de formation du programme est principalement axé sur la participation pratique des enseignants. Même si certaines zones rurales restent affectées par le manque d'enseignants possédant une formation complète, des signes indiquent une réelle

1. Des enseignants non qualifiés ou qui n'ont pas toutes les qualifications sont appelés à enseigner dans les écoles.

2. PROHECO, Programme d'éducation communautaire lancé par la Banque mondiale au Honduras en 1999 (www.worldbank.org)

augmentation en personnel qualifié dans toutes les écoles du pays – aujourd'hui, le pays compte environ 5000 enseignants non formés sur 108 000 enseignants actifs.

15. Finalement, lorsqu'ils font face à une pénurie d'enseignants, seuls quelques gouvernements sont capables d'élaborer des stratégies à long terme en vue de résoudre efficacement le problème. Dans la plupart des cas, ils adoptent simplement des mesures à court terme pour réduire la gravité du problème. En général, les stratégies à long terme menées jusqu'ici par les gouvernements sont principalement orientées vers la formation des enseignants ne traitent pas du problème plus large des conditions de travail des enseignants. En Estonie, par exemple, où les enseignants non qualifiés sont exceptionnellement recrutés pour une durée d'un an, le gouvernement a organisé une formation pédagogique continue de 160 heures pour les employés porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur mais avec une spécialisation différente – en d'autres mots, via ces «universités ouvertes», il est possible d'acquérir une qualification formelle tout en travaillant.
16. L'IE est particulièrement préoccupée par le problème de la pénurie d'enseignants et recommande deux lignes d'action. D'une part, améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants afin de rendre la profession enseignante plus attrayante et, d'autre part, assurer une meilleure qualité de la formation des enseignants. En particulier, **l'IE estime que, même si le développement de plusieurs sortes de programmes de formation pour enseignants non qualifiés constitue indéniablement une étape importante, l'amélioration du niveau de vie et des conditions de travail des enseignants doit devenir une priorité pour les gouvernements s'ils veulent vraiment faire de l'enseignement une carrière attrayante pour les jeunes, tout en maintenant les enseignants qualifiés qui sont déjà dans la profession.** Néanmoins, aucune des organisations membres ne signale une évolution perceptible dans cette direction, en dépit de la relation évidente qui existe entre les faibles salaires des enseignants et les conditions de travail alarmantes, d'un côté, et la pénurie d'enseignants, de l'autre.

Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, les informations se rapportant à l'évolution des salaires du personnel académique, des conditions de travail et des profils de carrières pointent vers une triste conclusion : une détérioration continue pour le personnel de l'enseignement supérieur et le personnel de recherche...

17. Dans l'enseignement supérieur, les informations se rapportant à l'évolution des salaires du personnel académique, des conditions de travail et des profils de carrières pointent vers une triste conclusion : une détérioration continue pour le personnel de l'enseignement supérieur et le personnel de recherche, symbolisée par **l'accroissement de la précarisation et de la «déprofessionnalisation»** de ce personnel. Paradoxalement, cela se passe au moment où les inscriptions des étudiants augmentent de façon spectaculaire et où l'importance de l'enseignement supérieur est généralement reconnue.
18. Ce problème est en outre lié à la concurrence en vue du financement de la recherche. C'est un sujet préoccupant qui a des conséquences sur la liberté académique – s'agissant des conditions imposées par les organismes de financement pour l'utilisation des fonds et des résultats de recherche –, mais aussi dans la mesure où la capacité à obtenir ces financements semble être un facteur déterminant pour l'emploi dans les institutions d'enseignement supérieur.
19. La **fuite des cerveaux** est une autre source d'inquiétude importante. Dernièrement, la mondialisation croissante a entraîné un phénomène de migration des professeurs d'université dans un vaste ensemble de pays – est/ouest, nord/sud, pays en développement/pays développés. Tout particulièrement, l'Afrique a connu une diminution de sa main-d'œuvre qualifiée en raison du taux élevé d'émigration, tandis que le Royaume-Uni a enregistré un «gain de cerveaux» en raison du taux élevé d'immigration. Cela est dû à une série de facteurs d'incitation et d'attraction (*push & pull*) qui entraînent le déplacement des universitaires

dans le monde. Mis en œuvre conjointement, ces facteurs représentent une force considérable qui est exercée sur les universitaires dans des régions comme l'Afrique, mais aussi dans les pays d'Europe de l'Est et dans d'autres parties du monde.

20. En effet, les institutions d'enseignement supérieur en Afrique luttent toujours contre une pénurie de professeurs d'université et, en conséquence, ne semblent pas disposer des ressources intellectuelles nécessaires pour impulser des efforts de renforcement des capacités sur le continent. Beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur semblent avoir des difficultés à recruter du personnel, tandis qu'au même moment plusieurs d'entre elles perdent leurs employés.

II. SALAIRES DES ENSEIGNANTS

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

21. Les salaires des enseignants ont un impact important sur la composition de la profession et la qualité de l'enseignement. Les perspectives de rémunération des enseignants influent sur la décision d'entrer ou de rester dans la profession enseignante, de même qu'elles influent sur le niveau de motivation des enseignants et la qualité de leur travail (EPT, 2005). Les salaires des enseignants sont souvent insuffisants pour assurer un niveau de vie raisonnable, en particulier dans les pays en développement. De plus, ils ont tendance à baisser au fil du temps (EPT, 2005). Cette évolution négative des salaires des enseignants avait déjà été dénoncée par l'Internationale de l'Éducation dans son rapport 2003 au CEART et les dernières données collectées semblent confirmer cette tendance.
22. Alors que la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (§ 115) stipule que ce n'est pas le cas dans la majorité des pays (tant dans les pays de l'OCDE que dans les pays en développement), où les salaires des enseignants restent inférieurs à ceux d'autres professions «équivalentes».

Les traitements des enseignants devraient :

- (a) Être à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et, par conséquent, ceux qui l'exercent revêtent pour la société, aussi bien que des responsabilités de toute nature qui incombent à l'enseignant dès son entrée en fonction ;
- (b) Soutenir avantagement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes ;
- (c) Assurer aux enseignants un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille, ainsi que les moyens d'améliorer leurs qualifications professionnelles en développant leurs connaissances et en enrichissant leurs cultures ;
- (d) Tenir compte du fait que certains postes exigent une plus grande expérience et des qualifications plus élevées et comportent des responsabilités plus étendues.

23. D'après des études comparatives internationales sur les niveaux de revenus de diverses professions dans le monde, telles que l'étude «Prices and Earnings Around the Globe in 2003» de l'UBS, la rémunération des enseignants du primaire, en termes de parité de pouvoir d'achat, ne soutient pas avantagement la comparaison avec la plupart des 13 professions analysées dans les 70 plus grandes villes du monde. Ainsi, d'après cette étude, il n'existe que peu de villes où les enseignants soient mieux payés que les cuisiniers, ils

ne peuvent rivaliser presque nulle part avec les ingénieurs, les employés de banque, et même les chauffeurs de bus et les ouvriers industriels qualifiés sont mieux payés dans la majorité des lieux étudiés. En fait, sur les 13 professions analysées dans l'étude mondiale, seules trois paraissent être moins concurrentielles que l'enseignement – travailleuses d'usine, ouvriers de la construction et vendeuses. La tendance à «sous-évaluer» les enseignants par rapport à d'autres professions connues exigeant des qualifications similaires ou inférieures est particulièrement évidente en Europe Centrale et de l'Est, en Amérique latine et dans quelques pays d'Afrique et d'Asie du Sud-Est. Néanmoins, ce phénomène n'est en aucune manière limité aux pays en développement, aux pays pauvres ou aux pays en transition, où il peut s'expliquer par des réformes structurelles à long terme ou une crise économique. Que du contraire : selon la même étude (citée ci-dessus), les mécaniciens ayant achevé une formation en apprentissage et possédant 5 ans d'expérience affichent des niveaux de revenus bien plus élevés que les enseignants du primaire dans des villes comme Copenhague, Oslo et Toronto, tandis que les assistant(e)s personnel(le)s (secrétaires) ayant 5 ans d'expérience, connaissant une langue étrangère et possédant des connaissances informatiques, sont mieux payé(e)s que les enseignants à Bruxelles, Miami et Paris.

24. Bien que ce rapport manque de données longitudinales sur les comparaisons de salaires entre les enseignants et les autres professions, l'IE considère que **la valeur sociale relative de la profession enseignante, telle qu'elle s'exprime dans le niveau de rémunération publique par rapport à d'autres professions, connaît une baisse à long terme**. Les données actuellement disponibles provenant de diverses sources indépendantes pointent de plus en plus vers cette conclusion.
25. Suivant les organisations membres du monde entier, les salaires des enseignants sont en général inférieurs à ceux des autres professions publiques et **d'importantes disparités entre les niveaux de rémunération** sont signalées au sein de leur pays, nonobstant le **paragraphe 117** de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant :

La structure des traitements des enseignants devrait être établie de manière à éviter toute injustice et toute anomalie risquant d'entraîner des frictions entre différents groupes d'enseignants.

En général, les salaires des enseignants du public restent très bas en comparaison avec ceux qui sont versés à leurs homologues dans certains écoles privées élitistes, tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement.

26. **Les salaires dans les zones urbaines sont souvent plus élevés que ceux des enseignants dans les zones rurales, surtout dans les pays en développement**. Cela aboutit à d'importantes différences de salaires entre les provinces, qui sont souvent le résultat de processus de décentralisation (par ex. en Argentine). De plus, les enseignants travaillant dans les zones rurales profitent rarement de mesures d'encouragement – qu'elles soient monétaires ou professionnelles –, cela ayant pour conséquence un flux constant d'enseignants dans les écoles des zones urbaines. Ceci est en opposition manifeste avec les **Dispositions spéciales applicables aux enseignants dans les régions rurales ou éloignées (§ 111 à 113)** plaidant en faveur d'un soutien financier et pratique des enseignants travaillant dans les régions éloignées et de leurs familles.
27. **Une autre grande différence existe entre les enseignants des écoles privées et ceux des écoles publiques**. En général, les salaires des enseignants du public restent très bas en comparaison avec ceux qui sont versés à leurs homologues dans certains écoles privées élitistes, tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. En Mongolie, par exemple, un enseignant du privé gagne en moyenne 18 à 20 % en plus qu'un enseignant du public. Souvent, afin de compléter leurs revenus, de nombreux enseignants du public choisissent d'enseigner à mi-temps, ce qui réduit inévitablement l'offre d'un enseignement de qualité.
28. De plus, comme mentionné ci-dessus, **les salaires des enseignants continuent à baisser dans le monde entier**. Des données indiquent effectivement que les salaires des enseignants du primaire ont en moyenne baissé au cours des 25 dernières années dans le monde en développement. En Afrique, en 1975, le salaire moyen d'un enseignant du primaire était 6 fois plus élevé que le PNB par habitant ; en 2000, ce rapport avait

pratiquement diminué de moitié. On observe la même tendance en Asie, en Amérique latine et au Moyen Orient. Les pays à faibles revenus ont généralement enregistré des réductions en termes de revenus réels au cours des 25 dernières années. Dans la majorité des pays européens, les salaires de base minimum des enseignants du primaire et du secondaire général (premier cycle) sont plus bas que le PNB par habitant, cette tendance ne s'étant pas améliorée ces dernières années (Eurydice, 2005). Cette détérioration est souvent due à un ajustement inadéquat de la valeur réelle des salaires d'enseignants par rapport à l'augmentation du coût de la vie. Le **paragraphe 123(1)** des Recommandations stipule que **les échelles de traitements des enseignants devraient être revues périodiquement pour tenir compte de facteurs tels que l'augmentation du coût de la vie, l'élévation du niveau de vie national provenant de l'accroissement de la productivité, ou une hausse générale des salaires et des traitements**. Néanmoins, ce n'est généralement pas le cas.

