

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

**RAPPORT AU COMITE D'EXPERTS
SUR L'APPLICATION DE**

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

ET DE

**LA RECOMMANDATION DE L'UNESCO DE 1997
CONCERNANT LA CONDITION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Septembre 2009



AVANT-PROPOS

L'Internationale de l'Éducation (IE) a été invitée en 2009 à présenter son rapport à la réunion triennale du Comité d'experts sur l'application de la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* adoptée par l'OIT/UNESCO en 1966 et de la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* adoptée par l'UNESCO en 1997 (CEART). Le Rapport au CEART de l'IE a pour objectif d'évaluer la mise en application des recommandations susmentionnées du point de vue du personnel de l'éducation représenté par les syndicats des enseignants à travers le monde. Ce rapport examine les problématiques essentielles auxquelles sont confrontés les enseignants et le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, à savoir : la pénurie d'enseignants, les qualifications des enseignants, les conditions de travail et les salaires, les consultations avec les organisations d'enseignants, la préparation à la profession d'enseignant et la formation professionnelle continue, les libertés académiques, la gouvernance collégiale, la sécurité de l'emploi et la stabilité professionnelle des enseignants, la sécurité dans les environnements scolaires, et le VIH/SIDA.

Ce rapport constate que, en dépit du fait que les Recommandations aient été émises de longue date, les dispositions essentielles qui y figurent, eu égard aux thèmes majeurs évoqués dans le présent rapport, ne sont pas mises en application par les Etats et les institutions scolaires à travers le monde ainsi qu'elles devraient l'être.

Trois sujets de préoccupation majeure sont mis en exergue dans ce rapport et nécessitent une action immédiate de la part des pays du monde entier. Le premier d'entre eux concerne **la pénurie mondiale d'enseignants** qui ne peut rester ignorée, tout particulièrement en cette période de crise financière et économique mondiale qui connaît des restrictions budgétaires importantes dans les divers secteurs de l'éducation. L'éducation joue un rôle crucial dans la préparation de la période de reconstruction qui succédera à la crise, et il est indispensable de reconnaître cette évidence en investissant dans l'éducation à l'échelle mondiale. Mais au lieu de cela, force est de constater que nous assistons à une diminution des budgets de l'éducation un peu partout dans le monde, entraînant des conséquences dramatiques sur les salaires des enseignants, leur emploi et leur subsistance même. Deuxièmement, les enseignants se trouvent également confrontés à une **crise de la précarisation** de leur profession aux quatre coins de la planète. Un nombre croissant d'enseignants est embauché sur la base de contrats à durée déterminée ou à temps partiel, pratique conduisant à la restriction de leur liberté académique et de leur autonomie professionnelle en raison de la précarisation de leur statut. Enfin, l'IE condamne la recrudescence des **agressions à l'encontre du personnel enseignant dans les écoles et dans l'enseignement supérieur**. Ce rapport constate que la violence qui cible actuellement les professionnels de l'enseignement et les intellectuels demeure infondée et porte préjudice à la démocratie ainsi qu'au bien-être des communautés dans les infrastructures telles que les établissements scolaires, où les individus sont extrêmement vulnérables face aux agressions.

La plupart des gouvernements et des établissements scolaires continuent d'ignorer l'existence des deux Recommandations et cette négligence entraîne de graves violations des droits des enseignants et du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, en regard des Recommandations examinées dans ce rapport. Le CEART, conjointement avec l'Organisation internationale du Travail (OIT) et l'UNESCO, se doit de prendre des mesures concrètes en vue de garantir la mise en application efficace des Recommandations, tant par les gouvernements que par les institutions.

Les dispositions des deux Recommandations demeurent fondamentales pour garantir que tous les niveaux de l'enseignement soient reconnus en tant que biens publics. En cette période qui suit immédiatement la deuxième Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (CMES) organisée à l'UNESCO en juillet 2009, l'IE souligne l'importance de la référence à la *Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* évoquée dans le communiqué du CMES, lequel insiste sur sa mise en application et lance un appel à l'action allant dans ce sens, tant aux Etats membres qu'à l'UNESCO.

Fred van Leeuwen
Secrétaire général

SYNTHESE

1. Pénurie d'enseignants et recrutement d'enseignants non qualifiés

La pénurie d'enseignants ne cesse de s'accroître dans le monde entier, en particulier dans les pays en développement où elle représente une réelle menace pour la réalisation des objectifs de l'*Éducation pour tous* visant à garantir l'éducation primaire universelle d'ici 2015. Cette situation s'est aggravée en raison de la crise financière et économique qui engendre de plus en plus de contraintes budgétaires dans les pays en développement et les pays donateurs.

2. Conditions de travail et salaires des enseignants

Alors que la pression exercée sur les enseignants se traduit le plus souvent par une augmentation de la charge de travail et des classes surnuméraires, les salaires des enseignants enregistrent une tendance à la baisse généralisée et demeurent inférieurs aux salaires que perçoivent les professionnels dans d'autres secteurs, malgré le même niveau de qualification requis pour les enseignants.

3. Consultations avec les organisations d'enseignants

A l'heure où l'éducation traverse diverses phases de changement en raison des nouvelles pressions exercées sur les gouvernements par la crise financière et économique, les enseignants restent trop souvent mis à l'écart des consultations portant sur les réformes éducatives. Pire encore, dans un certain nombre de pays, les enseignants ne sont pas autorisés à former des syndicats et, lorsque ces derniers existent, ils ont fait l'objet de perquisitions ou d'attaques ciblées.

4. Formation à la profession d'enseignant et formation professionnelle continue des enseignants

Dans les pays où les enseignants ne possèdent que peu ou pas de qualifications, la formation initiale des enseignants est souvent inexistante. Cette situation est d'autant plus préoccupante que, dans les pays en développement, la formation professionnelle continue demeure également inexistante en raison des contraintes financières. Alors que dans les pays industrialisés les possibilités de développement des compétences professionnelles sont souvent accessibles gratuitement, celles-ci ne sont pas toujours en mesure de pouvoir répondre aux besoins des enseignants et ont plus tendance à être considérées comme une contrainte plutôt qu'une opportunité lorsqu'elles s'orientent essentiellement sur les performances de l'enseignant, sans aucune vision claire de l'amélioration des compétences pédagogiques que peut apporter cette démarche.

5. Libertés académiques et autonomie professionnelle

L'autonomie professionnelle des enseignants est largement compromise en raison de facteurs tels que les exigences des programmes établis et la disponibilité des manuels scolaires, du matériel pédagogique et des ressources permettant de les acquérir. Les libertés académiques sont également menacées dans l'enseignement supérieur en raison de contraintes budgétaires ou politiques, de mesures arbitraires ou de l'application des principes du libéralisme aux structures de l'enseignement supérieur.

6. Sécurité de l'emploi et stabilité professionnelle

A tous les niveaux de l'enseignement, les enseignants sont confrontés à une *crise de la précarisation*, dans la mesure où certaines tendances dans le monde consistent à reléguer les enseignants dans des emplois précarisés, régis par des contrats à durée déterminée ou à temps partiel, voire à titre de travailleurs indépendants dans certains cas.



7. Gouvernance collégiale

Au vu de la recrudescence des systèmes de gouvernance basés sur les principes de gestion des entreprises qui s'infiltrent dans les établissements d'enseignement supérieur, le personnel académique constate une perte d'influence en termes de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans la désignation du personnel administratif responsable des fonctions importantes au niveau de la gestion.

8. Sécurité dans l'environnement scolaire et violence à l'encontre des enseignants

Dans leur travail quotidien, quel que soit le type d'établissement scolaire, les enseignants sont victimes d'une recrudescence des actes de violence à leur égard : arrestation, passage à tabac, torture, enlèvement, blessures, voire le meurtre d'enseignants, de membres du personnel académique ou d'enseignants syndicalistes. Aujourd'hui plus que jamais, les enseignants et les étudiants sont de plus en plus vulnérables face à la violence.

9. VIH/SIDA

En dépit des progrès significatifs qui ont été réalisés au niveau national en vue de contrôler l'épidémie de SIDA, il reste un long chemin à parcourir pour garantir l'accès universel à la prévention du VIH, le traitement, les soins et l'appui, principalement en Afrique. Cette situation engendre des conséquences dramatiques sur l'offre et la demande d'enseignement, ainsi que sur la qualité de l'éducation qui est offerte.

TABLE DES MATIERES

Abréviations	1
Introduction	3
I. Pénurie d'enseignants et recrutement d'enseignants non qualifiés	4
II. Conditions de travail et salaires des enseignants	7
III. Consultations avec les organisations d'enseignants	11
IV. Préparation à la profession et formation professionnelle continue des enseignants....	14
V. Libertés académiques et autonomie professionnelle	16
VI. Sécurité de l'emploi et stabilité professionnelle	21
VII. Gouvernance collégiale	25
VIII. Sécurité au sein de l'environnement scolaire et violence contre les enseignants	27
IX. VIH/SIDA	32
X. Recommandations	35
Références	38

ABREVIATIONS

ASD	Asociación Sindical de Docentes (Syndicat des enseignants de Guinée équatoriale)
BvL	Bond van Leraren (Suriname) – Syndicat des enseignants au Suriname
CAUT/ACPPU	Canadian Association of University Teachers – Association canadienne des professeures et professeurs d'université
CDV	Centre de conseil et de dépistage volontaire du VIH/SIDA
CEART	Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant la condition du personnel enseignant
CISMA	Conférence internationale sur le SIDA et les IST en Afrique
CSI	Confédération syndicale internationale
DM	Dansk Magisterforening – Association danoise des personnels de l'enseignement supérieur
EPT	Education pour tous
EPT/SIDA	Programme Education pour tous/SIDA
ETA	Ethiopian Teachers' Association – Association des enseignants éthiopiens
EU	Etats-Unis d'Amérique
FECODE	Federación Colombiana de Educadores – Fédération colombienne des éducateurs
GIPA	Participation accrue des personnes vivant avec le VIH et le SIDA
GNAT	Ghanaian National Association of Teachers – Association nationale des enseignants ghanéens
IE	Internationale de l'Éducation
IFUT	Irish Federation of University Teachers – Fédération irlandaise des professeurs d'université
KESK	Confédération des syndicats de la fonction publique (Turquie)
KOB	Katholieke Onderwijzers Bond (Suriname) – Syndicats des enseignants catholiques au Suriname
NAR	Norwegian Association of Researchers – Association norvégienne des chercheurs
NTEU	National Tertiary Education Union – Syndicat australien du personnel de l'enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du Travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies

PGRI	Association des enseignants de la République d'Indonésie
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMA	Pays les moins avancés
PTUZ	Progressive Teachers' Union of Zimbabwe – Syndicat des enseignants progressistes du Zimbabwe
RDC	République de Chine
Sintraunicol	Syndicat du personnel universitaire en Colombie
SOB	Surinaamse Openbare Onderwijzersbond (Suriname) – Syndicat des enseignants du secteur public au Suriname
TEWU	Teachers & Educational Workers' Union (Ghana) – Syndicat des enseignants et des travailleurs de l'éducation au Ghana
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZIMTA	Zimbabwe Teachers Association – Association des enseignants au Zimbabwe

INTRODUCTION

Le Rapport au CEART 2009 de l'Internationale de l'Éducation (IE) se base sur une étude menée par l'IE sur l'application de la *Recommandation de l'OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* de 1966 (OIT/UNESCO, 1966) et de la *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* de 1997 (UNESCO, 1997).