29. **Dans les pays qui subissent des taux d'inflation très élevés, les salaires des enseignants ne suivent pas le rythme de l'inflation.** Au Zimbabwe, par exemple, les enseignants ont été classés dans la catégorie «professionnelle» en 2002 et leur rémunération a par conséquent été augmentée proportionnellement ; néanmoins, aucune autre augmentation ne leur a été accordée en dépit de l'incroyable taux d'inflation du pays (estimé à 1193,5 au 31 mai 2006), et le salaire des nouveaux enseignants reste au même niveau, alors que d'autres salaires professionnels ont été augmentés jusqu'à 175 % (en mai 2006). Au Brésil, les rémunérations des enseignants ont subi une grave détérioration entre 1995 et 2003, lorsque leur augmentation nominale n'a pas réussi à suivre le rythme du taux réel d'inflation dans le pays. Quoi qu'il en soit, cela est valable pour l'Amérique latine et l'Amérique Centrale en général, où les enseignants semblent connaître un appauvrissement progressif.
30. **La détérioration des salaires des enseignants est souvent due à des processus de décentralisation.** L'Amérique latine en est un exemple manifeste. En Argentine, les données indiquent une importante perte de salaire en raison du processus de décentralisation. Au Chili, la désarticulation progressive du mouvement syndical, associée au processus de privatisation de l'éducation, a empêché les enseignants de retrouver un niveau de rémunération décente. Au Nicaragua, les salaires des enseignants ont également subi une détérioration importante. En Équateur, en Bolivie et au Paraguay, le pourcentage actuel d'enseignants dans le besoin est élevé.
31. Le Bureau de l'IE pour l'Amérique latine et l'Amérique Centrale dénonce en outre la permanence d'une **disparité de genre en termes de revenus** : d'après une étude menée en 2003³, les enseignantes gagnent moins que les enseignants dans 6 des 12 pays étudiés (à savoir, le Chili, la Colombie, le Salvador, Honduras, le Panama, le Paraguay). Les données disponibles indiquent que, même dans les pays plus avancés, il s'avère difficile de supprimer l'écart entre les revenus des hommes et des femmes ; les femmes occupent en foule le bas du classement de différentes professions mais se retrouvent rarement au sommet. Cela s'applique aussi à la profession enseignante – l'Albanie constituant un exemple manifeste. Dans ce pays, de nombreuses femmes travaillent dans le secteur privé sans contrat ou couverture sociale. Dans le secteur public, il existe un engagement formel pour une rémunération égale, mais il subsiste une espèce de discrimination cachée dans la mesure où les hommes occupent les niveaux de prise de décisions les plus élevés (ETF, 2006). Dans l'UE en général, malgré la législation communautaire sur l'égalité des salaires, les femmes gagnent encore 15 % de moins que les hommes et ce fossé diminue à un rythme beaucoup plus lent que les disparités professionnelles entre hommes et femmes.
32. **En Europe Centrale et de l'Est ainsi que dans les anciens pays communistes en général, la transition de l'économie socialiste à l'économie de marché a apparemment entraîné, dans certains cas, une baisse de la valeur relative de la rémunération des enseignants.** En Mongolie, même si les salaires des enseignants continuent à augmenter chaque année (de 30 % en 2006), leur valeur réelle ne permet jamais aux enseignants d'atteindre un niveau de vie adéquat. En Estonie, la loi prévoit que le taux de salaire minimum des enseignants soit au moins aussi élevé que le taux de salaire moyen national – 20

3. Pour de plus amples informations, veuillez prendre contact avec le Bureau régional de l'IE pour l'Amérique latine.

% d'augmentation comparé à 2006 pour janvier 2007 – mais ce n'est actuellement pas le cas. En Ukraine, même si la loi nationale sur l'éducation fixe précisément une échelle de salaires pour les enseignants, en réalité elles sont en moyenne deux fois moins élevées que ce qui est prescrit par la loi. Cette tendance à la détérioration des salaires en termes relatifs s'observe dans la plupart des nouveaux États membres de l'UE, où les salaires des enseignants comparés au PNB par habitant restent bien inférieurs à ceux des anciens pays de l'UE et ne suivent pas le rythme du coût de la vie en augmentation (Eurydice, 2005).

L'incapacité à garantir une véritable compétitivité des salaires des enseignants avec ceux d'autres professions nécessitant un diplôme provoque des problèmes de recrutement et de maintien du personnel.

33. **En Europe occidentale, les données sont divergentes.** Au Royaume-Uni, certaines améliorations réelles apportées aux salaires des enseignants ces dernières années (hausse des salaires au-dessus de l'inflation, changements structurels, meilleure qualité d'emploi grâce à une réforme de la charge de travail) ont rehaussé la compétitivité de la profession enseignante avec d'autres professions nécessitant un diplôme. Néanmoins, on pourrait aussi analyser ces améliorations à la lumière d'une baisse à long terme de la valeur du salaire des enseignants par rapport à d'autres groupes : les salaires des enseignants ne soutiennent toujours pas la comparaison avec ceux d'autres diplômés, relativement au salaire de départ et à la progression du salaire. L'incapacité à garantir une véritable compétitivité des salaires des enseignants avec ceux d'autres professions nécessitant un diplôme provoque des problèmes de recrutement et de maintien du personnel.
34. En d'autres termes, la rémunération de la profession enseignante est généralement inférieure à celle accordée à une autre profession «équivalente» et, dans de nombreux cas, surtout dans le monde en développement, elle ne permet pas aux enseignants d'avoir un niveau de vie adéquat et décent, particulièrement face à un coût de la vie/une inflation en pleine augmentation. D'où le recours à d'autres emplois, les abandons massifs dans plusieurs pays ou la rareté d'une éducation publique de qualité en raison du peu de mesures d'encouragement. Qui plus est, des rapports d'organisations membres du monde entier confirment que cette situation continue à se détériorer.
35. Le problème des salaires des enseignants est particulièrement important si l'on considère le § 115(a) de la Recommandation (citée ci-dessus) stipulant que **les traitements des enseignants devraient être à la mesure de l'importance que la fonction enseignante revête pour la société, aussi bien que des responsabilités qui incombent à l'enseignant.** Les salaires des enseignants ne peuvent vraiment pas être comparés avec ceux d'autres professions «équivalentes» et, en particulier, ils ne reflètent pas les exigences de rémunération ou la valorisation accordée aux professions considérées comme des fournisseurs de services essentiels. De plus, les programmes de rémunération des enseignants font généralement partie de politiques de rémunération plus larges destinées aux fonctionnaires ; par conséquent, **le caractère unique et particulier de la profession enseignante n'a pas le respect qu'elle mérite et les enseignants ne bénéficient pas de mesures incitatives ou d'une reconnaissance spécifiques.** La Corée est un bon exemple : bien que les dispositions concernant la rémunération des enseignants soient stipulées dans la loi des fonctionnaires (Loi 46) de manière à prendre en compte non seulement le coût de la vie et le niveau de rémunération de professions privées comparables, mais aussi la difficulté et la responsabilité de l'emploi, dans les faits la rémunération globale des enseignants est bien au-dessous de celle des hauts officiers de l'armée ou des employés d'importantes sociétés privées.
36. Conformément aux recommandations, les échelles de traitements devraient être revues et **les enseignants devraient être rétribués sur la base d'échelles de traitements établies en accord avec leurs organisations professionnelles (§ 116).** Néanmoins, ce n'est que dans certains pays que le gouvernement participe effectivement avec les organisations d'enseignants à une **révision permanente de la rémunération des enseignants** – bien que ce ne soit pas toujours en faveur des enseignants. Au Japon, par exemple, l'Autorité nationale administrative change fondamentalement le système de paiement des travailleurs du service public pour la première fois depuis environ 50 ans, passant d'un salaire basé sur l'ancienneté à un salaire basé sur les performances semblable au système des sociétés privées. Les syndicats ne sont pas consultés lors de ce processus. Mais le gouvernement a un grand pouvoir de négociation vis-à-vis des très nombreux enseignants qualifiés dans le pays et, en fait, il parvient, grâce à cette offre excédentaire, à maintenir une éducation de

haute qualité, même avec des salaires inférieurs. Dès lors, même en présence d'une loi stipulant que les enseignants de l'école publique doivent recevoir un meilleur salaire que les autres travailleurs du service public pour maintenir la qualité de l'éducation publique, certaines préfectures réduisent progressivement les revenus annuels des enseignants.

37. Si les enseignants semblent devenir, partout dans le monde, l'une des professions les moins attrayantes et compétitives financièrement sur le marché du travail du 21^e siècle, non seulement parmi les professions de haute spécialisation, mais aussi parmi les emplois non qualifiés et manuels, notre monde connaît une grave crise à long terme. Cette situation devrait susciter l'inquiétude des gouvernements et des parties prenantes, non seulement parce qu'il s'agit d'une violation de l'esprit et de la lettre de cette Recommandation, mais aussi car cela compromet le principal objectif politique actuel – le développement des sociétés de la connaissance.
38. L'IE estime qu'il y a beaucoup à dire en faveur de l'augmentation des salaires des enseignants afin de rendre la profession enseignante plus attrayante. **Il est essentiel que les gouvernements procèdent à une révision permanente de la rémunération des enseignants afin de la rendre plus concurrentielle avec celle accordée à d'autres professions équivalentes.** En outre, **cette révision devrait vraiment prendre en compte la grande responsabilité qui incombe à la profession enseignante, ainsi que ses particularités.** Par conséquent, seul un processus continu et sérieux de consultation avec les organisations d'enseignants peut garantir une véritable amélioration des salaires des enseignants, susceptible de rendre la profession enseignante réellement plus attrayante.

Si les enseignants semblent devenir, partout dans le monde, l'une des professions les moins attrayantes et compétitives financièrement sur le marché du travail du 21^e siècle, ...notre monde connaît une grave crise à long terme.

Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

39. Dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire que les professeurs universitaires conservent des niveaux de revenus adéquats ; faute de quoi, l'impact sur les performances académiques sera négatif et l'ensemble du système d'enseignement supérieur en pâtira inévitablement. Une telle situation est bien illustrée par l'Afrique où le mécontentement quant aux salaires est un facteur important qui nuit à l'engagement des universitaires envers leurs institutions et leur carrière et, par conséquent, qui influe sur leur décision ou leur tentative de départ.
40. Les taux d'inscription des étudiants étant en hausse, les autorités éducatives se rendent maintenant compte qu'il est nécessaire de trouver une espèce de compromis entre de plus petits ratios étudiants/personnel enseignant et des salaires plus élevés pour les enseignants, de plus grands investissements dans la technologie éducative ou une utilisation plus répandue d'assistants et d'autres professionnels auxiliaires dont les salaires sont souvent beaucoup plus bas que ceux des universitaires qualifiés.
41. Dans la plupart des pays, **les niveaux de salaires des professeurs d'université ne suivent pas l'inflation et la profession universitaire a perdu du terrain en comparaison avec d'autres professions.** Ce dernier problème a été cité dans le rapport 2003 de l'IE au CEART et constitue un sujet de préoccupation permanente.
42. Dans de nombreux pays, particulièrement dans le monde en développement et les pays à revenus moyens de l'ancienne Union soviétique, **les salaires des universitaires sont absolument inadéquats pour vivre.** Dans de telles circonstances, les performances des universitaires pourraient décliner, la vie normale des universités devient difficile et, dans certains cas extrêmes, la corruption fait aussi son apparition. Il est

difficile d'établir les causes de la corruption universitaires lorsque celle-ci surgit. Dans certaines sociétés, des pratiques de corruption ancrées à tous les niveaux influencent les institutions d'enseignement supérieur et il se peut qu'elles ne soient qu'une partie d'un problème plus grand ; néanmoins, dans une série de pays en développement et à revenus moyens, la corruption est spécifiquement liée aux salaires des universitaires. Cela est lié à la question de l'intégrité des membres de l'université (enseignants, chercheurs, étudiants et personnel), qui n'est pas seulement un problème de morale individuelle puisque le système peut induire des mauvaises pratiques au niveau collectif. Il est clair que, dans les années à venir, les syndicats d'enseignants et l'Internationale de l'Education devra traiter des «valeurs» et de la « morale » dans l'enseignement général, professionnel et supérieur.

4. Le terme «pays anglo-américains» - tel qu'il est utilisé ici et dans les occurrences suivantes - se réfère au groupe de pays suivant : Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et États-Unis.

43. Dans la plupart des pays anglo-américains⁴, **les femmes universitaires restent gravement sous-représentées et sous-payées par rapport à leurs collègues masculins**. Les femmes sont moins susceptibles que les hommes de bénéficier d'une titularisation et les disparités entre hommes et femmes les plus manifestes se retrouvent au niveau des postes universitaires les plus élevés.
44. En Afrique, on observe que **les autorités ont souvent utilisé les pertes ou les réductions de salaires comme menace dans les grèves**. Et il arrive que des salaires soient perdus en raison d'une réintégration tardive d'un universitaire congédié ou suspendu auparavant. Néanmoins, cela ne se passe pas seulement en Afrique. Récemment, à Glasgow, des chargés de cours en grève ont vu leur salaire diminuer de 1% parce qu'ils refusaient de coter les examens des étudiants.

III. CONSULTATIONS AVEC LES ORGANISATIONS D'ENSEIGNANTS

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

L'IE considère qu'aucune autre réforme éducative ne peut être efficace sans l'accord et la participation active du personnel qui est en définitive responsable de son application...

45. Comme pour les salaires des enseignants, l'IE considère qu'aucune autre réforme éducative ne peut être efficace sans l'accord et la participation active du personnel qui est en définitive responsable de son application, ainsi que le stipule le § 9 de la Recommandation de 1966 :

Il convient de reconnaître que les organisations d'enseignants peuvent contribuer grandement au progrès de l'éducation et qu'en conséquence elles devraient être associées à l'élaboration de la politique scolaire.

46. Le dernier rapport de l'IE au CEART (2003) dénonçait une violation flagrante et généralisée de cet article : les organisations d'enseignants n'étaient généralement pas impliquées dans les consultations sur les réformes éducatives dans leur pays, ni dans le développement des stratégies nationales pour l'EPT (Afrique, Asie et Amérique latine).
47. Lors de la dernière évaluation menée par l'Internationale de l'Education (juillet 2006), des affiliés ont confirmé cette situation : en général, les organisations d'enseignants continuent à être exclues des consultations et des négociations portant sur les réformes éducatives.
48. Dans plusieurs pays, **les organisations d'enseignants sont officiellement impliquées dans le processus de consultation mais elles n'ont pas un impact réel lorsqu'on en vient à la prise des décisions finales**.

Ceci vaut dans une large mesure pour le **monde en développement**. Au Zimbabwe, par exemple, depuis 1999, le syndicat des enseignants est effectivement consulté à propos des heures et d'autres conditions de travail ; néanmoins, la décision finale revient au Ministère de l'Education. On trouve une situation similaire au Nigeria où les syndicats organisent actuellement des campagnes pour l'établissement d'un Conseil des relations de travail dans l'enseignement afin d'améliorer les relations de travail existantes dans le processus éducatif. En Mongolie, en ce qui concerne la politique éducative, le programme, les réformes éducatives et les tests, le gouvernement n'a pas consulté le syndicat en dépit de l'implication de ce dernier dans les négociations avec le Ministère de l'Education. En Corée, les syndicats négocient régulièrement avec le Ministère de l'Education et des Ressources Humaines au niveau central, tandis que les associations locales d'enseignants négocient avec chaque gouvernement local ; néanmoins, même si les droits d'association et de négociation collective sont reconnus, les dirigeants de certains syndicats d'enseignants ont déjà été sanctionnés par le gouvernement pour avoir exercé ces droits.

49. La situation est différente en **Europe où les syndicats d'enseignements ont généralement un impact réel sur les négociations relatives aux réformes éducatives**. Au Danemark, les syndicats jouissent d'une influence importante sur les initiatives et décisions politiques au niveau informel, et sur la définition des conditions de travail aux niveaux central et local. En Estonie, le syndicat d'enseignants a conclu un accord de coopération avec le Ministère de l'Education et des Sciences et il collabore intensivement avec les différents conseils du parlement et des autorités locales. Au Royaume-Uni, les droits de négociation nationale des enseignants relativement au salaire, au temps de travail et aux activités professionnelles ont été fort réduits en 1987. En 2003, un partenariat social entre le gouvernement, les employeurs des enseignants et les syndicats représentant les enseignants et le personnel de soutien éducatif a tenté d'augmenter la participation des syndicats dans la prise de décisions concernant un large éventail d'affaires de politique éducative, tant au niveau central qu'au niveau local.
50. On a fait état de légers **développements positifs** dans certains pays en développement. En Amérique Centrale et Latine, par exemple, on observe une tendance à améliorer la participation de la communauté éducative dans la gestion et l'administration des ressources éducatives, ce qui peut avoir un effet positif sur le degré d'influence des syndicats dans le processus de prise de décisions (voir le projet PROHECO au Honduras ou les OTB⁵ en Bolivie). Néanmoins, cela n'a pas entraîné jusqu'ici une réelle participation des organisations d'enseignants dans la prise de décisions. À Fidji, le gouvernement s'accorde à reconnaître les deux syndicats d'enseignants au sein de la Confédération des enseignants de Fidji ; en conséquence, ces syndicats sont consultés à propos des changements apportés aux conditions générales de travail des enseignants.
51. La Nouvelle-Zélande représente un bon exemple de réussite en ce qui concerne la participation des enseignants aux consultations. Après quelques années de rude conflit, le Ministère de l'Education, l'Association des Conseils d'administration des écoles de Nouvelle-Zélande et les syndicats d'enseignants ont signé un accord tripartite instaurant un cadre qui permet aux parties de travailler ensemble sur des questions professionnelles et liées à la carrière concernant les enseignants du secondaire. Cela fait maintenant quelques années que les parties fonctionnent avec succès dans le cadre de cet accord.
52. Il est frappant de constater que (confirmant ce que mentionnait le rapport de 2003) **les organisations membres n'ont pas été consultées à propos de l'EPT**. Apparemment, les Philippines une exception : après une « lutte laborieuse », le syndicat fait maintenant partie de l'instance responsable de la planification, de la mise en œuvre et de la surveillance/évaluation du processus de l'EPT, ainsi que des groupes de travail technique du Comité national sur l'EPT. En général, malgré les engagements pris à Dakar concernant la consultation avec la société civile, le partage d'informations est plus courant que la consultation à long terme avec les syndicats. De plus, le partage d'informations est habituellement concentré dans la phase de planification initiale et de validation du programme, mais pas dans le processus de diagnostic (EPT, 2005).
53. Tous les cas cités ci-dessus représentent une réalité généralisée et constituent une violation de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (**§ 9 supra, ainsi que les §**

5. Organismos Territoriales de Base – Organisations territoriales de base.

89 à 93 *Le nombre d'heures de travail demandé aux enseignants [...] devrait être fixé en consultation avec les organisations d'enseignants*). Qui plus est, elles sont une violation flagrante des recommandations du Cadre d'action de Dakar pour réaliser les objectifs de l'EPT – en particulier, l'art. 8 (iii) qui recommande d'assurer l'engagement et la participation de la société civile dans la formulation, l'application et la surveillance des stratégies pour le développement éducatif ; l'art. 16 (i) qui prescrit des Programmes nationaux d'EPT que les dirigeants du gouvernement doivent développer en consultation directe et systématique avec la société civile nationale.

54. Aucune réforme éducative n'apportera jamais de résultats positifs si elle ne tient pas compte des véritables préoccupations des enseignants : la consultation avec les enseignants est par conséquent une étape cruciale que les gouvernements doivent franchir, s'ils veulent vraiment améliorer la situation de l'éducation dans leur pays.

Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

55. L'IE a fait l'expérience d'un environnement d'inclusion particulièrement positif pour les questions liées à l'enseignement supérieur et à la recherche, au sein de nombreux forums – à savoir, des conférences et des consultations de l'UE, le processus de Bologne (après l'acceptation de l'IE comme membre consultatif du groupe de suivi de Bologne), l'OCDE et l'UNESCO. Néanmoins, il est fort regrettable que l'on ne retrouve pas cette attitude positive d'inclusion au **niveau national**, où la **négociation collective et les droits syndicaux restent précaires dans plusieurs pays**.
56. Bien que des exemples de ce genre soient innombrables et couvrent toutes les régions, des épisodes récents en Australie sont les plus aptes à expliquer la situation désastreuse à laquelle sont confrontées les autorités représentatives dans l'enseignement supérieur. La négociation collective est de plus en plus soumise à l'ingérence directe du gouvernement australien, même si les membres du personnel de l'enseignement supérieur ne sont pas des employés du gouvernement, que le gouvernement ne fait pas officiellement partie des négociations professionnelles et n'accorde pas de financement pour l'augmentation des salaires. Le gouvernement a récemment promulgué des réformes controversées quant aux relations sur le lieu de travail de l'université qui violent de manière flagrante les conventions de l'OIT et les droits du travail convenus au niveau international. Ces nouvelles exigences annulent directement le rôle représentatif joué par les syndicats d'enseignants de l'enseignement supérieur dans la négociation collective et leur restreint l'entrée sur les campus. Ces nouvelles mesures limitent également le droit de prendre part à des grèves et le droit de travailler dans le cadre d'un accord collectif, même lorsque le personnel vote en faveur. L'exemple australien est très révélateur car il constitue une attaque sans précédent des droits syndicaux durement acquis au cours d'un siècle de luttes professionnelles. Il ne faut pas oublier que, ces dernières années, l'Australie a représenté le banc d'essai des tendances néolibérales qui se sont étendues dans d'autres pays. Si l'on peut ainsi revenir en arrière, ce qui se passe en Australie pourrait bien se répéter ailleurs.
57. Il est essentiel que le personnel universitaire soit en mesure de négocier ses propres conditions de travail sur la base des dispositions existantes. Les membres du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ont des droits de par leurs rôles et responsabilités comme universitaires dans l'enseignement, la recherche et les communications au public. Leur capacité à agir de la sorte dépend également des organisations d'enseignants de l'enseignement supérieur qui doivent être libres de soutenir leurs membres en exerçant des droits de représentation.

58. Comme l'affirmait le Comité conjoint OIT/UNESCO des experts en 2003, il est essentiel de reconnaître que le dialogue social est le «ciment» d'une réforme éducative réussie. Pour l'OIT, si la pratique du dialogue ne se généralise pas dans l'enseignement supérieur par l'octroi aux professeurs et chercheurs du droit de négocier lors de la fixation des salaires et des conditions d'emploi, des concepts comme la collégialité et une éducation de qualité seront rudement mis à l'épreuve, voire complètement ignorés.

... le dialogue social est le «ciment» d'une réforme éducative réussie

IV. LIBERTÉ ACADÉMIQUE ET TITULARISATION POUR LES ENSEIGNANTS

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

59. Pour qu'un système éducatif soit indépendant de toute influence politique, économique, idéologique et religieuse, la liberté professionnelle et académique doit être accordée à tous les enseignants. Cela ne veut pas dire que les enseignants ne doivent recevoir aucune orientation ; néanmoins, on ne devrait jamais leur dicter les méthodes à utiliser pour transformer des objectifs de programme en cours pratique dans une salle de classe. Cela est d'autant plus important à la lumière des récentes tendances à la décentralisation observées dans plusieurs pays, où des décisions concernant les programmes et les syllabus sont souvent soumises à diverses autorités locales et conseils scolaires, laissant très peu d'opportunités aux enseignants pour qu'ils interviennent dans ces choix (voir le rapport 2003 de l'IE au CEART).
60. Pour toutes ces raisons, l'IE estime qu'il est extrêmement important de protéger la liberté professionnelle de tous les enseignants, conformément au § 61 de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant :

Dans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires.

61. D'après les rapports des organisations membres, en général la **liberté professionnelle** semble officiellement accordée aux enseignants du primaire et du secondaire. Toutefois, cette liberté est souvent **mise à mal de différentes façons**.
62. En général, les **Ministères de l'Éducation ont tendance à intervenir énormément au sujet des méthodes didactiques**. À Fidji, par exemple, les syndicats sont consultés pendant le processus de développement des programmes ; néanmoins, ils ne jouissent d'aucune liberté quant à l'exécution des programmes dont les méthodes sont déterminées par le Département de Développement des Programmes du Ministère de l'Éducation. En Corée, bien que le droit de liberté académique soit légalement octroyé aux enseignants, en réalité les enseignants de l'enseignement primaire et moyen sont soumis à différentes sortes de restriction dans l'exercice de leurs fonctions.
63. **Un instrument de pression important est le système des inspections des écoles par le gouvernement**. L'Algérie représente un cas extrême : les enseignants sont constamment soumis aux pressions des inspecteurs

du gouvernement qui leur imposent des méthodes de travail. Cela s'explique par le fait que l'école est considérée par le gouvernement comme un instrument servant à modeler les citoyens ; les programmes et les méthodes didactiques doivent par conséquent respecter des critères précis. En Mongolie, les enseignants participent, par exemple, au développement et au choix des manuels ; néanmoins, ils ne jouissent d'aucune liberté au niveau de la pratique car ils sont soumis à des inspections et des évaluations administratives réalisées par le gouvernement.

La liberté professionnelle des enseignants est également de plus en plus compromise en Europe.

64. Mais la liberté professionnelle des enseignants est également de plus en plus compromise en **Europe**. Apparemment, une partie du gouvernement danois estime qu'il doit être possible de déterminer les meilleures pratiques liées à certains aspects de l'enseignement. Au Royaume-Uni, l'introduction en 1998 d'un Programme national extrêmement prescriptif et bureaucratique, associée à l'établissement du Bureau des normes dans l'enseignement (OFSTED) défendant une approche de désignation publique, avaient considérablement limité l'autonomie professionnelle au niveau des autorités locales et des écoles. L'initiative *Nouvelles relations du gouvernement avec les écoles*, lancée en 2004, représente une tentative visant à s'assurer qu'une future réforme des programmes et des modèles de pédagogie se fera sans une prescription excessive du contenu et de la méthodologie et permettra aux enseignants d'utiliser leur jugement professionnel dans le but de transmettre un éventail plus large d'expériences d'apprentissage plus participatives pour les enfants et les jeunes. Cependant, le Programme national et ses dispositions en matière d'évaluation exercent encore des pressions sur les enseignants.