Cette étude utilise diverses méthodes de collecte de l'information, les sources principales étant les ouvrages de référence et les bases de données essentielles, ainsi qu'une enquête menée par l'IE auprès de toutes ses organisations membres. Les réponses à l'enquête proviennent de 40 syndicats des enseignants et syndicats de l'enseignement supérieur répartis dans 31 pays dans toutes les régions du monde.

En vue de l'élaboration du présent rapport, l'IE a également examiné les réponses apportées par ses organisations membres à une enquête qu'elle a menée au printemps 2009 au sujet des répercussions de la crise financière et économique sur l'éducation. Les réponses à cette enquête proviennent de 44 syndicats des enseignants nationaux répartis dans 43 pays dans le monde.

De plus, en préparation de ce rapport, l'IE et la University College Union (UCU, Royaume-Uni) ont également commandité une étude internationale sur les libertés académiques (Cemmel, 2009) analysant les possibilités de mise en application du principe de liberté académique dans cinq pays : la Birmanie, la Colombie, Israël, la Palestine et le Zimbabwe. Cette étude en question (ibid.) mettait en évidence les principaux obstacles à l'application de la liberté académique dans ces cinq pays.

Au cours de la phase de préparation du Rapport au CEART 2009 de l'IE, une nouvelle étude a été entreprise par David Robinson, de la Canadian Association of University Teachers (CAUT), sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur en Israël, en Cisjordanie et dans la bande de Gaza (Robinson, 2009). Les conclusions préliminaires de cette étude ont également servi de base à l'analyse de l'IE pour la rédaction de son Rapport au CEART 2009.

Cette année, le rapport au CEART de l'IE présente une analyse mondiale approfondie de neuf thèmes essentiels figurant dans les recommandations concernant le personnel enseignant, à savoir :

1. les pénuries d'enseignants et le recrutement d'enseignants non qualifiés
2. les conditions de travail et les salaires des enseignants
3. les consultations avec les organisations d'enseignants
4. la préparation à la profession et la formation professionnelle continue des enseignants
5. la liberté académique et l'autonomie professionnelle
6. la sécurité de l'emploi et la stabilité professionnelle
7. la gouvernance collégiale
8. la sécurité dans les environnements scolaires et la violence à l'encontre des enseignants
9. le VIH/SIDA

Les neuf chapitres suivants sont consacrés successivement à l'analyse de chacun de ces thèmes. Les conclusions et les recommandations principales pour l'action figurent dans chacun de ces chapitres, et les recommandations essentielles adressées au CEART par l'IE sont également formulées dans le chapitre de conclusion.

I. PENURIE D'ENSEIGNANTS ET RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS NON QUALIFIES

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

Dans les pays en voie de développement où l'urgence des besoins peut rendre nécessaire le recours à une formation accélérée des enseignants, il faudrait organiser en même temps 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 (OIT/UNESCO, 1966, art. 142).

1. La pénurie d'enseignants demeure un défi majeur dans les systèmes éducatifs du monde entier. Dans les pays en développement, l'augmentation du nombre des inscriptions scolaires de ces dernières années n'a engendré aucune augmentation du nombre d'enseignants qualifiés, situation entraînant par conséquent des classes surnuméraires dans les régions où le ratio élève/enseignant est déjà extrêmement élevé. 18 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour la réalisation de l'éducation primaire universelle d'ici 2015. Plus de 76 pays nécessitent du personnel supplémentaire dans le secteur de l'éducation, principalement en **Afrique subsaharienne**, au **Moyen-Orient** et en **Afrique du Nord**, ainsi qu'en **Asie du Sud** et de **l'Ouest** (ISU, 2006). En **Afrique subsaharienne**, 1,6 million d'enseignants supplémentaires sont nécessaires d'ici 2015 pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire universelle, un chiffre qui s'élève à 3,8 millions si l'on tient compte des départs à la retraite, des démissions et des défections (dues par exemple au VIH/SIDA). 3,6 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires en **Asie du Sud et de l'Ouest** (UNESCO, 2009).

La Ghana National Association of Teachers (GNAT) signale qu'en 2008 la pénurie d'enseignants au **Ghana** correspondait à 40 pour cent d'enseignants manquants au niveau de l'enseignement primaire et à 37 pour cent dans le cycle inférieur du secondaire.

2. De plus, dans les pays en développement, la répartition des enseignants est très souvent inégale. Les plus grandes disparités au niveau des ratios élèves/enseignant apparaissent au sein même des pays, révélant les inégalités qui existent entre les riches et les pauvres ainsi qu'entre les zones rurales et les zones urbaines, notamment en **Asie** (ex. : **Inde, Indonésie, Sri Lanka**) et en **Afrique** (ex. : **Ghana**). Il en résulte une offre excédentaire d'enseignants qualifiés dans les zones urbaines et une pénurie dans les zones rurales affichant un ratio élèves/enseignant élevé (plus de 200 élèves pour 1 enseignant), un nombre plus important d'enseignants ne possédant que peu ou pas de qualifications, ainsi qu'une incidence sur le taux d'absentéisme des enseignants.

En **Gambie**, au **Lesotho**, en **Tanzanie** et dans une certaine mesure en **Ouganda**, il existe une pénurie importante d'enseignants qualifiés, tant dans l'enseignement primaire qu'au niveau du secondaire, en particulier dans les zones rurales éloignées (Sinyolo, 2007, p. 13).

3. L'une des raisons de cette pénurie d'enseignants en zone rurale (ex. : **Inde, Népal, Taïwan RDC et Sri Lanka**) s'explique par le peu d'enseignants qualifiés souhaitant travailler dans ces régions en raison du manque d'infrastructures et de systèmes

éducatifs de base adéquats. Certaines écoles primaires situées en zone rurale ne possèdent parfois qu'un petit nombre d'enseignants, voire un seul (ex. : **Inde** et **Sri Lanka**), ou ne se limitent qu'à un directeur chargé de s'occuper de plusieurs classes en même temps.

4. En vertu de l'article 142 de la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* de l'OIT/UNESCO de 1966 (cité plus haut), dans les pays où il existe une pénurie d'enseignants, il convient de prendre des mesures efficaces en vue de recruter des enseignants qualifiés dans la profession enseignante. En dépit de cela, le recrutement d'enseignants non qualifiés ou contractuels (enseignants auxiliaires) en vue de remédier temporairement à la pénurie d'enseignants est devenu une règle plutôt qu'une exception, en particulier dans les zones rurales d'**Asie** et d'**Afrique** (ex. : **Ghana**, **Gabon**, **Guinée** et **Inde**).
5. La tendance qui consiste à engager temporairement des enseignants contractuels s'affirme également dans d'autres régions du monde (ex. : au **Brésil** en **Amérique latine** et au **Liban** dans le **Moyen-Orient**). De plus, le recrutement d'enseignants non qualifiés, qu'ils soient contractuels ou volontaires, s'effectue le plus souvent sur la base d'une formation initiale minimale, se limitant tout au plus à quelques semaines, et s'accompagne rarement d'une formation continue, lorsqu'elle existe. En **Afrique**, l'augmentation de la fréquentation scolaire est l'une des raisons principales qui expliquent le nombre croissant de recrutements d'enseignants volontaires souvent non qualifiés (ex. : **Niger**, **Erythrée**, **Burundi**, **Guinée Bissau** et **Ouganda**), accompagné souvent de cours de formation accélérée de quelques semaines, voire d'aucune formation. La plupart du temps, ces enseignants perçoivent un salaire inférieur à celui des enseignants employés à temps plein, dans le but de réduire les dépenses budgétaires du gouvernement. Dans ces pays, les gouvernements n'ont pas été en mesure d'accroître leur réserve d'enseignants qualifiés en raison des contraintes budgétaires et des accords conclus avec les institutions financières internationales (Pôle de Dakar et UNESCO-BREDA, 2009).

Au **Kenya** et en **Zambie**, où les enseignants non qualifiés forment la plus large part de l'effectif enseignant, des milliers d'enseignants qualifiés sont sans emploi, et ce, malgré la pénurie d'enseignants dans les écoles. En **Ouganda**, 14 pour cent des enseignants du primaire ne possédaient aucune qualification en 2006, alors que plus de 10 000 enseignants qualifiés étaient sans emploi. En **Gambie**, les enseignants non qualifiés représentaient 31,5 pour cent de l'ensemble du personnel enseignant en 2007. Dans les écoles communautaires des quartiers pauvres de Nairobi au **Kenya**, le nombre d'enseignants non qualifiés est estimé à 90 pour cent sur l'ensemble du personnel enseignant. En **Tanzanie**, 31,3 pour cent des enseignants du primaire ne possèdent pas les qualifications suffisantes (Sinyolo, 2007, p. 13).

6. En **Asie**, la pénurie d'enseignants s'affirme dans l'enseignement primaire et secondaire, et le recrutement d'enseignants contractuels non qualifiés s'effectue le plus fréquemment au niveau de l'enseignement primaire (ex. : **Inde**, **Malaisie** et **Pakistan**). Des enseignants volontaires non qualifiés (ou « enseignants auxiliaires ») sont souvent engagés pour travailler dans les zones rurales en échange de salaires peu élevés (ex. : **Inde**), alors que les zones urbaines d'autres pays enregistrent un effectif enseignant excédentaire (ex. : **Sri Lanka**).