65. Une autre façon d'exposer la liberté professionnelle des enseignants consiste à **compromettre leur stabilité d'emploi** :

§ 45 : « La stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi sont indispensables, aussi bien dans l'intérêt de l'enseignement que dans celui de l'enseignant et elles devraient être garanties même lorsque des changements sont apportés à l'organisation de l'ensemble ou d'une partie du système scolaire »

§ 46 : « Les enseignants devraient être protégés efficacement contre les actions arbitraires de nature à affecter leur situation professionnelle ou leur carrière »

66. Ces paragraphes se révèlent de plus en plus importants à l'heure où l'on introduit des salaires basés sur les performances, des contrats individuels à court terme et la décentralisation de l'emploi (voir aussi ci-dessus).

67. Nos affiliés du monde entier dénoncent, en fait, une utilisation généralisée des **contrats à durée déterminée** qui sont constamment renouvelés, ou de «**périodes d'essai**». Les exemples vont des cas extrêmes où les enseignants sont engagés à très court terme (aux Bahamas, il semble que seuls les enseignants expatriés reçoivent des contrats de deux ou trois ans tandis que les autres sont engagés au mois ; en Algérie, les contrats doivent être renouvelés tous les trois mois, sans aucun droit aux vacances, sans droits syndicaux ni autres droits ou garanties du travail), à des situations moins radicales (île Maurice) où les enseignants sont constamment engagés par le Ministère après des périodes d'essai de six mois/un an.

68. **Le phénomène du salaire lié aux performances joue à présent un plus grand rôle, que par le passé, dans la rémunération des enseignants et la progression de carrière dans les pays industrialisés** (ETUCE, 2005). C'est ce que l'on a signalé au Royaume-Uni, même si rien ne permet de suggérer jusqu'ici que le salaire lié aux performances, dans sa forme actuelle, est utilisée pour compromettre la liberté académique. Au Japon, les programmes de rémunération des enseignants sont actuellement revus et assimilés à des systèmes basés sur les performances à l'instar de ceux en vigueur dans le secteur privé. Cette pratique est une violation flagrante du § 124 de la Recommandation qui stipule qu'**aucun système de rémunération d'après le mérite ne devrait être instauré ni appliqué sans l'avis préalable et le consentement des organisations d'enseignants intéressées**.

69. Même lorsque la loi garantit la titularisation, **cela ne signifie pas toujours que les enseignants sont protégés contre une action arbitraire affectant leur situation professionnelle**. Les enseignants subissent souvent les conséquences de leurs croyances et attitudes politiques ou personnelles – les gouvernements, les parents ou les communautés étant à l'origine de ces répercussions. Dans certains pays africains, on connaît des cas où les enseignants ont été battus par les parents/partisans politiques en raison de leurs convictions politiques. Ces événements influent indéniablement sur la liberté personnelle et professionnelle des enseignants. En Corée, même si la sécurité d'emploi des enseignants est «proche de la perfection» d'un point de vue légal, les violations des droits des enseignants et de leur autorité sont monnaie courante. En particulier, «lorsqu'un enseignant émet une critique sociale en négligeant ses devoirs, en violant des réglementations, en perdant sa dignité, en se comportant de manière inappropriée ou en nuisant à l'école», il/elle devra faire face à des actions disciplinaires, y compris le licenciement, le renvoi, la réduction de salaire, la suspension, etc. Cette définition est si vague qu'il est possible d'interpréter de plusieurs manières les «comportements inappropriés» susceptibles d'entraîner des sanctions disciplinaires.

Les enseignants subissent souvent les conséquences de leurs croyances et attitudes politiques ou personnelles – les gouvernements, les parents ou les communautés étant à l'origine de ces répercussions.

70. En ce qui concerne **les enseignants engagés à temps partiel**, la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant stipule que :

Les enseignants à temps partiel devraient jouir des droits correspondant à ceux des enseignants à plein temps (§ 59 – 60).

71. Alors que l'on dispose de moins de preuves dans les pays en développement, les données sur l'Europe montrent que le travail à temps partiel a progressé dans les écoles primaires et secondaires d'une majorité de pays (Eurydice, 2005). Néanmoins, il n'y pas de preuves suffisantes en ce qui concerne cette catégorie particulière. Au Royaume-Uni, l'introduction de dispositions visant à équilibrer vie professionnelle/vie privée dans le cadre du Document 2005 sur le salaire et les conditions de travail des enseignants et les Réglementations 2000 concernant les travailleurs à temps partiel (*Prévention d'un traitement moins favorable*) fournit un élément de protection statutaire des travailleurs à temps partiel. L'absence de dispositions claires sur le temps de travail pour les enseignants à temps partiel entraîne néanmoins de grandes variations dans les pratiques professionnelles en Angleterre et au Pays de Galles, ainsi qu'un grand nombre de conflits inutiles sur les heures de travail. En Slovaquie, il apparaît que toutes les dispositions applicables aux enseignants à temps plein sont également appliquées aux enseignants à temps partiel.

1997 UNESCO Recommendation on the Status of Higher Education Personnel

72. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, au départ, il est important de rappeler ce qui est stipulé dans le préambule de la Recommandation UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur :

[...] que le droit à l'éducation, à l'enseignement et à la recherche ne peut s'exercer pleinement que dans le respect des libertés académiques et de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et que la libre communication des résultats, des hypothèses et des opinions se trouve au cœur même de l'enseignement supérieur et constitue la garantie la plus solide de l'exactitude et de l'objectivité du développement du savoir et de la recherche.

73. Le **paragraphe 27** de la Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur garantit le respect des libertés académiques comme un droit :

[...] L'exercice des libertés académiques doit être garanti aux enseignants de l'enseignement supérieur, [...]

6. «Liberté académique et autonomie universitaire»
- Recommandation 1762
[2006]

Participation in governance is critical to the ability of universities to work in the public interest and defend the principles of academic freedom.

74. La déclaration de Sinaia sur la liberté académique et l'autonomie universitaire, adoptée sous l'égide de l'UNESCO, stipulait que « l'histoire a montré que l'atteinte à la liberté académique et à l'autonomie institutionnelle se paie très cher en termes de régression intellectuelle, d'aliénation sociale et de stagnation économique ». Malheureusement, on a trop dit que l'histoire se répétait. Bien que l'on croit que seuls des progrès ont pu être réalisés au fil des ans, on constate – fait à la fois intrigant et contrariant – une **détérioration manifeste** de ce principe dans le monde.
75. En Europe du Nord, on s'inquiète énormément des signes visibles d'extension de la bureaucratisation et de la surveillance, du contrôle politique de l'utilisation des ressources de recherche et de la réduction du droit de publication libre des chercheurs. En juin 2006, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté une Recommandation⁶ sur la liberté académique et l'autonomie universitaire, qu'elle désigne comme « une condition fondamentale de toute société démocratique ».
76. Dans la majorité des pays anglo-américains, la liberté académique est généralement considérée et respectée comme un droit important du personnel académique. Néanmoins, dans ces pays, une baisse du financement public s'est paradoxalement accompagnée d'une surveillance et d'une gestion plus importantes du gouvernement. Dans ces endroits surgissent des problèmes qui posent des menaces particulières à la liberté académique, d'une obligation accrue de rendre des comptes et des évaluations basées sur les performances à de nombreux incidents dérangeants liés à la « guerre au terrorisme », en particulier aux États-Unis.
77. En Amérique latine, les restrictions du gouvernement appliquées au cours des ans ont conduit à l'*usure* de la liberté académique, tandis que des pressions externes sur le personnel académique a également eu le même effet négatif en Afrique, en Asie-Pacifique et au Moyen-Orient.
78. Tout cela a été accompagné de cas récents de violence ou d'autres formes d'abus contre le personnel académique dans plusieurs endroits. Dans certains pays, d'après le personnel académique, s'exprimer sur des questions susceptibles d'être interprétées comme une critique du gouvernement ou de la politique institutionnelle compromet leur emploi ou réduit les opportunités d'avancement.
79. **Pour le dire simplement, nous sommes donc face à une crise, à un moment où la liberté académique du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est manifestement ébranlée.**
80. Le Baromètre de l'IE sur les droits humains et syndicaux dans le secteur de l'éducation (2004) comprend une section spécifique sur la liberté académique qui confirme l'existence d'une auto-censure.
81. Dans plusieurs pays industrialisés, des pressions externes naissent de la tendance toujours croissante à la mondialisation, à la concurrence, à la marchandisation et de l'utilisation grandissante des mécanismes de marché dans l'enseignement supérieur. **Le financement de la recherche** dans les institutions d'enseignement supérieur est une source de grande inquiétude, lequel suit le principe du « Celui qui paie a le droit de décider comment sera dépensé son argent », de sorte que les organismes de financement soumettent souvent l'utilisation de ces fonds à plusieurs conditions (par ex. l'utilisation et la publication des résultats de recherche).
82. Dans d'autres pays, la préoccupation principale est plus gravement liée au sous-développement ainsi qu'aux limitations dues à la politique interne ou à un conflit. L'expérience montre qu'une fois que ces pays surmontent ces problèmes, la liberté académique n'est pas nécessairement garantie. Les problèmes liés à la mondialisation et à la marchandisation, qui sont déjà en hausse, vont sans aucun doute continuer à progresser.

83. La liberté académique est une question centrale en démocratie. Dans certains pays, elle doit être codifiée et inscrite dans la loi, bien que la loi seule puisse ne pas être suffisante. En plusieurs lieux, bien que la loi garantisse le respect de ce droit, la liberté académique est toujours ébranlée dans la pratique. Aux Pays-Bas, même si une nouvelle loi fixée pour 2007 ne prévoit pas de modifier la manière dont la liberté académique est protégée légalement, de nombreuses discussions sont actuellement en cours à propos d'un système d'enseignement supérieur plus «orienté vers le marché», lequel pourrait mettre une pression accrue sur les valeurs de liberté académique. En France, le droit à la liberté académique a été reconnue par trois décisions du Conseil constitutionnel ; néanmoins, ce droit est mis à mal par une contestation du statut, une augmentation de la précarité de l'emploi et un passage à une supervision de plus en plus stricte à tous les niveaux. Des événements récents ont fait apparaître un déclin de la liberté académique, en particulier dans le domaine de la recherche scientifique, surtout pour des questions liées au financement de la recherche.

La liberté académique est une question centrale en démocratie.

84. Ainsi, en plus de la garantie légale, il est nécessaire que la liberté académique soit exercée dans la pratique, de sorte que les citoyens puissent faire confiance dans les compétences et l'impartialité des chercheurs et des travailleurs universitaires ainsi que dans leur indépendance par rapport à n'importe quel type de contrainte politique, de pressions financières ou autres.

85. Comme l'énonce clairement la Recommandation, l'exercice de la liberté académique est étroitement lié au principe d'autonomie institutionnel et au statut même des enseignants. Par conséquent, **l'affaiblissement des droits de titularisation** ont un effet dévastateur sur la liberté académique. À ce propos, il est important de rappeler le **paragraphe 46** de la Recommandation UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur concernant **le régime de la permanence** :

« La sécurité de l'emploi dans la profession, y compris le régime de la permanence lorsqu'il existe ou le cas échéant son équivalent fonctionnel, devrait être préservée car elle est essentielle tant pour l'enseignement supérieur que pour son personnel enseignant [...] »

86. Le régime de la titularisation et la liberté académique sont inséparables puisque, si les membres du personnel enseignant de l'enseignement supérieur craignent de perdre leur emploi, cela implique par définition qu'ils ne peuvent pas être libres. Bien qu'il s'agisse d'un cas exceptionnel, la Finlande donne le bon exemple en matière de titularisation, puisque le régime de la titularisation pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur protège le personnel contre un licenciement abusif. Malheureusement, de si bons exemples sont rares.

87. Dans plusieurs pays, les systèmes de titularisation pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur sont progressivement éliminés ou limités, et les définitions traditionnelles de «titulaire» sont maintenant contestées. **On constate de manière très nette une augmentation des contrats précaires, de l'emploi à temps partiel et des postes à la faculté ne menant pas à la titularisation.** Qui plus est, de moins en moins d'universitaires titulaires sont en mesure de mettre en pratique leur droit de liberté académique dans craindre le renvoi. La précarisation des universitaires a été l'une des tendances les plus importantes de la dernière décennie. Non maîtrisée, la pratique croissante de nominations à durée déterminée ou à temps partiel mène tout doucement vers la destruction du système de titularisation et fondamentalement vers l'affaiblissement de la liberté académique.