En **Inde**, la croissance rapide de la population a engendré une demande accrue d'enseignants. Malgré l'augmentation rapide du nombre d'établissements de formation des enseignants ces dernières années, la répartition des enseignants qualifiés reste inégale dans ce pays. Au niveau national, sur l'ensemble du personnel enseignant, de 6 à 10 pour cent des enseignants sont des enseignants auxiliaires et, parmi eux, seuls 46 pour cent ont suivi une formation professionnelle, tandis que dans les zones rurales 80 pour cent des enseignants sont des enseignants auxiliaires. Aux **Fidji**, l'âge de la pension a été abaissé à 55 ans en avril 2009, ce qui a entraîné le départ à la retraite de nombreux enseignants, lesquels ont été remplacés par des enseignants stagiaires n'ayant pas encore terminé leur formation.

7. Dans les pays industrialisés, la pénurie d'enseignants est principalement due au fait que le nombre d'enseignants partant à la retraite est supérieur à celui des enseignants qui entrent dans la profession (Internationale de l'Éducation, 2009). Si cette fracture démographique devra effectivement être réglée à l'avenir, le problème ne tardera pas à se manifester étant donné que dans les **pays de l'OCDE** un nombre croissant d'enseignants est âgé de plus de 50 ans (OCDE, 2008). Bon nombre de pays, notamment en **Europe** (ex. : **Danemark, Lituanie, Malte** et **Pays-Bas**) prévoient un accroissement important des pénuries en raison de cette fracture. Bien souvent, il n'existe aucune approche cohérente basée sur le long terme en matière de recrutement et les démarches entreprises ne découlent pas d'une initiative commune, malgré les campagnes nationales dont le but est d'inciter les étudiants à suivre les programmes de formation des enseignants (ex. : **Norvège**).
8. En **Europe**, les pénuries d'enseignants apparaissent également en raison des conditions de travail peu attrayantes et des salaires peu élevés par rapport à d'autres professions pour des qualifications de même valeur [ex. : en **Autriche**, où les enseignants ayant une formation technique sont susceptibles de rechercher un emploi dans les entreprises privées plutôt que dans les écoles (Galgóczi et al., 2008)]. Dans plusieurs pays (ex. : **Autriche, Norvège, Russie** et **Suisse**), les pénuries d'enseignants qualifiés apparaissent en particulier dans certaines matières spécifiques, telles que les sciences naturelles, les mathématiques, les langues étrangères, notamment dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Une des solutions pour tenter de remédier à cette pénurie persistante a été d'engager des professionnels non enseignants (ex. : en **Allemagne**), lesquels n'ont droit qu'à un salaire inférieur en raison du manque de qualifications requises pour enseigner. Et il est rare que des possibilités de développement professionnel ou des formations continues leur soient offertes après leur entrée en fonction. En dépit des pénuries d'enseignants, de nombreux enseignants qualifiés se retrouvent sans emploi, alors qu'au même moment, certaines législations autorisent à engager des enseignants-assistants volontaires, une mesure justifiée par les restrictions budgétaires (ex. : au **Portugal**). L'**Europe** connaît une augmentation du nombre d'enseignants n'ayant qu'une formation partielle, voire inexistante, engagés dans les écoles à titre temporaire ou pour effectuer un remplacement.

En **Norvège**, la diminution générale du nombre de candidats à la formation d'enseignant a été contrebalancée par une augmentation, dans le primaire, du nombre d'assistants qualifiés ou non, employés pour remplacer et non pour assister les enseignants qualifiés.

9. L'engagement d'enseignants non qualifiés et d'enseignants contractuels ou volontaires, demeure un problème à l'échelle mondiale. Cette pratique a souvent pour but de réaliser des économies, et elle est appliquée d'autant plus souvent dans le contexte de la crise financière et économique mondiale que les caisses des municipalités sont quasiment vides. Ce phénomène devient un problème à l'échelle mondiale, principalement en raison des effets de la crise mondiale qui affectent les budgets de l'éducation dans toutes les régions du monde.
10. *L'IE souligne que les réductions budgétaires et le recours au recrutement d'enseignants contractuels portent préjudice à l'offre d'une éducation de qualité à long terme. En période de pénuries d'enseignants d'ordre structurel, la réduction du personnel enseignant et le recrutement d'enseignants-assistants dans le but de réduire les dépenses ne constituent pas des mesures durables et risquent d'entraîner la déprofessionnalisation du secteur de l'éducation.*
11. *En conséquence de quoi, l'IE recommande qu'il soit remédié à la pénurie mondiale d'enseignants en employant des enseignants qualifiés plutôt que des enseignants volontaires ne possédant que peu ou pas de qualifications.*

II. CONDITIONS DE TRAVAIL ET SALAIRES DES ENSEIGNANTS

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

12. Outre le fait que les conditions de travail et les salaires des enseignants ont un impact significatif sur la qualité de la profession enseignante, les salaires des enseignants ne sont en général pas suffisants pour garantir un niveau de vie raisonnable, principalement dans les pays en développement. Particulièrement en **Asie centrale et du Sud-Est** (ex. : au **Cambodge**), de manière générale dans les pays en développement, et plus récemment en **Europe** (ex. : en **Lettonie**), les enseignants exercent souvent un deuxième emploi pour compléter leur salaire. La faible motivation des enseignants est liée aux salaires inappropriés, aux mauvaises conditions de travail, aux systèmes d'assistance inadéquats et au peu de possibilités de développement professionnel, facteurs qui demeurent très problématiques dans la plupart des pays en développement où, malgré le fait que 75 pour cent des budgets de l'éducation primaire soient consacrés aux rémunérations des enseignants, ces derniers ne perçoivent que des salaires très peu élevés.
13. La décentralisation du financement de l'éducation et en particulier de l'emploi des enseignants est considérée comme étant la cause de la diminution des salaires des enseignants, principalement en **Amérique latine** (ex. : en **Argentine**) et dans plusieurs régions d'**Afrique** (ex. : en **Ouganda**). En particulier en **Afrique subsaharienne** et en **Asie du Sud**, le niveau des salaires des enseignants est proche, voire en dessous, du seuil de pauvreté (UNESCO, 2009, pp. 121, 172). Le **Cambodge** illustre parfaitement l'exemple d'un pays d'Asie du Sud-Est où les salaires et les conditions de travail des enseignants n'ont cessé de se dégrader. Nombreux sont les pays où le niveau minimum des salaires des enseignants ne correspond pas au niveau moyen des salaires à l'échelle nationale. Cette situation est contraire à la recommandation qui préconise que les traitements des enseignants devraient soutenir avantageusement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes [OIT/UNESCO, 1966, art.

115(b)]. En **Europe**, les salaires des enseignants sont inférieurs à ceux perçus dans d'autres catégories professionnelles, malgré un degré de qualification et une durée de formation similaires (Galgóczi et al., 2008).

14. Toutefois, proposer des niveaux de salaire plus élevés signifie que moins d'enseignants peuvent être recrutés sur la base d'un budget établi. Cette situation débouche donc fréquemment sur le recrutement d'enseignants contractuels ou d'enseignants auxiliaires (non qualifiés) dans le but d'accroître l'effectif enseignant sans affecter les lignes budgétaires (ex. : en **Asie**, **Afrique** et **Amérique latine**). La rémunération des enseignants contractuels ou des enseignants auxiliaires est souvent beaucoup moins élevée que celle des enseignants de la fonction publique [60 pour cent inférieure à celle de la grille des salaires de la fonction publique au **Togo** (UNESCO, 2009, p. 173), 10 à 15 fois moins élevée que celle des enseignants réguliers en **Inde** et de 10 à 30 pour cent inférieure à celle des enseignants de la fonction publique en **Allemagne**], une situation qui permet difficilement à de nombreux enseignants de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. Ce problème touche toutes les régions du monde.
15. Malgré le fait que la *Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant* (OIT/UNESCO, 1966, art. 123) 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, dans les pays connaissant une inflation très élevée, aucune modification n'est apportée aux salaires ni aux conditions de travail des enseignants.

Le cas le plus dramatique est celui du **Zimbabwe** où la Zimbabwe Teachers Association (ZIMTA) et le Progressive Teachers' Union of Zimbabwe (PTUZ) se sont montrés extrêmement critiques vis-à-vis de la proposition d'augmentation salariale des fonctionnaires publics annoncée à la mi-juillet 2009 prévoyant une augmentation du salaire mensuel des enseignants, passant de 100 dollars américains à un montant s'échelonnant entre 155 et 200 dollars américains, selon le degré d'ancienneté. Ces salaires sont extrêmement bas en comparaison de la charge de travail, étant donné que l'ensemble du personnel enseignant du Zimbabwe a été réduit de moitié entre 1995 et 2008.

16. Les conditions de travail des enseignants ont subi les retombées négatives des récentes diminutions dans les budgets de l'éducation, en particulier en **Europe** et en **Amérique du Nord**, pour tenter de répondre à la crise financière et économique mondiale.

En **Lettonie**, les salaires des enseignants ont été diminués de 15 pour cent au début de l'année 2009 dans le cadre d'une réduction générale des salaires de la fonction publique. Au moment de la rédaction de ce rapport, il était prévu que les diminutions salariales et les suppressions d'emplois se poursuivraient (potentiellement jusqu'à 10 000 enseignants sur un total de 35 000) au début de l'année scolaire en septembre 2009. En **Irlande**, une diminution des salaires de la fonction publique a également été appliquée en 2009. Au moment de la rédaction, des réductions budgétaires pour l'éducation ont également été proposées en **République tchèque**, menaçant d'entraîner une diminution mensuelle du salaire des enseignants correspondant à 1500 CZK (environ 60 €).

17. En ce qui concerne la charge de travail et le nombre d'élèves dans les classes, la *Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant* (OIT/UNESCO, 1966, art. 86) soutient que les effectifs des classes devraient être de nature à permettre à l'enseignant de donner à chacun de ses élèves une attention particulière (OIT/UNESCO, 1966, art. 86). Malgré cela, le problème des classes en surnombre reste très préoccupant dans de nombreuses écoles d'**Asie** (ex. : **Inde, Népal, Pakistan** et **Sri Lanka**) et d'**Afrique** (ex. : **Cameroun, Ghana** et **Guinée**), pays dans lesquels les ratios élèves/enseignant sont extrêmement élevés et correspondent, dans certaines régions, à plus de deux cents élèves par enseignant.

Au **Cameroun** et en **Guinée**, l'effectif des classes se situerait entre 80 et 160 élèves, une situation à l'origine de sérieux problèmes pour les enseignants dont les salaires sont, par contre, très peu élevés.