88. **L'IE est fort préoccupée par la prolifération des contrats à court terme.** L'utilisation de ce genre de contrats a considérablement augmenté dans toutes les régions. La Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont récemment commencé à traiter le problème de la surutilisation des contrats à durée déterminée. La législation du travail en Nouvelle-Zélande encourage maintenant à la permanence du personnel engagé à durée déterminée en exigeant des employeurs qu'ils fournissent la véritable raison pour laquelle ils recrutent

une personne à durée déterminée. Au Royaume-Uni, dans le cadre d'une directive de l'Union européenne destinée à améliorer le statut des employés engagés à durée déterminée, des réglementations ont été promulguées en 2002. Celles-ci tentent de veiller à ce qu'un employé engagé à durée déterminée soit renouvelé ou prolongé sous contrat à durée indéterminée après quatre ans. Néanmoins, le mouvement vers un contrat permanent n'est pas automatique. L'IE considère cette réglementation comme un pas dans la bonne direction mais insiste sur le fait que cette bonne pratique n'est pas largement répandue. Au contraire, on assiste partout au déclin progressif de la titularisation.

V. GOUVERNANCE COLLÉGIALE

89. Lorsque l'on traite de gouvernance collégiale, il est important de rappeler ce que prévoit le § 31 de la **Recommandation UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur** :

« Les enseignants de l'enseignement supérieur devraient avoir le droit et la possibilité de participer, sans discrimination d'aucune sorte et selon leurs compétences, aux travaux des organes directeurs des établissements d'enseignement supérieur, y compris le leur, et de critiquer le fonctionnement de ces établissements, tout en respectant le droit de participation des autres secteurs de la communauté universitaire ; les enseignants devraient également avoir le droit d'élire la majorité des représentants au sein des instances académiques de l'établissement ».

90. Contrairement à ce qui est prévu au paragraphe 31, il existe des exemples manifestes de **détérioration de la collégialité**. Le Sri Lanka constitue un bon exemple puisque les cours proposés dans les universités, qui possédaient auparavant une orientation plus académique, ont de plus en plus tendance à proposer des programmes qui sont plus orientés vers les exigences présentes du pays. Pire encore, et il s'agit malheureusement d'un cas plus fréquent, le **non-respect total du droit de participation du personnel enseignant de l'enseignement supérieur aux organes directeurs**. Cela est tel que le personnel général et les universitaires sont souvent invisibles dans les systèmes de prise de décisions de l'université ainsi que dans les évaluations de performances qui déterminent ces décisions. Plusieurs exemples sont donnés ci-dessous. Cette situation s'explique en grande partie par la tendance croissante à la commercialisation et à l'application des mécanismes du marché aux institutions de l'enseignement supérieur.

La participation à la gouvernance est essentielle si les universités veulent être en mesure de travailler au bien public et défendre les principes de la liberté académique.

91. Le non-respect et la destruction du principe de collégialité ne sont pas aussi répandus que la violation des libertés académiques dans l'enseignement supérieur. Ces deux principes n'affichent pas le même niveau de déclin. Néanmoins, on observe un recul manifeste de la collégialité dans plusieurs pays. Les deux notions sont liées dans la mesure où la liberté académique est fragilisée si le personnel académique n'est pas en mesure de participer activement à la gouvernance par le débat interne.
92. La participation à la gouvernance est essentielle si les universités veulent être en mesure de travailler au bien public et défendre les principes de la liberté académique. De plus, l'importance de la collégialité organisationnelle par le dialogue et la négociation en coopération est un processus positif pour la gestion, ainsi que pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, contribuant ainsi à la maintenance de l'autonomie et de la responsabilité institutionnelles.
93. L'IE s'oppose à l'idée générale selon laquelle les universités ne peuvent plus être dirigées par un système de gouvernance collégiale et regrette la désignation directe de recteurs, doyens et chefs de département. Dans les réponses à l'enquête de l'IE, on pouvait lire une analogie intéressante entre les nominations directes et l'expérience d'une prise de décisions «de type monarchique» dans d'autres domaines, cette dernière ayant

démontré que les manquements des personnes nommées par le Roi retombent également sur les épaules des personnes impliquées dans la mise en œuvre.

94. Dans les pays anglo-américains, le nombre croissant d'évaluations de responsabilité et de performances soumettent le personnel à un contrôle et une surveillance bureaucratiques plus intrusifs, ce qui affaiblit les structures de gouvernance collégiale.
95. En Asie, le respect du principe de collégialité connaît un déclin radical, principalement **en raison de la privatisation ou de la fusion des institutions de l'enseignement supérieur** ainsi que de l'application de mesures d'entreprise. Cette tendance est manifeste dans toute la région ; néanmoins, elle est accentuée au Japon où toutes les universités nationales ont été restructurées en 2004 en «institutions universitaires» (*university corporations*).
96. Des problèmes semblables surgissent en Europe où les désignations du gouvernement ont récemment fort augmenté. Il est important de remarquer que cette tendance au déclin de la gouvernance collégiale est diamétralement opposée aux efforts paneuropéens actuels dans le domaine de l'enseignement supérieur. Dans le cadre du **processus de Bologne en cours**, le Communiqué de Bergen de 2005 stipule :

« Nous soulignons le rôle central des institutions d'enseignement supérieur, du personnel et des étudiants en tant que partenaires du processus de Bologne ». Qui plus est, les structures de l'Union européenne incluent toutes les parties prenantes intéressées. »

97. Dans ce contexte, il est d'autant plus justifié de s'inquiéter du manque manifeste de volonté pour mettre en œuvre la Recommandation UNESCO concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.
98. Qui plus est, certains pays industrialisés, tels que le Danemark, considèrent cette recommandation comme **une sorte d'aide au développement pour les pays en développement et estiment qu'elle ne s'applique pas aux conditions dans les pays industrialisés**. Ce genre d'attitude détruit le but même d'un tel instrument.

VI. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE SÛR ET ACTES DE VIOLENCE CONTRE LES ENSEIGNANTS

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

99. La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (§ 130) stipule que :

Les enseignants devraient être protégés contre les conséquences des accidents survenus non seulement pendant les heures de service à l'intérieur de l'école, mais aussi au cours d'activités scolaires organisées à l'extérieur.

100. Toutefois, comme l'a souligné notre dernière enquête, différents facteurs contribuent à instaurer un climat d'insécurité dans les lieux de travail que sont les écoles du monde entier.

*La principale
tendance observée
demeure la montée
en puissance de la
violence à laquelle
les enseignants sont
confrontés pendant
leurs heures de
service.*

101. Il arrive que les écoles ne soient pas sûres car inadaptées **d'un point de vue infrastructurel**. C'est souvent le cas dans les pays en développement où, en particulier dans les régions qui connaissent un accroissement impressionnant de leur population en raison de la migration et de la croissance économique rapide, les écoles sont souvent **encore en chantier** et n'appliquent, en général, aucune mesure de sécurité adéquate. Les élèves et les enseignants sont par conséquent exposés à un risque d'accident (comme en Corée par exemple). Par ailleurs, dans certaines régions, **les bâtiments scolaires sont très vieux** et la qualité de leur infrastructure plutôt inadaptée. En Mongolie, certaines écoles ont été construites il y a plus de 40/50 ans. Leur plancher s'affaisse et leur plafond s'écroule tandis que le système chauffage est bien souvent hors d'usage. Mais le manque de fonds empêche toute réparation.
102. Souvent, **les enseignants ne sont pas assurés lorsqu'ils dispensent leurs cours, et ce, surtout à l'extérieur des écoles**. Il n'est pas rare que des écoles situées dans des pays en développement **ne disposent pas de programmes de sécurité sociale ni d'assurance protégeant les enseignants contre les conséquences d'accidents survenus durant leurs heures de service, mais aussi au cours d'activités scolaires organisées à l'intérieur ou l'extérieur de l'école**. Des rapports de membres affiliés dénoncent ce problème au Malawi où la majorité des écoles ne possèdent aucun système de sécurité sociale, de quelque type que ce soit ; à Fidji, où les enseignants ne sont couverts par aucune assurance lorsqu'ils partent en excursion avec leurs élèves ; au Zimbabwe, où il n'existe pas de législation spécifique protégeant les enseignants en tant que groupe contre la violence.
103. Toutefois, la principale tendance observée demeure **la montée en puissance de la violence à laquelle les enseignants sont confrontés pendant leurs heures de service**. Ces actes de violence sont très souvent commis par des parents qui agressent physiquement et verbalement les enseignants.
104. **La violence à l'école est une réalité beaucoup trop fréquente dans les pays pauvres. Nos membres affiliés rapportent quantité de faits graves**. À l'île Maurice, des cas d'enseignants agressés physiquement et verbalement par des parents, mais aussi par des écoliers, ont été rapportés. Des enseignants ont également été attaqués à l'intérieur de l'école par des étrangers avec des couteaux, des épées, des bâtons ou des pierres. Il a vivement été recommandé au Ministère d'envoyer dans les écoles des gardes de sécurité ou une assistance policière. En Algérie, des enseignants sont très fréquemment victimes d'actes de violence dans l'enceinte de leur école ; pourtant, aucune assistance ne leur est fournie. Aux Caraïbes, la violence à l'école connaît une nette recrudescence : aux Bahamas, par exemple, en 2005, le gouvernement a tenté de contrer ce phénomène en lançant un programme pilote de «surveillance scolaire» afin d'améliorer la sécurité des enseignants ; il n'a toutefois pris aucune mesure concrète pour indemniser les enseignants victimes de blessures ou de préjudices à la suite d'actes de violence dans les écoles. Au Nigeria, les enseignants et les élèves sont apparus vulnérables aux attaques injustifiées perpétrées en particulier par les communautés d'accueil des écoles ; plusieurs cas d'attaques extérieures contre des enseignants durant leurs heures de service à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ont été rapportés. En Malaisie, la violence des parents à l'égard des enseignants est un phénomène de plus en plus généralisé. La violence à l'encontre des enseignants est un phénomène relativement fréquent dans les pays ou les régions touchés par la guerre civile. Au Népal, au cours de ces douze dernières années, des écoles ont été les témoins d'actes de violence, de terreur et de torture, d'explosions et de kidnappings perpétrés tant par l'Etat que par les rebelles. Durant cette période, plus de 175 enseignants ont perdu la vie tandis que des centaines sont désormais handicapés ; leurs familles n'ont reçu aucune aide. Au Sri Lanka, en revanche, malgré 20 années de conflit, on ne note aucun problème de violence à l'école.
105. **La violence est un phénomène qui prend également de l'ampleur dans le monde occidental**. Des membres affiliés au Danemark, en Pologne et au Canada ont indiqué une intensification de la violence à l'égard des enseignants dans les écoles de leur pays au cours de ces dix dernières années. Au Royaume-Uni, la violence en milieu scolaire est un phénomène en pleine croissance, tandis que le problème du harcèlement racial, en particulier à la suite de la montée en puissance de l'islamophobie et du racisme, constitue un souci

majeur. Des syndicats ont insisté sur les problèmes de comportement violent et perturbateur des élèves et attiré l'attention du Gouvernement et des écoles sur la question en encourageant une approche de tolérance zéro à l'égard des élèves adoptant ce type d'attitude. Le Ministère de l'Éducation et des Compétences (*Department for Education and Skills*) a donc créé un groupe de travail consacré à la sécurité à l'école en 1996 à la suite d'un certain nombre d'accidents tragiques. En outre, des Partenariats pour une école plus sûre (*Safer School Partnerships, SSP*) sont nés d'une initiative conjointe entre le Ministère de l'Éducation et des Compétences, le Ministère de l'Intérieur (*Home Office*), le Conseil de la Justice pour Mineurs (*Youth Justice Board*) et l'Association des chefs de police (*Association of Chief Police Officers*). L'initiative des SSP a pour but d'offrir des voies structurées permettant aux écoles de travailler avec la police locale afin d'atteindre les objectifs suivants : (a) réduire le nombre d'actes criminels et de persécution chez les jeunes ; (b) améliorer l'environnement éducatif grâce à une communauté scolaire sûre ; (c) aider les jeunes à réaliser tout leur potentiel éducatif ; (d) engager des jeunes, contrer les comportements indésirables et instaurer un respect mutuel au sein de la communauté scolaire.

There are compelling reasons to be concerned that the GATS poses serious threats to higher education.

106. Inutile de préciser que, **cette violence touche principalement les enseignants appartenant à des «groupes vulnérables», c.-à-d. les immigrés, les minorités, les indigènes.** Les femmes en particulier, sont très souvent victimes d'actes de violence dans les écoles, comme le confirment des témoignages provenant de pays développés et de pays en développement. La violence à l'égard des femmes dans le secteur de l'éducation peut s'exercer sous différentes formes, de la plus manifeste à la plus subtile. Elle peut être physique, sexuelle, émotionnelle et toucher les enseignantes et les étudiantes. Aborder le problème de la violence contre les femmes dans les écoles est essentiel. Une attention particulière doit être également accordée à un groupe d'enseignants : celui des lesbiennes, des homosexuels, des bisexuels et des transsexuels (LGBT) dans la mesure où ceux-ci sont très fréquemment la cible de toute une série d'attitudes, de préjugés et de comportements discriminatoires.
107. Il semblerait que les gouvernements n'offrent pas de protection adéquate – même en cas de recrudescence rapide d'actes de violence au sein des écoles. Toutefois, **l'Internationale de l'Éducation encourage le développement d'une culture du dialogue dans les écoles, culture indispensable à l'instauration d'un environnement propice à l'apprentissage et à l'enseignement positif.** Un dialogue doit avant tout être ouvert au sein de la communauté éducative, mais le renforcement de la collaboration avec des experts extérieurs tels que les forces de police ou les travailleurs sociaux ne doit pas être exclu, car il permet de prévenir et de résoudre les conflits et les crises dans les écoles (Séminaire sur la santé et la sécurité de l'IE, Varsovie, mai 2006).

Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

108. Dans l'enseignement supérieur, bien que le personnel universitaire et les travailleurs du service public soient, en général pour la plupart, relativement préservés des actes de violence et des préjugés au travail, **un nombre inquiétant de cas suscite encore l'inquiétude.** Certes, les données disponibles n'indiquent pas un nombre excessivement élevé de cas de ce type, mais la situation n'en reste pas moins préoccupante. Il est inacceptable que le personnel de l'enseignement supérieur fasse l'objet d'actes de violence lors de l'exercice de ses fonctions.
109. Les cas qui ont été soumis à notre attention indiquent clairement que la **violence n'est pas seulement physique, mais qu'elle peut être infligée sous d'autres formes pour un certain nombre de raisons.** Des groupes de rebelles, des dissidents ou des troubles politiques peuvent ouvrir la voie à de telles actions,

mais celles-ci peuvent également être provoquées par des actes gouvernementaux ou de l'État - lorsque certains professeurs sont controversés, critiques ou particulièrement actifs dans la lutte pour les droits des enseignants ou la représentation du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Cette dernière source de violence et d'abus est définitivement la plus alarmante et quelles que soient les explications avancées pour chaque cas, elle ne peut être justifiée en aucune manière.

VII. ÉCOLES ET INSTITUTIONS PRIVÉES

7. P. 30 du Recueil de Données mondiales sur l'Éducation (UNESCO UIS/ OCDE/ Eurostat, 2006) – « L'autorité définitive se détermine en fonction de l'organisme qui décide des politiques générales et des activités de l'établissement et nomme les fonctionnaires qui le gèrent. À des fins de comparaison, on établit une distinction supplémentaire en termes des sources de financement. Un établissement privé dépendant des pouvoirs publics

110. Il est avant tout essentiel de définir ce que l'on entend par éducation publique et éducation privée. Considérons donc la définition donnée par l'UNESCO⁷ qui établit une distinction entre un organisme public et une entité privée en fonction de celui qui exerce le «contrôle ultime» d'une institution. Malgré cela, il est important d'examiner si une institution offre un enseignement «dans un but non lucratif» ou «dans un but lucratif», dans la mesure où cela influence directement l'objectif, la mission, l'organisation et les méthodes d'autorité et de travail.

Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant

111. En général, les écoles privées jouissent d'une grande liberté en ce qui concerne les conditions d'emploi et les programmes d'études. Ceci signifie qu'à quelques rares exceptions près, celles-ci ne sont pas soumises au contrôle du gouvernement ni à aucun autre contrôle. Le respect des dispositions des Recommandations n'est par conséquent absolument pas garanti dans les écoles et institutions privées.
112. Nos affiliés des **pays en développement** rapportent que le nombre d'institutions privées augmente rapidement ; dans certains pays, les inscriptions dans les écoles privées par rapport au total des inscriptions dans l'enseignement secondaire représente plus de 50 %. Dans le monde en développement, cette proportion atteint presque un cinquième du taux d'inscription total (EPT, 2005). En général, **les écoles privées ne respectent pas les dispositions de la Recommandation**. Au sein de leur établissement, elles sont libres de contrôler, gérer et assurer l'éducation. En d'autres mots, elles sont libres de décider du recrutement, du salaire et des conditions de travail de leurs enseignants. **Cela débouche très souvent sur des conditions de travail tout à fait inadéquates pour les enseignants** : ils sont souvent moins payés, ils ne jouissent pas d'une stabilité d'emploi, ils ne reçoivent pas d'avantages ou ne bénéficient pas de sécurité sociale, ils ne reçoivent pas de formation continue, ni ne jouissent de droits syndicaux. Il convient néanmoins de souligner que le terme «école privée» inclut un large éventail d'institutions éducatives extrêmement différentes, allant d'écoles avec but lucratif à des écoles sans but lucratif, d'écoles élitistes de la haute société à des écoles possédant un moindre capital, etc. Il peut donc y avoir de grandes différences entre les diverses institutions privées. Néanmoins, bien que les enseignants soient mieux payés ailleurs, comme dans les écoles privées qui s'adressent à des groupes spéciaux de la haute société et qui imposent des droits d'entrée très élevés, dans la plupart des cas, rien ne permet de conclure que les enseignants des écoles privées jouissent de plus de protection et de meilleures conditions de travail.
113. La Corée représente un exemple particulier. En Corée, une école privée est créée et dirigée par une fondation d'école privée mais la gouvernance des écoles primaires/secondaires est soumise aux directives et à la supervision de directeurs provinciaux, tandis que la gouvernance des collèges et universités est sous la supervision du Ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources Humaines. Les écoles secondaires privées en Corée représentent 49,3 % du total des étudiants et cette proportion est encore

plus importante (78,5 %) pour les universités. Depuis 2001, le gouvernement a dirigé six «écoles privées indépendantes» dans le cadre d'un projet pilote, en octroyant aux écoles la liberté d'accepter des étudiants, de gérer les programmes d'études et de fixer les frais de scolarité. Quatre ans après le début du projet, le gouvernement a tenté d'étendre ce modèle indépendant mais il s'est heurté à une forte résistance des syndicats d'enseignants, de parents et de groupes civiques. Le destin des écoles indépendantes sera fixé après deux années supplémentaires de projet pilote.

114. Des données provenant d'**Europe** (où l'enseignement primaire et secondaire privé indépendant représente environ 2,5 % - Eurydice, 2005) suggèrent également que les dispositions de la Recommandation ne sont pas vraiment respectées par les écoles privées qui, en fait, fixent leurs propres conditions générales pour les enseignants. En conséquence, tandis que certaines écoles privées s'engagent à verser aux enseignants des salaires «alignés» sur les échelles de salaires et les conventions nationales, d'autres employeurs privés adoptent leurs propres échelles. C'est le cas des écoles indépendantes au Royaume-Uni. Une étude menée en 2004 dans 83 écoles indépendantes – écoles préparatoires, écoles secondaires, écoles pour enfants ayant des besoins spéciaux et pensionnats – situées dans cinq comtés du Nord-Ouest de l'Angleterre a confirmé que le salaire et les conditions d'emploi des enseignants dans les écoles indépendantes étaient bien pires que celles garanties par les négociations salariales nationales et la Convention collective nationale. En 2004, les «academy schools» ont été introduites : il s'agit d'écoles indépendantes financées par l'état. La plupart des «academy schools» ont imposé au personnel enseignant le salaire et les conditions de travail ; il arrive que le salaire soit légèrement supérieur mais les conditions générales portent en général préjudice aux enseignants, qui doivent faire davantage d'heures de cours.

Recommandation UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

115. Dans l'enseignement supérieur, la privatisation de nature « lucrative » est une conséquence directe et évidente de la mondialisation et de la libéralisation progressives, ainsi que de la tendance actuelle, qui se généralise de plus en plus, consistant à utiliser des mécanismes du marché pour encourager l'excellence, l'innovation et la compétitivité. Cette évolution est étroitement liée aux préoccupations de l'IE, telles qu'elles sont exprimées dans le rapport 2003 de l'IE au CEART, concernant le développement de règles commerciales en éducation dans le cadre de l'AGCS.
116. Dans un nombre important de pays, le secteur privé représente une plus grande part de l'enseignement supérieur que le secteur public. À vrai dire, dans le nombre toujours croissant des institutions privées de l'enseignement supérieur, **les droits dont jouissait traditionnellement le personnel enseignant de l'enseignement supérieur sont complètement ignorés**. Le personnel académique dans les institutions privées d'enseignement supérieur n'ont généralement pas le droit de former des syndicats. À ce propos, la Pologne représente le seul exemple positif puisque il existe maintenant des syndicats dans l'enseignement supérieur privé. La gouvernance collégiale est aussi une réalité inexistante dans les institutions privées d'enseignement supérieur.
117. Une caractéristique des institutions privées «lucratives» de l'enseignement supérieur est le **non-respect total des droits de liberté académique**. Suivant une étude menée pour l'IE sur la liberté académique en Amérique latine, l'Argentine est un exemple parfait pour décrire cette situation. Cette étude montre que **le despotisme administratif et politique est la norme dans les universités privées**. D'un côté, les (quelques) meilleures universités privées ont tendance à être des répliques locales de certaines des plus prestigieuses universités américaines, se concentrant particulièrement sur les «sciences douces» et le

Dans le nombre toujours croissant des institutions privées de l'enseignement supérieur, les droits dont jouissait traditionnellement le personnel enseignant de l'enseignement supérieur sont complètement ignorés. countries in the world.

domaine administratif-managérial. Dans ces cas, la primauté de la pensée unique est absolue : le travail scientifique doit être effectué conformément à l'orthodoxie dominante qui dérive naturellement de la mondialisation et on ne laisse aucune place pour développer des approches critiques. D'un autre côté, bien qu'elles soient désignées comme «universités», les institutions purement commerciales fournissant des services d'enseignement supérieur n'accordent aucune liberté académique.

On a toutes les raisons de s'inquiéter des menaces graves que pose l'AGCS pour l'enseignement supérieur.

118. Face à cette situation, l'IE nourrit des inquiétudes quant à la présence de règles commerciales dans l'enseignement. On a toutes les raisons de s'inquiéter des menaces graves que pose l'AGCS pour l'enseignement supérieur. L'AGCS s'applique explicitement à l'enseignement supérieur privé en tant que service négociable.
119. Alors que le secrétariat de l'OMC et de nombreux gouvernements soutiennent que les services d'enseignement supérieur public ne sont pas soumis à l'AGCS, conformément aux règles de l'AGCS - afin d'être exclus du champ d'application de l'AGCS, les services fournis «dans l'exercice du pouvoir gouvernemental» doivent respecter deux critères : ne pas être fournis sur une base commerciale, ni en concurrence avec d'autres fournisseurs. En examinant cette règle de plus près, il est improbable qu'un système d'enseignement supérieur puisse respecter cette condition, vu que l'enseignement supérieur est caractérisé par des systèmes mixtes et permet la présence d'écoles publiques et privées. En fait, ces dernières années, de nombreux pays ont plaidé pour davantage de privatisation, de commercialisation et de libéralisation de l'éducation. À la lumière de ce qui a été rapporté ci-dessus, il ne peut s'agir que d'une mauvaise nouvelle pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

VIII. VIH/SIDA

120. **La pandémie du VIH/SIDA a des conséquences directes sur le secteur éducatif, et ce, sous plusieurs angles:** les enseignants et les apprenants sont infectés et affectés ; les programmes doivent être développés et mis en œuvre ; l'offre et la demande d'enseignants doit être révisée ; la stigmatisation et la discrimination doit être supprimée ; l'instruction des filles et la prévention du VIH doit devenir une priorité et des nombres importants d'orphelins et d'enfants vulnérables doivent être pris en charge. Ces réalités et bien d'autres problèmes exigent une attention permanente des autorités éducatives, des syndicats d'enseignants et de la société civile.
121. Dans le monde entier, l'IE remarque que l'on porte une attention toujours plus grande à l'impact du VIH/SIDA sur le secteur éducatif ainsi qu'à la réaction et au rôle du secteur éducatif pour faire face à la pandémie. Aux niveaux international et national, l'IE et ses affiliés ont pris des mesures importantes pour se placer en tête de la réponse du secteur éducatif.
122. Au cours des trois dernières années, les affiliés de l'IE dans le monde entier ont accru leurs efforts pour offrir une formation continue à 133 000 enseignants via le Programme d'éducation au VIH/SIDA. On est passé de quatre pays en Afrique australe en 2001 à douze en 2004 ; en 2006, plus de 35 syndicats dans 25 pays ont participé au Programme d'éducation au VIH/SIDA, désigné aujourd'hui sous le nom de Programme EPT/SIDA. Le plupart des activités sont mises en œuvre par les syndicats d'enseignants en Afrique sub-saharienne, la région la plus affectée par la pandémie. Néanmoins, des initiatives ont également été prises en Asie et en Amérique latine. Qui plus est, plusieurs des 19 affiliés dans les Caraïbes prennent part aux initiatives de formation au VIH/SIDA. Une telle expansion indique la priorité politique que l'IE et ses affiliés accordent au traitement adéquat de la pandémie. Cette priorité a été mise en évidence lors du Congrès de l'IE qui s'est tenu en 2004.
123. Une éducation de qualité est considérée comme le meilleur vaccin social pour lutter contre le VIH/SIDA. L'IE est d'avis que la lutte contre le VIH/SIDA doit être envisagée dans le contexte de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Il existe un lien manifeste entre les deux. Le VIH/SIDA menace directement

la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous, tandis qu'un manque d'instruction entraîne à son tour l'expansion de la pandémie. L'établissement de ce lien fort entre le VIH et l'EPT a débouché sur le développement du programme globale EPT/SIDA qui aborde le VIH/SIDA et l'EPT par le biais du développement de politiques, de formations, de plaidoyers, de recherches et de publicités.