18. Des ratios élèves/enseignant relativement élevés ont également été constatés en **Europe**, où la taille moyenne des classes en **Irlande** est de 24 à plus de 30 élèves par enseignant, un chiffre parmi les plus élevés de l'UE. En **Espagne**, la taille des classes dans l'enseignement secondaire est relativement importante également, avec 30 élèves par enseignant. La crise financière et économique mondiale a également eu des répercussions sur les budgets de l'éducation, avec comme conséquence en Europe, une augmentation du nombre d'élèves par classe, la suppression totale de certains cours et des retombées négatives sur les conditions de travail des enseignants (Internationale de l'Éducation, 2009).
19. Dans de nombreux pays, en particulier en **Europe** et en **Amérique du Nord**, mais également en **Afrique** et en **Asie**, les pressions exercées sur la charge de travail sont dues à la multiplication des tâches devant être accomplies en un laps de temps plus court en raison de la réduction du temps réservé aux leçons (ex. : **Allemagne**), des tâches administratives supplémentaires (ex. : **Ghana, Sri Lanka et Malaisie**), et des activités hors programmes (ex. : **Canada**). Les tests et l'évaluation des élèves ont mis une pression supplémentaire sur les enseignants en vue de garantir la performance et la réussite de leurs élèves, en particulier dans les pays de l'OCDE. Les instruments d'évaluation internationaux, tel que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), ont été un moyen pour les gouvernements d'exercer la pression sur les performances des enseignants afin de garantir d'excellents résultats de la part des élèves et augmenter la rentabilité des écoles (Figazzolo, 2009).
20. *L'IE dénonce avec véhémence les tendances négatives qui affectent les salaires des enseignants. De telles pratiques ne contribuent ni à reconnaître l'importance de la profession enseignante ni celle du rôle de l'éducation de qualité dans l'évolution constructive des sociétés.*
21. *L'IE soutient la Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant, qui prévoit que les traitements des enseignants devraient être à la mesure de l'importance que la fonction enseignante revêt pour la société, soutenir avantageusement la comparaison avec ceux d'autres professions, assurer aux enseignants un niveau de vie raisonnable, et tenir compte du fait que certains postes exigent des qualifications, une expérience et des responsabilités plus élevées (OIT/UNESCO, 1966 art. 115).*

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

22. Les salaires et les conditions de travail ont également été touchés dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les salaires, dans la **région d'Afrique**, les plus vives inquiétudes concernent le **Zimbabwe**, pays où les problèmes qui touchent également l'enseignement supérieur entraînent la fuite des cerveaux dans les milieux intellectuels. Et par ailleurs, des professeurs d'université ont réclamé un redressement de l'hyperinflation via le paiement en devises convertibles (cf. Cemmell, 2009, pp. 61-66).
23. Dans la région **Asie-Pacifique**, bien que l'on signale une évolution positive en termes de salaires en **Malaisie**, ce n'est pas le cas de tous les pays dans cette région. Au **Pakistan**, les salaires et les avantages du personnel enseignant de l'enseignement supérieur engagé à temps plein sont également jugés très corrects, malgré le fait que le personnel n'ait pas droit à la négociation collective et que les contrats à durée déterminée soient assortis de salaires inférieurs à ceux perçus par le personnel titularisé occupant des fonctions à temps plein. Les membres du personnel académique ont vu leur salaire diminuer dans certaines régions des **Fidji** (en particulier à l'Université du Pacifique-Sud) et on signale une recrudescence du gel des salaires dans les négociations collectives en **Nouvelle-Zélande**. En **Europe**, **Israël** illustre l'exemple d'un pays où les niveaux de salaire sont inappropriés pour le personnel académique (cf. Robinson, 2009, pp. 6-7).
24. Au **Moyen-Orient**, le cas de la **Palestine** démontre à quel point les conditions d'emploi du personnel académique en Cisjordanie et dans la bande de Gaza sont médiocres.

En **Palestine**, les salaires moyens sont peu élevés, surtout en comparaison des salaires perçus en Israël ou dans les Etats arabes voisins. Conséquence de la gravité de la crise financière à laquelle ils sont confrontés, les établissements d'enseignement supérieur se retrouvent régulièrement dans l'impossibilité de remplir leurs obligations en termes de salaire du personnel académique, lequel perçoit un salaire mensuel ne s'élevant plus qu'à 80 pour cent du salaire initial. De plus, le personnel académique dans les établissements publics d'enseignement supérieur n'est pas couvert par les régimes de retraite ou les indemnités de santé (Robinson, 2009, p. 18).

25. Dans les régions d'**Asie-Pacifique et d'Amérique du Nord**, le problème de la charge de travail supportée par le personnel enseignant de l'enseignement supérieur demeure au centre des préoccupations (ex. : **Canada et Nouvelle-Zélande**).

Au **Canada**, les professeurs signalent un stress important dû aux exigences et à la charge de travail accrue. Bien que les salaires du personnel académique aient augmenté ces dernières années au Canada, une incertitude croissante plane toutefois sur les augmentations futures, en raison de la récession économique.

26. En **Europe**, les problèmes liés à la charge de travail du personnel persistent dans la région et sont principalement dus au nombre de réformes qui ont été engagées dans les systèmes d'enseignement supérieur en **Europe** (ex. : en **Allemagne**). Au **Portugal**, bien que les conditions de travail du personnel des universités soient

meilleures que celles des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire, la charge de travail a néanmoins augmenté de manière significative. Par ailleurs, au **Danemark**, les employeurs du service public ont rejeté toutes les propositions visant à introduire un système de congés sabbatiques, ainsi que le préconise *la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* (UNESCO, 1997, cf. art. 65-68). Dans ce pays, le personnel de l'enseignement supérieur recruté à temps partiel n'est pas représenté dans les négociations et ne bénéficie d'aucun droit relatif à la retraite. En **Israël**, en raison d'une diminution du nombre des professeurs les plus âgés et de l'augmentation du nombre d'étudiants au cours de ces dernières années, la proportion d'étudiants par rapport au personnel enseignant de l'enseignement supérieur a atteint un ratio de 25 étudiants pour chaque membre du personnel académique. Afin de pouvoir réduire le nombre d'étudiants par faculté et de le rendre conforme aux normes internationales, il serait nécessaire de recruter 600 professeurs universitaires supplémentaires par an au cours des six prochaines années, un nombre supérieur à celui nécessaire pour répondre aux retraites anticipées et aux démissions (Robinson, 2009).

27. *L'IE considère qu'il est crucial pour les gouvernements et les établissements scolaires de garantir un investissement dans l'enseignement à tous les niveaux de la profession qui soit suffisant et à la mesure des nombreuses exigences auxquelles doivent répondre les enseignants et le personnel enseignant de l'enseignement supérieur.*
28. *L'IE recommande également que les restrictions actuelles dans les budgets de l'éducation ne portent pas atteinte aux salaires, aux conditions de travail, aux exigences liées aux qualifications, ni à l'accès au développement des compétences professionnelles des enseignants et du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Il s'agit-là de conditions essentielles pour préserver la qualité de l'éducation à tous les niveaux.*

III. CONSULTATIONS AVEC LES ORGANISATIONS D'ENSEIGNANTS

Les Recommandations de 1966 et de 1997 concernant la condition du personnel enseignant et la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

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 (OIT/UNESCO, 1966, art. 9).

29. L'IE se félicite de pouvoir mentionner dans ce rapport que dans plusieurs pays d'**Amérique latine**, les syndicats des enseignants ont eu des relations très constructives avec les gouvernements, comme en témoignent l'**Argentine** et le **Brésil** ; ce qui n'est pas le cas pour les syndicats des enseignants en **Amérique centrale**. Si les consultations avec les syndicats des enseignants existent parfois dans certains pays d'**Afrique** et d'**Asie** (ex. : **Fidji** et **Ghana**), elles restent peu fréquentes ou n'accordent que peu ou pas le pouvoir aux syndicats d'exercer leur influence sur les politiques et les réformes éducatives. Dans d'autres pays, les consultations n'existent que sur le papier (ex. : **Madagascar, Gabon** et **Cameroun**), ou n'ont lieu que très rarement (ex. : **Inde, Pakistan, Malaisie** et **Sri Lanka**). Dans les pays où les organisations d'enseignants participent aux consultations, les contacts sont souvent irréguliers et le pouvoir de ces organisations reste très limité.

30. En particulier dans certaines régions d'**Asie**, le dialogue entre les gouvernements et les syndicats des enseignants sur les politiques éducatives demeure une pure formalité et les décisions sont généralement prises indépendamment des organisations de la société civile (ex. : **Malaisie** et **Taiwan RDC**).

Au **Népal**, les syndicats des enseignants estiment que le dialogue avec le Ministère de l'Éducation n'apporte aucune satisfaction. De même, en **Inde**, au **Japon**, au **Pakistan** et au **Sri Lanka**, les syndicats des enseignants n'ont que peu ou pas le pouvoir d'exercer leur influence sur la politique éducative. Aux **Fidji**, la consultation et la négociation collective ont été mises à mal en raison de l'actuel régime militaire, et les syndicats des enseignants n'ont pas été consultés au sujet des politiques éducatives récentes.

31. Dans plusieurs pays d'**Afrique**, les syndicats signalent que les partenariats qui, en vertu des conventions, sont censés exister entre les gouvernements et les syndicats des enseignants, ne sont pas respectés. Au contraire, les gouvernements prescrivent des réformes éducatives sans consultation préalable avec les organisations d'enseignants (ex. : **Cameroun**, **Gabon**, **Madagascar** et **Tunisie**), tandis que dans d'autres pays (ex. : **Ghana**) où les négociations avec les syndicats des enseignants existent, elles ne sont pas menées régulièrement.
32. Les consultations avec les organisations d'enseignants ont lieu beaucoup plus fréquemment en **Europe** (ex. : **Estonie**, **Irlande**, **Norvège** et **Royaume-Uni**). Toutefois, le gouvernement irlandais a récemment imposé des réductions budgétaires et salariales unilatéralement et sans consulter les organisations d'enseignants. Dans plusieurs autres pays d'**Europe**, les consultations peuvent être irrégulières et les organisations d'enseignants ont peu le pouvoir d'influencer les politiques et les réformes éducatives (ex. : **Allemagne**, **Danemark**, **Espagne**, **France** et **Portugal**). En **France**, il n'existe aucun système de négociation préalable à l'introduction des réformes et, par conséquent, le gouvernement ne négocie avec les syndicats qu'après la mise en place d'une réforme et le début des mouvements de grève. En **Allemagne**, la fréquence et le niveau des consultations varient entre les États fédéraux, mais ce sont eux qui prennent les décisions finales en matière de politique éducative. En **Amérique du Nord**, les consultations avec les organisations d'enseignants ont effectivement lieu, mais le **Canada** rencontre des problèmes similaires à ceux que connaît l'Allemagne.
33. Depuis le Rapport au CEART 2006 de l'IE (Internationale de l'Éducation, 2006), il y a eu peu d'évolution quant à la participation des syndicats d'enseignants aux consultations sur les stratégies de l'EPT, malgré les recommandations du *Cadre d'action de Dakar* concernant l'engagement de la société civile dans les programmes et la mise en œuvre de l'EPT au niveau national [cf. UNESCO, 2000, art. 8(iii), art. 16(i)]. A cet égard, on notera toutefois quelques résultats positifs au **Ghana**, suite à de nombreuses campagnes de plaidoyer en faveur de la participation des syndicats.

En **Indonésie**, quoique le gouvernement et la Teachers' Association of the Republic of Indonesia (PGRI) disposent d'un programme identique sur l'EPT, ce dernier n'a pas été mis en œuvre conjointement.

34. L'absence de volonté de la part des gouvernements d'impliquer les syndicats des enseignants dans les consultations s'est également manifestée de manière plus marquée ces dernières années par plusieurs violations des droits syndicaux, lorsque

les membres des syndicats des enseignants ont entrepris leur travail de syndicalistes en s'efforçant d'organiser les enseignants au sein des syndicats. Ce cas de figure existe également dans plusieurs autres régions du monde et en particulier en **Afrique** (ex. : **Burundi**, **Guinée équatoriale** et **Tanzanie** ; cf. CSI, 2009, pp. 18, 31, 66). C'est l'Éthiopie qui connaît la situation la plus préoccupante en termes de restrictions imposées aux enseignants pour la création de syndicats.

En **Éthiopie**, suite à une procédure judiciaire entamée il y a 15 ans et aux années de harcèlement et d'intimidation à l'encontre de l'Ethiopian Teachers' Association (ETA), y compris l'incarcération et l'assassinat de plusieurs de ses membres, la Cour Suprême a décidé en juin 2008 que l'ETA devait transférer tous ses biens, ses avoirs financiers et son nom à une association d'enseignants rivale créée en 1993 et soutenue par le gouvernement, laquelle ne pourra jamais prendre la forme d'un syndicat étant donné que les enseignants éthiopiens n'ont pas le droit d'en former. Suite à cette décision de justice irrévocable, une nouvelle association professionnelle a été créée, la National Teachers Association (NTA), dont l'enregistrement a été officiellement refusé par le Ministère de la Justice le 15 décembre 2008 (ibid., p. 34).

35. Concernant la région d'**Asie-Pacifique**, l'IE se félicite de pouvoir mentionner dans ce rapport une situation positive en **Nouvelle-Zélande** et quelques évolutions prometteuses en Australie, où la négociation collective menée par le National Tertiary Education Union (NTEU) s'est améliorée suite à la suppression d'amendements controversés au Higher Education Support Act (Loi sur le soutien à l'enseignement supérieur) en novembre 2005 (cf. Internationale de l'Éducation, 2006, p. 11). La situation n'est cependant pas aussi positive dans l'ensemble de la région, vu que les syndicats des enseignants ne sont pas autorisés à fonctionner en tant que tels en **Birmanie** (cf. Cemmell, 2009, pp. 10-11) ; et aux **Maldives**, les organisations d'enseignants ressemblent à des associations plutôt qu'à de véritables syndicats (CSI, 2009, p. 189). La situation à **Taiwan RDC** est particulièrement préoccupante.

La National Teachers' Association de **Taiwan RDC** s'inquiète vivement à propos d'un projet de loi syndicale soumis actuellement au Parlement taïwanais, qui ne permettra plus aux enseignants d'exercer leur droit fondamental de former des syndicats ou de s'y affilier.

36. En **Europe**, en dépit d'une longue tradition du syndicalisme, plusieurs problèmes surgissent encore dans certains pays (ex. : **Israël**, **Macédoine** et **Turquie**). En **Israël**, bien qu'il soit permis au personnel enseignant de l'enseignement supérieur de s'affilier librement à des syndicats et de négocier collectivement, des cas isolés de violation des droits syndicaux ont toutefois été signalés dans le secteur de l'enseignement supérieur (cf. Robinson, pp. 7-8). En **Macédoine**, les enseignants ont renoncé à leur grève en novembre 2008, suite aux pressions exercées par les directeurs d'écoles et les mairies locales (CSI 2009, pp. 244-5).

En **Turquie**, le site internet du syndicat des enseignants EGITIM-Sen a été bloqué par les autorités. Les 21 et 22 octobre 2008, les bureaux de la section syndicale de Denizli ont fait l'objet d'une offensive policière au cours de laquelle une quantité importante de documents ont été emportés. D'autre part, un nombre important de dirigeants et de membres de la section syndicale EGITIM-Sen ont été mutés à d'autres postes, souvent dans des villes différentes, en raison de leur participation aux activités syndicales. (CSI 2009, p. 265).

37. La situation est également très préoccupante dans plusieurs pays d'**Amérique latine**. En **Colombie**, en particulier, le gouvernement continue à restreindre la légalité du droit de grève, exige l'arbitrage obligatoire ainsi qu'une autorisation préalable pour la formation de syndicats, et c'est lui qui définit les conditions à remplir pour pouvoir former un syndicat (cf. Cemmell, 2009, pp. 24-28). Au **Mexique**, trente travailleurs affiliés au syndicat indépendant des travailleurs de l'éducation, le Sindicato Nacional Independiente de Instituciones Educativas, créé en mai 2008, ont été licenciés en août 2008 par l'Université de Valle de Mexico (institution privée) en représailles à leur demande d'enregistrement en tant que syndicat indépendant (CSI, 2009, p. 117). La situation est plus grave encore dans certaines régions du **Moyen-Orient**, dans la mesure où les problèmes liés au syndicalisme se traduisent directement par des actes de violence, principalement en **Palestine** où même les normes et les droits légaux de base sont régulièrement bafoués (cf. *ibid.*, p. 278 ; Robinson, 2009, p. 17).
38. *L'IE souligne que les consultations avec les syndicats des enseignants et les organisations d'enseignants demeurent essentielles pour garantir que les réformes éducatives soient le reflet des revendications et des aspirations des enseignants et des écoles, ainsi que pour l'amélioration des systèmes éducatifs.*
39. *L'IE dénonce avec véhémence le refus constant des gouvernements d'entrer en consultation avec les syndicats des enseignants et les organisations d'enseignants, et condamne fermement toutes les offensives perpétrées à l'encontre des syndicats des enseignants et des organisations d'enseignants à tous les niveaux du secteur de l'éducation, ainsi qu'à l'encontre de leurs représentants. Les restrictions imposées aux enseignants par les gouvernements et d'autres entités dans le cadre de la formation de syndicats, ainsi qu'aux actions qu'ils entreprennent sous forme de manifestation, constituent une grave menace pour la démocratie et sont plus scandaleuses encore lorsqu'elles s'accompagnent d'actes de violence ou de répression.*
40. *L'IE recommande que, dans les pays où elles ne le font pas encore, l'OIT et l'UNESCO travaillent avec les gouvernements en vue de permettre aux enseignants de former des syndicats dans le but de pouvoir protéger leurs droits en tant qu'enseignants et de participer à la négociation collective.*
41. *L'IE recommande également que les gouvernements impliquent pleinement les syndicats des enseignants et les organisations d'enseignants dans les consultations en tant que partenaires compétents pour décider des réformes éducatives, en particulier, dans le cadre des développements et des ajustements structurels actuels dus à la crise financière et économique mondiale. Leur contribution et leur responsabilité dans le cadre de toute évolution constituent un facteur essentiel pour la mise en place de politiques durables en matière d'éducation.*

IV. PRÉPARATION A LA PROFESSION ET FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ENSEIGNANTS

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

Tous les enseignants devraient acquérir leur formation générale, spécialisée et pédagogique dans une université ou dans un établissement de formation d'un niveau comparable ou bien dans une école spécialisée pour la formation des maîtres [OIT/UNESCO, 1966, art. 21 (1)].

42. Il existe un fossé considérable entre les pays en développement et les pays industrialisés en termes d'offre de programmes de formation professionnelle initiale et de formation continue. Dans les pays en développement, l'organisation de ces structures reste aléatoire, tandis que dans les pays industrialisés elles sont en général largement accessibles. En particulier, les enseignants contractuels engagés dans les pays en développement reçoivent en général une formation initiale se limitant au mieux à quelques semaines, quand elle n'est pas tout simplement inexistante. Les différents programmes de formation alternative (utilisant des méthodes de formation de type mixte, l'enseignement à distance ou la formation en milieu communautaire) mis en place par les gouvernements, les ONG et les organisations internationales dans plusieurs pays en développement, notamment en **Afrique**, en **Asie** et en **Amérique latine** ont amené des résultats très variables.
43. L'une des caractéristiques des pays en développement en **Afrique** et en **Asie** est l'absence ou la très courte durée des préparations et des formations appropriées pour les enseignants possédant peu ou pas de qualifications, allant de quelques jours à quelques mois (ex. : **Sri Lanka**), ainsi que le manque de cohérence dans l'organisation des formations professionnelles continues, dont la portée ou les objectifs ne sont pas toujours très clairs (ex. : **Indonésie**). Quelques bonnes pratiques ont néanmoins été signalées dans plusieurs pays d'**Afrique**.

Au **Ghana**, les programmes de formation alternative sont organisés à l'intention des enseignants, soit pour développer leurs compétences professionnelles par le biais d'une formation continue, soit pour garantir que les enseignants peu ou pas qualifiés puissent acquérir les compétences nécessaires pour exercer la profession.