124. La plupart des syndicats impliqués dans le programme rapportent qu'un élément clé de leur programme d'éducation au VIH/SIDA est le partenariat avec les autorités éducatives, le Ministère de la Santé et la société civile. Cet aspect de partenariat a été souligné dès le départ du programme et s'est révélé avantageux pour toutes les parties prenantes. Les Ministères de l'Éducation permettent aux enseignants d'utiliser le congé d'éducation pour suivre la formation et le Ministère de la Santé fournit l'expertise médicale nécessaire. Au niveau international, l'IE travaille en étroite collaboration avec l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et Education Development Center (EDC). De la même manière, le travail de l'Équipe de travail inter-institutions (ETTI) de l'ONUSIDA sur l'éducation renforce l'approche conjointe et fournit à l'IE l'opportunité de souligner le rôle de la communauté enseignante dans l'apport d'une réponse adéquate.

125. Au niveau mondial, parmi les personnes infectées dans le groupe d'âge 16-24, environ 75 % sont des filles et des jeunes femmes. Ce chiffre montre bien que les écoles doivent insister sur la prévention du VIH en formant les filles dès le plus jeune âge. L'éducation des filles à la prévention du VIH est la pierre angulaire d'une réponse efficace du secteur éducatif.

126. Une étude indépendante menée en 2004/2005 montre que le programme de formation au VIH/SIDA a permis une augmentation des connaissances et des compétences des enseignants. Mais, plus important encore, après la formation, les enseignants se sentent mieux armés pour aborder la question du VIH/SIDA dans les débats avec les collègues et dans leur travail quotidien avec les élèves et les étudiants.

127. Malgré les progrès réalisés, les syndicats du monde entier rapportent que les activités des Ministères de l'Éducation ne répondent toujours pas à leurs besoins. D'après une étude, menée dans 8 pays, qui s'appuie sur des contributions fournies par les affiliés de l'IE, dans la majorité de ces pays il n'existe aucune formation systématique en cours par le biais de la formation initiale et continue. Il est bien beau que les syndicats fassent des efforts pour toucher une grande partie de leurs membres mais au bout du compte, c'est le Ministère de l'Éducation qui doit veiller à l'augmentation et à l'intégration de ces programmes de formation dans les programmes d'études. À défaut, on ne pourra pas apporter la réponse ultime, c.-à-d. disposer d'un groupe d'enseignants bien formés capables de traiter plusieurs aspects de la pandémie dans l'établissement.

128. L'impact du VIH/SIDA touche directement le lieu de travail et exige une réponse directe des représentants syndicaux à tous les niveaux. Les syndicats sont confrontés aux renvois, transferts, stigmatisations et discriminations de leurs membres. Le système de sécurité sociale, déjà faible dans plusieurs pays, continue à être détruit par la pandémie. Ces aspects et d'autres devraient être abordés par le biais de politiques du VIH/SIDA sur le lieu de travail, développées par les syndicats et les autorités éducatives. Ici aussi, l'IE encourage le dialogue et le partenariat. Il est regrettable que tous les gouvernements ne se rendent pas compte du rôle critique que les enseignants et leurs syndicats peuvent et doivent jouer. Plutôt que de considérer les syndicats comme des alliés dans une lutte commune, ils se centrent sur une approche traditionnelle d'exclusion des enseignants au moment de la rédaction des programmes et des politiques.

129. L'IE s'efforce de parvenir à un scénario dans lequel des enseignants sains et bien préparés contribuent positivement au contrôle de la pandémie. Pour ce faire, elle exige un soutien dans les domaines suivants :

- **Recrutement** : À ce jour, les gouvernements de plusieurs pays les plus gravement touchés par le VIH/SIDA ont simplement remplacé les enseignants perdus – du fait de la réduction naturelle des effectifs – par des enseignants non qualifiés. Dans la situation actuelle, cette approche n'est plus tenable. Des enseignants plus qualifiés doivent être recrutés en réponse aux pertes encourues à la suite du VIH/SIDA,

Au niveau mondial, parmi les personnes infectées dans le groupe d'âge 16-24, environ 75 % sont des filles et des jeunes femmes... L'éducation des filles à la prévention du VIH est la pierre angulaire d'une réponse efficace du secteur éducatif.

et il faut cesser la pratique actuelle consistant à embaucher des volontaires ou des enseignants auxiliaire en vue de réduire les coûts. Cette dernière approche peut avoir des répercussions graves sur la qualité de l'enseignement et de la lutte contre le SIDA.

- **Formation initiale et continue sur le VIH/SIDA** : la Recommandation de 1966 concernant la condition du personnel enseignant insiste sur le fait que les enseignants doivent recevoir « les connaissances et les compétences professionnelles nécessaires » pour effectuer leur travail. Dans le contexte d'une pandémie qui, l'an dernier, a coûté la vie à 3,8 millions de personnes, les connaissances et les compétences dans le domaine du VIH/SIDA sont vitales. Néanmoins, comme le démontre le rapport de l'IE « Une formation pour la vie », la préparation formelle fait cruellement défaut dans les pays qui en ont le plus grand besoin, à savoir l'Afrique sub-saharienne. Toute formation des maîtres devrait inclure des cours obligatoires sur le VIH/SIDA, qui seraient ensuite soumis à un examen.
- **Programme** : Mettre sur pied une formation au VIH/SIDA en tant qu'élément officiel dans le programme des écoles
- **Protéger les enseignants contre la discrimination liée au VIH/SIDA** en instaurant une politique sur le VIH/SIDA pour les écoles et en lançant des campagnes publiques de sensibilisation à grande échelle
- **Faciliter le dialogue collectif et social** : les syndicats d'enseignants devraient être consultés sur les politiques liées à la réponse du secteur éducatif au VIH/SIDA
- **Augmenter l'accès au traitement, les soins et le soutien des enseignants**

CONCLUSIONS

130. Quarante ans ont passé depuis l'adoption de la Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant. Presque une décennie s'est écoulée depuis que les gouvernements ont pris des engagements supplémentaires pour une éducation de qualité en adoptant, en 1997, la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.
131. Qu'a-t-on accompli depuis lors ?
132. Le présent rapport de l'IE au CEART a pour objectif de présenter les progrès engrangés et d'exposer les questions susmentionnées du point de vue du personnel enseignant, représenté par les syndicats d'enseignants à travers le monde. Il fait suite à un rapport établi en 2003, dans lequel l'IE a déjà illustré les principales tendances se dégageant de l'application des deux Recommandations.
133. Un grand nombre d'évolutions ont indéniablement vu le jour : des réformes soutenues du système éducatif se sont produites de par le monde, impliquant de profonds changements en matière de philosophie d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la création d'un système d'éducation publique de masse dans la plupart des pays du monde. Ces réformes ont été inspirées et guidées, dans une large mesure, par les Recommandations précitées, qui ont ciblé les aspects essentiels des systèmes éducatifs : l'offre et les conditions de travail des employés, des enseignants et du personnel académique dans le monde.
134. Le rapport démontre que, **pour tous les points importants abordés, certains paragraphes clés des Recommandations ne sont pas entièrement respectés ou sont en grande partie ignorés dans les politiques de nombreux gouvernements.**
135. La **pénurie d'enseignants** représente indéniablement un problème majeur de l'enseignement. Un nombre croissant d'enseignants partent à la retraite ou quittent la profession tandis que l'offre de nouveaux enseignants qualifiés n'augmente pas. Nos recherches indiquent les raisons principales de cette tendance : les conditions de vie et de travail des enseignants se détériorent ou sont tout simplement inadaptées, ce qui rend la profession peu attrayante, tant pour le personnel déjà employé que pour les éventuels nouveaux venus. Bien entendu, ce problème n'est pas neuf : il avait déjà été identifié en 1966, mais n'a jamais été résolu. Les données disponibles indiquent que **la majorité des gouvernements appliquent deux stratégies** : l'alourdissement de la charge de travail du personnel enseignant en service dans les pays développés et l'engagement massif de personnel non qualifié et encore moins préparé à enseigner dans les pays en développement. Il subsiste des tendances similaires dans l'enseignement supérieur, ce qui entraîne de graves problèmes de «déprofessionnalisation» du personnel académique et une «fuite des cerveaux» depuis les pays en développement vers les pays développés.
136. Ces deux stratégies minent sérieusement la qualité et, à long terme, la crédibilité publique des systèmes éducatifs. Elles s'éloignent en outre nettement des Recommandations, qui considèrent l'amélioration des conditions de vie et de travail comme étant un outil essentiel pour parvenir à une éducation de qualité. Depuis le précédent rapport au CEART, en 2003, la situation à l'échelle globale ne s'est pas améliorée ; au contraire, les tendances repérées n'ont fait que s'accroître.
137. L'IE s'oppose fermement à ces tendances et demande une modification profonde des politiques gouvernementales en vue d'améliorer les conditions de vie et de travail du personnel enseignant, conformément aux termes des Recommandations. Elle insiste également sur le maintien de normes de qualité élevées et sur leur amélioration via des programmes de formation approfondis pour les enseignants ; notons toutefois qu'il est peu probable que ces seuls programmes suffisent à régler le problème. Comme l'a souligné le Secrétaire général de l'IE, Fred van Leeuwen, lors de la publication conjointe IE/UNESCO du

Un grand nombre d'évolutions ont indéniablement vu le jour : des réformes soutenues du système éducatif se sont produites de par le monde, impliquant de profonds changements en matière de philosophie d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la création d'un système d'éducation publique de masse dans la plupart des pays du monde.

*... il est nécessaire
d'accorder la priorité
au recrutement, à la
formation et à la rétention
d'enseignants qualifiés.
Nous devons motiver
les jeunes du Sud comme
du Nord à entrer dans la
profession enseignante.*

rapport de l'institut de statistiques de l'UNESCO intitulé «Les enseignants et la qualité de l'éducation» (2006), il est nécessaire d'accorder la priorité au recrutement, à la formation et à la rétention d'enseignants qualifiés. Nous devons motiver les jeunes du Sud comme du Nord à entrer dans la profession enseignante. Pour ce faire, il sera nécessaire de rendre la profession elle-même plus attrayante en termes de conditions de travail et d'opportunités de carrière.