44. Outre le manque de possibilités de développement des compétences professionnelles dans certains pays, plusieurs autres facteurs empêchent les enseignants de suivre une formation complémentaire ou une formation continue pour le développement de leurs compétences professionnelles, notamment le temps consacré à l'enseignement et l'énorme charge de travail. C'est le cas des enseignants en **Afrique** et en **Asie** qui travaillent dans des classes où le ratio élèves/enseignant est particulièrement élevé. Certains pays de ces régions ne possèdent pas les ressources financières suffisantes pour la formation continue (ex. : **Guinée**, **Gabon** et **Ouganda**) et n'accordent pas de congés aux enseignants pour leur permettre de suivre une formation continue, une fois engagés dans leur fonction.
45. La situation est diamétralement opposée dans **les pays de l'OCDE**, où les formations complémentaires et les possibilités de développement professionnel sont largement disponibles gratuitement, et où les enseignants peuvent bénéficier d'un congé leur permettant de suivre chaque année des cours ou des formations.

En **Norvège**, des stratégies ont été élaborées en vue d'assurer la rétention des enseignants dans la profession. En février 2009, un partenariat a été conclu avec le Ministère de l'Éducation en vue de développer une structure permanente pour le développement continu des compétences professionnelles des enseignants.

46. En **Europe** et en **Amérique du Nord**, les programmes de formation des enseignants et la formation professionnelle sont facilement accessibles dans la majorité des pays et se déroulent en général dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays de cette région, les enseignants doivent être en possession d'un diplôme de maîtrise lors de leur entrée en fonction (ex. : **Estonie**, **Finlande**, **Pays-**

Bas et Royaume-Uni) et travaillent en général sous la responsabilité d'un conseiller ou d'un formateur d'enseignants durant leur première année d'enseignement. Cependant, certains pays n'exigent pas toujours un degré de qualification aussi élevé.

En **Allemagne**, depuis l'alignement des programmes de formation des enseignants sur les systèmes de licence et de master mis en place dans le cadre du processus de Bologne, certains Etats ont abaissé le degré de qualifications minimum au niveau de licence (en particulier dans l'enseignement primaire et le cycle inférieur de l'enseignement secondaire), une mesure qui permettrait de pouvoir justifier l'octroi de salaires moins élevés aux enseignants concernés.

47. En dehors des bonnes pratiques dans **les pays de l'OCDE** mentionnées plus haut, il apparaît qu'environ un enseignant sur quatre ne participe pas à des formations de développement des compétences professionnelles dans plusieurs pays de l'OCDE (ex. : **Danemark, République slovaque et Turquie**), et qu'un nombre significatif d'enseignants considère que ces possibilités de développement professionnel ne satisfont pas à leurs exigences. Par ailleurs, les gouvernements de certains pays ont réduit le financement destiné à la formation professionnelle continue (ex. : **Irlande**) ou exigent que les enseignants prennent en charge les coûts liés à leur développement professionnel (ex. : **Lettonie**), alors qu'ils sont obligés de suivre ces formations (ex. : **Allemagne**). De plus, dans les **pays de l'OCDE**, apparaît une tendance dans les recommandations politiques qui consiste à lier le développement professionnel aux performances des enseignants (OCDE, 2009). Cette pratique porte atteinte à la liberté d'accès au développement professionnel pour tous les enseignants en tant que droit lié à la profession et pourrait engendrer des systèmes de rémunération des enseignants basée sur les performances, limitant par conséquent leur autonomie professionnelle.
48. *L'IE souligne que le développement professionnel continu des enseignants se révèle un facteur crucial pour le maintien d'un personnel enseignant hautement qualifié, ainsi que pour garantir l'amélioration continue de la qualité et du contenu des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement.*
49. *L'IE recommande que des programmes de formation continue appropriés soient élaborés en vue de permettre aux enseignants non qualifiés en fonction d'acquérir les qualifications conformément aux normes nationales établies, lesquels programmes et normes devront être élaborés en consultation avec les syndicats des enseignants.*

V. LIBERTES ACADEMIQUES ET AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

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

[Les enseignants] 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 [...] (OIT/UNESCO, 1966, art. 61).

50. Les libertés académiques et l'autonomie professionnelle, quoiqu'elles soient officiellement garanties aux enseignants dans la majorité des régions, sont en général soumises à la pression des Ministères de l'Éducation, des gouvernements provinciaux ou étatiques, des conseils d'administration scolaires, des écoles et même des directeurs. Notamment dans les pays en développement d'**Afrique** et de certaines régions d'**Asie** (ex. : **Taiwan RDC** et **Sri Lanka**), les enseignants sont dissuadés d'utiliser leurs propres méthodes d'enseignement dans les classes. De plus, les enseignants peuvent voir leur autonomie professionnelle limitée par la pénurie structurelle de manuels et de matériel pédagogiques.
51. Dans les **pays de l'OCDE**, les restrictions des libertés académiques se manifestent sous différents aspects. Les tests internationaux d'évaluation des performances des élèves, comme le PISA de l'OCDE (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ont été utilisés par les gouvernements dans le but d'imposer des exigences élevées aux enseignants (ex. : **Norvège et Portugal**). Cette tendance a conduit à l'émergence d'une culture de l'évaluation, où la pratique qui consiste à enseigner prioritairement les matières sur lesquelles portent les tests s'est substituée à l'autonomie professionnelle. Garantir la qualité des écoles par l'intermédiaire de tests standardisés, d'évaluations et de classements des écoles (ex. : **Allemagne, Canada, France, Norvège et Portugal**) a engendré des restrictions de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle des enseignants, en particulier au niveau du choix de leurs méthodes d'enseignement.

En **Norvège**, les autorités éducatives au niveau régional ont mis en place une plate-forme de matériel pédagogique informatisé destinée au cycle supérieur de l'enseignement secondaire (National platform for digital teaching resources, NDLA) mettant à disposition livres et autres ressources. En conséquence, les autorités éducatives locales ont réduit les ressources pédagogiques habituellement garanties pour le cycle supérieur du secondaire. Étant donné que la plate-forme NDLA n'offre qu'un nombre d'ouvrages limité, les enseignants pourraient être amenés à devoir utiliser des livres qui ne correspondent ni aux exigences locales ni à leurs convictions professionnelles personnelles.

52. *L'IE souligne l'importance de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle. Les enseignants devraient être encouragés à appliquer les méthodes d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes choisies pour promouvoir l'apprentissage, et non à s'aligner sur les méthodes qui consistent uniquement à « enseigner les matières sur lesquelles portent les tests ».*
53. *L'IE recommande que la liberté académique et l'autonomie professionnelle des enseignants soient rigoureusement préservées, voire renforcées, et que le CEART mette ce facteur en valeur en tant que condition préalable à la qualité de l'éducation dans son travail sur l'application de la Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant (OIT/UNESCO, 1966).*

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

L'exercice des libertés académiques doit être garanti aux enseignants de l'enseignement supérieur, ce qui englobe la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches, d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer

librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives (UNESCO, 1997, art. 27).

54. Dans l'enseignement supérieur, les restrictions aux libertés académiques sont devenues de plus en plus strictes. A travers le monde, les libertés académiques font l'objet de restrictions en raison des contraintes budgétaires ou politiques, de la pression et des influences extérieures, et de la commercialisation des systèmes d'enseignement supérieur. Si la situation semble peu engageante dans un certain nombre de pays, l'IE est cependant en mesure de rapporter quelques exemples positifs, quoique rares et isolés.
55. Concernant l'**Afrique**, l'IE se félicite de pouvoir signaler dans ce rapport que les libertés académiques sont respectées dans un certain nombre de pays, en dépit du peu de moyens mis à la disposition des chercheurs (ex. : **Guinée** et **Ghana**, cf. Travis, 2009a) ; mais le paysage reste cependant inégal en termes de respect de ce principe fondamental. Les libertés académiques dans les établissements d'enseignement supérieur sont fréquemment violées par les autorités ; quant au personnel académique, il subit de fortes pressions politiques extérieures dans plusieurs pays d'Afrique (ex. : **Gabon** et **Zimbabwe**). Le cas le plus préoccupant concerne le **Zimbabwe**, un pays où les mesures politiques de ces dernières années dans le secteur et les établissements de l'enseignement supérieur sont à l'origine de graves restrictions de la liberté académique, et où la *Zimbabwe Council for Higher Education Act* (la loi du Conseil national de l'éducation supérieure du Zimbabwe) adoptée en 2006, accorde au Ministre de l'Éducation et au Président le plein pouvoir d'exercer leur droit de veto afin de diriger le secteur (Cemmel, 2009, p. 65).
56. La situation est également variable dans la région d'**Asie-Pacifique**. Les libertés académiques sont respectées dans plusieurs pays (ex. : **Australie**, **Pakistan** et **Sri Lanka**), quoique des cas isolés de violation aient été signalés au Pakistan (cf. Travis, 2009f). Dans la région, d'importantes restrictions sont constatées en **Birmanie**, en **Chine**, aux **Fidji** et en **Thaïlande**.

En **Birmanie**, ces restrictions sont imputables au régime totalitaire de la junte, et les importantes mesures de répression se traduisent également par des modifications significatives des procédures d'engagement du personnel dans l'enseignement supérieur. Le manque de ressources limite également les possibilités dans le secteur de la recherche (Cemmel, 2009, pp. 12-13). En **Chine**, le professeur Johannes Chan, Doyen de la Faculté de Droit à l'Université de Hong Kong, reste convaincu que les raisons de l'interdiction de pouvoir entrer à Macau pour y prononcer un discours en février 2009 sont dues à son implication dans l'Article 23 Concern Group, lequel mène des campagnes contre le projet du gouvernement de Hong Kong d'édicter une loi sécuritaire controversée (Travis, 2009b). Aux **Fidji**, la liberté académique a été sérieusement limitée par l'imposition de la State Emergency Regulation Order (Loi de l'Etat d'urgence). En **Thaïlande**, Ji Ungpakorn, professeur à l'Université de Chulalongkorn, a été accusé en janvier 2009 en vertu des lois relatives au crime de *lèse-majesté* visant à protéger la monarchie des diffamations, après avoir publié certaines critiques dans ses livres. *A Coup for the Rich* (Travis, 2009c, 2009d).

57. Le financement de la recherche universitaire par le secteur privé a également laissé son empreinte sur la liberté académique dans la région d'**Asie-Pacifique**

(ex. : **Malaisie et Taïwan RDC**), à l'instar des nouveaux modèles de financement pour l'évaluation de la recherche basée sur les performances (ex. : **Nouvelle-Zélande**).

58. De même, en **Europe**, les mécanismes mis en place pour le financement de la recherche basée sur les performances (ex. : **Allemagne, Danemark et Royaume-Uni**) ou les critères de financement de la recherche (ex. : **Portugal**) ont également eu pour effet de restreindre la liberté académique. En Europe, les changements dans les systèmes de financement requièrent de la part des chercheurs d'entrer en compétition pour obtenir un financement, d'établir des relations avec les entreprises et de donner la priorité à la rentabilité commerciale à court terme et à la pertinence sur le marché de l'emploi — tous ces éléments étant considérés comme des critères prioritaires pour l'obtention d'un financement de la recherche. De plus, des restrictions apparaissent également au niveau du type de recherche que peut entreprendre le personnel académique durant ses heures de travail (ex. : **Danemark**). L'accroissement du financement privé de la recherche en Europe a eu un impact sur la liberté académique dans une faible mesure (ex. : en **Norvège**, où le corps académique est généralement autorisé à conserver son droit à la propriété intellectuelle) et dans une mesure plus large (ex. : en **Lettonie**, où il a perdu tout droit à la propriété intellectuelle).
59. Les menaces qui pèsent sur la liberté académique en **Europe** se manifestent également sous la forme de diverses pressions extérieures exercées sur des professeurs universitaires en particulier et par les mesures prises à leur encontre.

En **Israël**, les professeurs qui émettent des critiques vis-à-vis de la politique du gouvernement concernant les territoires palestiniens occupés sont la cible permanente des groupes de pression d'intérêt particulier qui cherchent à obtenir leur démission (Robinson, 2009, p. 8). En **Allemagne**, en 2007, une enquête criminelle a été lancée contre un sociologue de l'Université de Humboldt à Berlin, arrêté pour être soupçonné de former une organisation terroriste, une accusation fondée sur le fait que ces recherches en sociologie urbaine s'intéressaient de manière critique à la « gentrification », un phénomène qui intéresse également les groupes militants de Berlin. Récemment, peu avant les élections européennes et parlementaires locales du 4 juin 2009, des membres du corps académique au **Royaume-Uni** se sont vu interdire durant trois semaines la publication de leur recherche financée par des fonds publics, en vertu de la règle de la « purdah » qui exige la suspension de toute publication de documents liés à la recherche susceptibles d'orienter le cours des élections d'une manière ou d'une autre.

60. Par contre, l'IE est heureuse de pouvoir signaler qu'en **Irlande**, l'Irish Federation of University Teachers (IFUT) a remporté une victoire en faveur de la liberté académique en février 2009.

En **Irlande**, le Tribunal du Travail a décidé que les avertissements disciplinaires concernant un membre d'une faculté au Trinity College Dublin (TCD), sanctionné en 2007 pour ne pas avoir suivi les instructions concernant ses programmes de recherche, devaient être retirés de son dossier d'emploi. Au moment de la rédaction de ce rapport, l'IFUT et le TCD envisageaient de se rencontrer afin de plancher sur un projet de document destiné à favoriser la recherche et la responsabilité sans imposer de restrictions à la recherche (Walshe, 2009).

61. Dans une étude portant sur l'applicabilité légale de la *Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* dans les 27 Etats membres de l'**Union européenne** (UE), Karran constate que la législation des pays de l'UE entre en général très peu en conformité avec la Recommandation (Karran, 2009, p. 211). Seul un tiers des pays de l'UE peuvent être considérés comme entrant tout à fait en conformité avec la Recommandation (ibid., p. 205). A cet égard, un bel exemple illustrant la bonne pratique est celui de la **Norvège**, où dans le cadre des propositions émises par une Commission chargée d'examiner cette question, un amendement à la loi de 2005 sur les universités et les facultés universitaires a été introduit en janvier 2008, afin d'ajouter une clause garantissant la liberté académique des chercheurs indépendants et du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Toutefois, le fait qu'il existe des garanties au niveau légal ne signifie pas pour autant que la liberté académique soit respectée dans la pratique (cf. Internationale de l'Éducation, 2006, p. 15), ce qui envenime quelque peu le problème. En effet, alors que la protection de la liberté académique est garantie au niveau légal dans plusieurs pays d'**Amérique latine** (ex. : **Brésil** et **Colombie**), la **Colombie** reste le parfait exemple d'un pays où les droits à la liberté académique sont sévèrement réprimés.

En **Colombie**, l'enseignement supérieur est fortement commercialisé et les ressources pour la recherche limitées, ce qui entraîne des restrictions de la liberté académique. La présence de membres de groupes armés violents non gouvernementaux sur les campus est également à l'origine de graves restrictions des libertés académiques (Cemmel, 2009, pp. 19-25). Dans la même région, au **Mexique**, les professeurs Ana Luz Ruelas Monjardín et Florencio Posadas Segura ont fait l'objet d'une censure en avril et mai 2009 à l'Université autonome de Sinaloa au Nord du Mexique, après avoir critiqué la gestion et les statuts de l'université (NEAR, 2009a ; IFEX, 2009).

62. Les tensions politiques au **Moyen-Orient** entraînent également des restrictions de la liberté académique.

En **Iran**, le gouvernement iranien a procédé à l'arrestation de 70 professeurs d'université dans le cadre de ses mesures répressives à l'encontre de manifestants de l'opposition en juin 2009 (NEAR, 2009b). En **Palestine**, bien que la liberté académique soit reconnue dans les statuts et les règlements des établissements d'enseignement supérieur, les Palestiniens sont confrontés à de sévères restrictions lorsqu'il s'agit de participer aux conférences et aux échanges académiques, étant donné que leur circulation en Palestine et à l'étranger reste limitée en raison de l'occupation israélienne. Le personnel académique palestinien rencontre de nombreux obstacles pour mener des recherches, en raison de l'interdiction générale imposée par les autorités israéliennes sur l'importation en Palestine d'équipement de laboratoire de précision et de matériel de recherche pouvant potentiellement servir à se retourner contre l'Etat d'Israël. En Palestine, le personnel académique signale également le peu de bibliothèques et de ressources pour la recherche, ainsi qu'un accès limité au matériel informatique (Robinson, 2009, pp. 20, 23-24).

63. Des restrictions aux libertés académiques sont également signalées dans les pays industrialisés les plus développés. Les conclusions d'une enquête internationale menée auprès de professeurs en 2007 révèlent qu'aux **Etats-Unis**, 59 pour cent du personnel académique dans les facultés proposant un cycle de quatre ans estiment que les autorités administratives de leur établissement respectent la liberté académique, un chiffre en baisse par rapport aux 65 pour cent mentionnés dans une étude similaire réalisée en 1992 (Jaschik, 2009a).

Au **Canada**, alors que les politiques institutionnelles garantissent les libertés académiques et les conventions collectives, des cas isolés de violation continuent à être signalés. A l'instar de plusieurs pays européens, la gestion des subventions publiques pour la recherche est également préoccupante depuis ces dernières années, dans la mesure où le gouvernement fédéral semble ignorer de plus en plus les organismes de financement de la recherche universitaire ainsi que la traditionnelle procédure d'examen par les pairs, et cible plutôt certaines institutions ou projets pour l'octroi de subventions. Ce phénomène soulève la question de la politisation potentielle de la recherche.

64. **L'IE souligne** que les libertés académiques ne peuvent s'exercer au niveau international que lorsque le personnel enseignant de l'enseignement supérieur jouit des libertés civiles reconnues au niveau international. Tel qu'il est mentionné dans la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (UNESCO, 1997, cf. art. 26), les enseignants de l'enseignement supérieur ont droit, entre autres, à la liberté de réunion et d'association ainsi qu'à la sécurité de leur personne et à la liberté de circulation.
65. **L'IE lance un appel** au CEART ainsi qu'à l'OIT et l'UNESCO, afin qu'ils déploient des efforts supplémentaires en vue de garantir le respect total de ces libertés civiles fondamentales, ainsi que la protection et la défense efficace de la liberté académique.
66. **L'IE recommande** au CEART, ainsi qu'à l'OIT et l'UNESCO, de s'efforcer d'inverser la tendance qui consiste à restreindre les libertés académiques du personnel enseignant de l'enseignement supérieur et de travailler avec les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur en vue de permettre aux membres du personnel académique d'exercer leur fonction d'enseignant et de chercheur dans des environnements qui n'entravent pas activités, que ce soit par l'intermédiaire de pressions politiques, de la force ou d'intérêts commerciaux. Il s'agit-là de l'unique manière de garantir le développement intellectuel de la société et de promouvoir la véritable recherche scientifique.

VI. SECURITE DE L'EMPLOI ET STABILITE PROFESSIONNELLE

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

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 (OIT/UNESCO, 1966, art. 45).

67. Le recrutement d'enseignants sous contrats à durée déterminée s'est généralisé depuis ces dernières décennies. Cette pratique est souvent utilisée comme moyen de réduire ou de supprimer les dépenses budgétaires pour l'éducation. De par leur nature, les contrats à durée déterminée entraînent fréquemment toute une série d'insécurité pour les enseignants et ne contribuent ni à attirer ni à maintenir du personnel enseignant qualifié. Dans de nombreux pays du monde, il existe effectivement des différences considérables en termes de salaires et de conditions de travail entre les enseignants à temps plein et les enseignants contractuels. Les enseignants sous contrat à durée déterminée perçoivent généralement des salaires inférieurs et ne bénéficient que rarement d'avantages identiques à ceux des

enseignants à temps plein en termes d'augmentation salariale, de congés annuels et de protection ou d'allocations sociales. Dans de nombreux pays, et en particulier en **Afrique**, les contrats à court terme sont généralement informels et exposent potentiellement les enseignants à la mutation obligatoire ou au licenciement. C'est également le cas dans certaines régions d'**Asie** (ex. : **Japon**).

68. Certains pays d'**Afrique** et d'**Asie** (ex. : **Ghana** et **Inde**) ont tenté de régulariser la situation des enseignants auxiliaires (volontaires), quoique cette initiative reste rare et isolée. La sécurité de l'emploi et la stabilité professionnelle demeurent plus caractéristiques des écoles publiques que des écoles privées. (ex. : **Sri Lanka**). Il existe quelques exemples de pays qui illustrent les bonnes pratiques et où les enseignants sont titularisés (ex. : **Indonésie**) ; toutefois, il arrive fréquemment que les enseignants recrutés directement par les administrations scolaires ne puissent pas conserver leur titularisation lorsqu'ils changent d'établissement scolaire (ex. : **Jamaïque** et **Royaume-Uni**).
69. En **Europe**, la situation est globalement meilleure et, en général, les enseignants sont engagés sur la base d'un contrat permanent (ex. : **Estonie** et **Royaume-Uni**).