138. Un autre problème essentiel, étroitement lié à celui des conditions de vie et de travail, concerne **les salaires**. Une tendance négative à la diminution des rémunérations des enseignants avait déjà été remarquée par l'IE dans son rapport de 2003 au CEART. Comme nous pouvons le voir aujourd'hui, 3 ans plus tard, cette tendance s'est poursuivie. Les Recommandations indiquent clairement aux gouvernements de maintenir un niveau de salaires suffisant pour rendre la profession attrayante et concurrentielle par rapport aux autres. Les salaires des enseignants doivent en outre être maintenus à un niveau garantissant un niveau de vie raisonnable et leur permettant de se développer d'un point de vue professionnel. Le rapport indique toutefois que c'est de moins en moins le cas dans la plupart des pays. **Dans les villes des pays développés, les salaires des enseignants sont de moins en moins concurrentiels lorsqu'on les compare à ceux proposés pour d'autres professions exigeant des qualifications similaires voire inférieures. Dans les pays en développement et à revenus moyens, ils sont nettement en retrait du coût de la vie et de l'inflation.**
139. L'IE démontre que les gouvernements tentent souvent d'éviter le problème en procédant à une décentralisation du système éducatif, en déléguant leurs responsabilités salariales aux municipalités, aux administrations locales et aux fournisseurs privés et en inventant diverses formes de différenciation au sein du personnel enseignant. Dans l'enseignement supérieur, afin d'économiser de l'argent, on tend à employer davantage d'assistants et d'autres professionnels auxiliaires dans le cadre d'une autonomie économique accrue des institutions.
140. Selon l'IE, cette double tendance à la décentralisation salariale et à la différenciation est essentiellement basée sur le concept «d'efficacité» qui domine actuellement les débats politiques et qui se révèle particulièrement inquiétant lorsqu'on le place en regard de la baisse de l'attrait social et de l'autorité exercés par la profession d'enseignant, phénomène observable à l'échelle mondiale. L'IE insiste sur un retour à l'esprit des Recommandations, fondé sur le prestige social de la profession en tant que garantie à long terme de cohésion, de progrès et de stabilité pour la société et nécessitant un niveau de salaire suffisant pour la profession dans son ensemble, et non la simple offre d'opportunités pour les individus les plus performants.
141. Lorsqu'il s'agit de définir des stratégies éducatives spécifiques dans les pays capables d'aborder ces différents problèmes, les **consultations avec les professionnels de l'éducation** s'avèrent essentielles. Seules les personnes travaillant dans les écoles et les institutions éducatives possèdent les connaissances nécessaires pour résoudre les problèmes liés à l'éducation. Les Recommandations demandent clairement aux gouvernements de reconnaître les organisations représentatives du corps professoral comme partenaires lors de la définition des politiques en la matière.
142. Le présent rapport, tout comme le précédent, montre que les violations de cet article sont légion, particulièrement au niveau national. Les syndicats d'enseignants sont régulièrement exclus des consultations et des négociations concernant les réformes éducatives. Même dans les pays où ils sont reconnus comme partenaires sociaux et où il existe un dialogue, leur influence est souvent limitée aux consultations formelles, sans qu'ils soient réellement impliqués dans le processus de prise de décisions ou dans la mise en application des décisions prises. Paradoxalement, la situation est meilleure au niveau international, où l'IE participe à tous les principaux forums traitant de l'éducation (notamment l'UE, l'OCDE et l'UNESCO) et peut ainsi défendre activement les intérêts de ses membres. **L'IE, de même que l'OIT et l'UNESCO, croit fermement que le dialogue social est le « ciment » des réformes réussies en matière d'éducation.**

143. **La liberté académique et la titularisation des enseignants** sont essentielles pour fournir et préserver un système éducatif libre de toute influence et de toute pression politique, économique, idéologique et religieuse. Les Recommandations sont sans équivoque sur ce point : les enseignants et les professeurs doivent être libres de décider de leurs méthodes d'enseignement et de pouvoir choisir leurs manuels, leur matériel, etc. Cette liberté est une garantie essentielle de la qualité de l'éducation et de la liberté de la société en général. Bien que le concept de liberté académique soit dans l'ensemble reconnu comme essentiel à tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, on note une augmentation du nombre de cas d'ingérence dans les affaires éducatives, tant de la part des autorités publiques que des autres acteurs que sont les marchés, les médias ou l'Église. **Dans l'enseignement général, les données disponibles indiquent un contrôle accru sur les programmes, la pédagogie et la méthodologie de la part des gouvernements**, qui tentent de régler les problèmes politiques et sociaux à l'aide «d'instruments éducatifs». **Dans l'enseignement supérieur, les pressions croissantes proviennent de la mondialisation, de la compétitivité, de la marchandisation et de l'emploi des mécanismes du marché.** Ces tendances posent un sérieux défi aux notions fondamentales d'indépendance et d'autonomie académiques, de titularisation, de collégialité et de gouvernance collégiale.

144. L'aspect collectif de la prise de décisions est d'une importance cruciale à tous les niveaux : national, local et institutionnel. Dans les institutions d'enseignement supérieur, **la pratique de plus en plus courante consistant à exclure le personnel académique des organes directeurs** conduit au non-respect du principe de **gouvernance collégiale**. Le personnel académique n'a donc plus l'occasion d'exprimer son opinion sur les sujets concernant son environnement de travail et, lorsqu'il le fait, cette opinion n'est pas écoutée. Dans ce domaine, il est clair que nous avons reculé. Alors qu'auparavant le niveau de participation du corps académique dans les organes directeurs des institutions d'enseignement supérieur était garanti, aujourd'hui, cette participation est menacée, de même que, parfois, l'existence même des organes directeurs. Cette évolution découle du nombre croissant de nominations directes et de l'augmentation du pouvoir et des compétences des «présidents», «directeurs» et «managers» des institutions d'enseignement supérieur. **L'IE regrette cette évolution et s'oppose fermement à l'opinion selon laquelle la gouvernance collégiale est une notion dépassée dans les systèmes d'enseignement supérieur actuels.**

145. L'IE s'inquiète fortement de ces tendances qui mènent à la prolifération des contrats à court terme, la marchandisation de la recherche et la commercialisation des programmes. Elle estime que la société courrait un grave danger si les établissements d'éducation devaient devenir des entreprises vendant leurs produits à des clients et être gérées par des commerçants plutôt que par des organes collectifs d'éducateurs.

146. L'IE s'inquiète particulièrement de la **multiplication des institutions privées aux dépens des écoles et des universités publiques**. Dans sa résolution du Congrès de 2004 intitulée «L'éducation : service public ou marchandise», l'IE répète que l'éducation n'est pas une marchandise et ne doit pas être privatisée mais bien constituer un espace commun destiné au partage et à la transmission du savoir. La sape du système d'éducation publique par les politiques de privatisation va profondément altérer la nature de nos sociétés démocratiques et accroître les inégalités face à l'accès à l'éducation. Les autorités publiques ont la responsabilité essentielle d'assurer l'éducation pour tous ; transférer une partie de cette responsabilité à d'autres acteurs ne peut être considéré que comme une solution temporaire, à n'utiliser qu'en temps de crise.

La sape du système d'éducation publique par les politiques de privatisation va profondément altérer la nature de nos sociétés démocratiques et accroître les inégalités face à l'accès à l'éducation.

147. Face aux données inquiétantes contenues dans le présent rapport, l'IE appelle à un renversement des tendances actuelles, à un respect des Recommandations et à un accroissement réel de toutes les formes d'implication de la communauté enseignante. L'expérience a prouvé que cette implication peut contribuer de manière significative à la responsabilité sociale des enseignants ainsi qu'à la qualité de la gestion.

148. Par ailleurs, les conditions de vie et de travail des enseignants sont sérieusement menacées par le **phénomène croissant de la violence à l'école**. Les Recommandations de 1966 indiquent que les enseignants doivent être protégés des blessures, tant dans l'exercice de leurs fonctions qu'en dehors de la classe. Pour ce faire, il faut

avant tout mettre en place un système d'assurance adapté et efficace, ce qui reste un rêve inaccessible pour bien des enseignants dans le monde. Le problème touche également les pays développés, dans lesquels, au cours des dernières décennies, les enseignants sont devenus la cible de violences directes en classe, signes d'un changement plus général affectant la société et, plus particulièrement, les établissements scolaires.

149. L'IE est de plus en plus attentive au problème. Elle estime que seuls le **développement de la gouvernance collective et des responsabilités des enseignants et l'implication des parents et de la communauté en vue du maintien d'un climat de coopération et de tolérance dans les écoles** peut fournir une solution. Malheureusement, le présent rapport montre que les gouvernements ne semblent pas proposer de protection adaptée aux enseignants, ni vouloir prendre de mesures de soutien au développement de stratégies de coopération visant à endiguer la violence dans les écoles.
150. Un des autres grands problèmes abordés dans le présent rapport est **l'expansion du VIH/SIDA**. Au cours des dernières décennies, cette maladie a engendré la mort de millions de personnes dans de nombreuses régions du monde et est devenue un facteur déterminant jusqu'à l'existence du système éducatif dans de nombreux pays d'Afrique. Le rapport indique l'étendue considérable du problème et l'incapacité de la communauté internationale à le régler malgré les efforts consentis jusqu'ici. L'extension de la pandémie nuit à la réalisation des objectifs de l'EPT. L'IE s'inquiète en particulier des pratiques discriminatoires à l'encontre des membres de la profession infectés par le VIH. Le problème touche différemment les deux sexes : dans le monde, la majorité des personnes affectées par le VIH/SIDA sont des femmes.
151. **L'IE demande des actions concertées de la part de la communauté internationale. Elle insiste aussi fortement sur le rôle que les enseignants peuvent jouer via les programmes éducatifs.**
152. Le **genre** reste un aspect affectant tous les problèmes clés soulevés dans le présent rapport, et plus particulièrement l'équité salariale, la violence à l'encontre des enseignants et la discrimination.
153. Malgré les nombreuses difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des Recommandations, des progrès remarquables ont été accomplis par le passé. Le présent rapport indique toutefois que nous devons aujourd'hui faire face à une série de problèmes à l'échelle du système, susceptibles d'invalidiser les accomplissements engrangés et même, s'ils ne sont pas réglés par des politiques adaptées, de provoquer un recul de l'offre d'une éducation de qualité pour tous.
154. Ce rapport affirme que les deux Recommandations ne sont pas correctement mises en œuvre et qu'en outre, de nouveaux défis ont émergé et nécessitent peut-être d'en étendre le champ d'application. Les recommandations actuelles sont toutefois fondamentales, tant pour le maintien de l'éducation comme bien public que pour la gestion des nouvelles questions, et doivent être correctement appliquées.

Les recommandations actuelles sont toutefois fondamentales, tant pour le maintien de l'éducation comme bien public que pour la gestion des nouvelles questions, et doivent être correctement appliquées.

REFERENCES

- Internationale de l'Education (2004) – *Baromètre de l'IE*
- Internationale de l'Education, *Structure paneuropéenne, Séminaire sur la santé et la sécurité dans l'enseignement, Varsovie, mai 2006*
- UNESCO Institut de statistiques (UIS), Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Programme sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) (2005) – *'Education Trends in Perspective' Analysis of the World Education Indicators*
- Paul Bennett (2005) – General Report of Education International's Higher Education and Research Conference *'Higher Education and Research Staff in the 21st Century'*
- Brian Everett (2005) – Issues Paper for Education International's Higher Education and Research Conference *'Brain Drain/Brain Gain'*
- Atilio Boron (2005) – Issues Paper for Education International's Higher Education and Research Conference *'Academic Freedom in Latin America'*
- T. Fukiharu (2005) - Faculté d'Économie, université de Hiroshima, Japon *'The Reform of Higher Education in Japan: A Game-Theoretic Analysis of Intensified Competition'*
- David Robinson (2006) – Rapport préparé pour l'Internationale de l'Education *'The Status of Higher Education Teaching Personnel in Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States'*
- Confédération internationale des Syndicats libres (CISL, 2006) - *Annual Survey 'of violations of trade union rights'*
- Conseil de l'Europe, Recommandation (2006) – *«Liberté académique et autonomie institutionnelle»*
- Bulletin of the American Association of University Professors (mars-avril 2006) – *'Academe'*
- UNESCO (2006) – *Recueil de données mondiales sur l'éducation*
- Internationale de l'Education (2006) – *Résultats du questionnaire pour le rapport au CEART*
- Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2005) – *L'exigence de qualité. UNESCO*
- CSEE (2005) RAPPORT du CSEE - *TRACE Seminar Teachers' Working Conditions. Restructuring: Trends in Teachers' Pay, Sesimbra, 22-24 October 2005*
- Rapport 2003 de l'Internationale de l'Education au CEART
- Eurydice (2005) *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005. Commission européenne*
- The European Training Foundation (2006) *Study on Women in Education and Employment 2010*
- UNESCO, Institute des Statistiques (2006) *Rapport Les enseignants et la qualité de l'éducation: Suivi des besoins mondiaux pour 2015*

REFERENCES SUPPLÉMENTAIRES – SITES WEB

UNESCO

<http://www.unesco.org>

OIT - Organisation Internationale du Travail

<http://www.ilo.org>

CEART

<http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/techmeet/ceart/main.htm>

Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU)

<http://www.uis.unesco.org>

World Education Indicators (WEI) Programme (UIS)

http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=3767&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201

EPT - Education pour Tous

<http://www.unesco.org/education/efa>

Internationale de l'Education

<http://www.ei-ie.org>

CSEE - Comité Syndical Européen de l'Education

<http://www.csee-etu.org>

Eurydice

<http://www.eurydice.org>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

<http://www.oecd.org>



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación

5 bd du Roi Albert II
1210 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 06 11
Fax +32-2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

L'Internationale de l'Éducation représente 30 millions d'enseignantes, enseignants et personnels de l'éducation, de la maternelle à l'Université.

Comptant 350 organisations membres dans plus de 160 pays, l'Internationale de l'Éducation est la plus grande fédération internationale de syndicats.

L'Internationale de l'Éducation défend les droits des enseignants, personnels de l'éducation et étudiants, et milite pour une éducation universelle, publique et de qualité pour tous.



www.ei-ie.org