Au **Royaume-Uni** également, le *Fixed-Term Employees Regulations (Prevention of Less Favourable Treatment)* de 2002 (une réglementation sur les employés sous contrat à durée déterminée pour la protection contre tout traitement défavorable) accorde le droit aux employés sous contrat temporaire de bénéficier de conditions aussi avantageuses que celles des employés permanents lorsqu'ils travaillent pour le même employeur et effectuent un travail identique.

70. Ces dernières années, cependant, une pratique de plus en plus courante consiste à prolonger les contrats temporaires par d'autres contrats temporaires dans un certain nombre de pays d'**Amérique latine** et d'**Europe** (ex. : **Brésil**, **Allemagne** et **France**).

Au **Brésil**, les établissements scolaires recourent de plus en plus fréquemment aux contrats à durée déterminée, dans la mesure où, étant moins coûteux, ils permettent de réaliser une économie de 50 pour cent en moyenne sur les dépenses par rapport aux fonctionnaires permanents. En **Allemagne**, les enseignants contractuels peuvent voir leur emploi suspendu avant les vacances scolaires d'été et renouvelé l'année scolaire suivante, les laissant sans revenus pendant plusieurs mois et sans droits aux indemnités de chômage. En **France** également, les prestations sociales ne sont souvent pas garanties aux enseignants contractuels.

71. *L'IE affirme que la stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi dans la profession enseignante sont indispensables aussi bien dans l'intérêt de l'enseignement que dans celui des enseignants et qu'elles devraient être garanties même lorsque des changements sont apportés à l'organisation de l'ensemble ou d'une partie du système scolaire (cf. OIT/UNESCO, 1966, art. 45).*
72. *L'IE considère que les enseignants doivent être protégés efficacement contre les actions arbitraires de nature à affecter leur situation professionnelle ou leur carrière (ibid., art. 46), telles que les licenciements non fondés et les contrats précaires préjudiciables à la sécurité de l'emploi.*
73. *L'IE recommande que la stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi, à tous les niveaux soient protégées contre la tendance consistant à instaurer une politique de contrats à court terme.*

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

Le régime de la permanence lorsqu'il existe, ou le cas échéant son équivalent fonctionnel, constitue l'un des principaux instruments de préservation des libertés académiques et de protection contre les décisions arbitraires (UNESCO, 1997, art. 45).

74. Dans le secteur de l'enseignement supérieur à travers le monde, le personnel académique se trouve face à une crise du personnel qui se manifeste clairement par le recours aux contrats à durée déterminée, entraînant par conséquent une précarisation de l'emploi. Le personnel engagé sous contrat à durée déterminée perçoit un salaire inférieur à celui du personnel permanent, défini selon un calcul proportionnel, et il n'a droit en général qu'à peu ou pas d'avantages. Si peu d'efforts sont entrepris par les gouvernements et les institutions pour contrer cette tendance à la précarisation de l'emploi du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, la **Nouvelle-Zélande** reste cependant un pays exemplaire qui applique les bonnes pratiques dans ce domaine.

En **Nouvelle-Zélande**, le secteur de l'enseignement supérieur ne fonctionne pas sur la base d'un régime de la permanence. Le personnel est employé, soit sous contrat permanent, soit sous contrat à durée déterminée ou temporaire. Toutefois, l'IE se félicite de pouvoir signaler dans ce rapport que, ces dernières années, la tendance à engager du personnel sous contrat à durée déterminée a été inversée grâce une modification de la législation en matière d'emploi, ce qui a permis au syndicat de l'enseignement supérieur de remettre sur la table la question de la légitimité de nombreuses nominations temporaires dans ce secteur.

75. Dans la région d'**Asie-Pacifique**, la situation est variable. En **Malaisie**, le personnel enseignant de l'enseignement supérieur sous contrat à durée déterminée bénéficie de conditions de travail similaires à celles des employés du secteur public, tandis qu'à **Taiwan RDC**, il existe des différences considérables entre le personnel académique titularisé et le personnel sous contrat à durée déterminée, y compris en termes d'assurance-pension et de rémunération sous forme de primes. En **Australie**, un exemple frappant démontre à quel point le fait de s'appuyer sur le financement extérieur peut présenter un danger pour l'emploi.

En **Australie** l'Université de Melbourne a annoncé en juillet 2009, au cours d'une période de négociation avec la National Tertiary Education Union (NTEU), que 220 emplois à temps plein au sein du personnel académique et administratif seraient supprimés en raison d'une chute de 30 millions de dollars australiens (25 millions de dollars américains) dans les retours sur investissements. Bien que le lien entre la crise financière et économique mondiale et ces suppressions reste flou (l'Australie a été relativement épargnée par les effets directs de la crise, avec un taux de chômage de 5,7 pour cent en juin 2009, et n'était pas encore entrée en récession au moment de la rédaction de ce rapport), il s'agit cependant d'un exemple type de retombées négatives provoquées par le fait de s'appuyer sur un financement ne provenant pas des fonds publics pour financer les dépenses courantes dans les établissements d'enseignement supérieur.

76. En **Europe**, la précarisation de l'emploi du personnel académique s'accélère rapidement (ex. : **Allemagne** et **Israël**). En **Israël**, les emplois sous contrat à durée déterminée sont en recrudescence et le nombre de membres du personnel académique titularisés est en baisse. Bien que dans certains pays les membres du

personnel enseignant de l'enseignement supérieur n'ait pas la possibilité d'accéder à la titularisation de leur fonction (ex. : **Lettonie**), même dans ceux où le système des contrats à durée déterminée pour le personnel de l'enseignement supérieur n'est pas encore en vigueur, de nouvelles réformes risquent d'être mises en place et menacent de favoriser le recours de plus en plus fréquent à ce type de contrats (ex. : au **Portugal**, en particulier dans le secteur polytechnique).

En **Allemagne**, pour la grande majorité du personnel académique qui n'a pas encore été titularisé en tant que professeur, la règle veut que les contrats d'emploi aient une durée limitée. En 2006, 82,5 pour cent du personnel enseignant de l'enseignement supérieur était engagé sous contrat à durée déterminée (Statistisches Bundesamt, 2006) et nombreux sont les membres du personnel académique employés à temps partiel. Sans oublier que les employeurs attendent souvent de leurs employés qu'ils continuent à travailler en dehors de leurs heures de travail. De plus en plus souvent, les établissements d'enseignement supérieur font appel à des professeurs invités indépendants afin de répondre à leurs exigences pédagogiques, une pratique qui se traduit actuellement par plus de 60 000 professeurs invités par rapport à 40 000 professeurs permanents (ibid.). De plus, les membres du personnel académique détenteurs d'un diplôme de doctorat, mais n'ayant pas encore été titularisés en tant que professeurs, se voient dans l'obligation d'effectuer des heures d'enseignement non rémunérées s'ils souhaitent avoir une chance d'accéder au professorat.

77. En **Amérique latine**, l'accélération de la privatisation de l'enseignement supérieur en **Colombie** s'est traduite par une tendance extrêmement inquiétante à précariser les contrats d'emploi du personnel académique (Cemmel, 2009, p. 28). De même, dans la **région d'Amérique du Nord**, (ex. : **Canada** et **Etats-Unis**), la précarisation de l'emploi des enseignants de l'enseignement supérieur a également atteint un seuil critique.

Au **Canada**, le personnel académique estime que la plus grande menace qui pèse sur la stabilité professionnelle, et par conséquent sur les libertés académiques, est le recrutement croissant de personnel académique sous contrat à durée déterminée, engagé sur la base de salaires peu élevés, sans accès à la titularisation, et habituellement sans avantages ni aucune protection de la liberté académique. Le nombre de membres du personnel sous contrat à durée déterminée a considérablement augmenté au cours de ces dernières années, y compris avant la récession économique lorsque les finances des universités et des collèges universitaires se portaient mieux. Aux **Etats-Unis** également, le nombre d'enseignants universitaires titularisés engagés à temps plein et ceux qui répondent aux conditions pour le devenir est passé d'environ un tiers sur l'ensemble du personnel académique en 1997 à un peu plus d'un quart à peine en 2007. Alors que le nombre global d'enseignants universitaires a augmenté au cours des dix dernières années, près de deux tiers de cette augmentation concernaient des emplois atypiques, lesquels sont passés de deux tiers à près de trois quarts sur l'ensemble du personnel académique. (AFT, 2009, pp. 5-6). Au **Canada** et aux **Etats-Unis**, la sécurité de l'emploi et la protection de la stabilité professionnelle sont également mises à mal en cette période de revirement économique, lorsque l'on sait que les universités et les facultés menacent de licencier du personnel.

78. Au **Moyen-Orient**, la **Palestine** offre un tableau pessimiste en termes de sécurité d'emploi, et le personnel académique signale que, d'une part, les procédures pour la nomination, la promotion et l'obtention d'une titularisation sont incohérentes et

souvent peu claires et que, d'autre part, l'engagement à temps partiel ou à durée déterminée du personnel académique est en augmentation. Actuellement, le personnel engagé à temps partiel s'élève à environ 19 pour cent dans les universités traditionnelles et à 50 pour cent dans les collèges communautaires (Robinson, 2009, pp. 18-19).

79. Offrant un exemple diamétralement opposé aux atteintes portées au régime de la permanence qui viennent d'être évoquées, l'IE se félicite de mentionner dans ce rapport que, au début du mois de juin 2009, un juge du Colorado (**Etats-Unis**) a décidé que la titularisation avait plus de valeur aux yeux du public que la flexibilité dont disposent certains collèges pour engager et licencier du personnel académique (Jaschik, 2009b).
80. *L'IE considère que les atteintes à la stabilité professionnelle et ses équivalents représentent clairement une menace pour les libertés académiques : en l'absence de la sécurité d'emploi apportée par la stabilité professionnelle ou son équivalent fonctionnel, il ne peut tout simplement pas y avoir de véritables libertés académiques.*
81. *L'IE recommande que le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, fasse des efforts concrets pour remédier à la crise de la précarisation que connaissent les enseignants à tous les niveaux de l'enseignement.*
82. *L'IE recommande que le régime de la permanence, ou son équivalent, soit particulièrement protégé en tant que condition préalable aux libertés académiques. La profession enseignante doit être considérée comme une carrière tout au long de la vie afin qu'elle puisse jouir de son statut en tant que profession.*

VII. GOUVERNANCE COLLEGALE

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

La collégialité s'appuie notamment sur les principes suivants : libertés académiques, partage des responsabilités, droit de tous les intéressés de participer aux structures et modalités pratiques de décision au sein de l'établissement et mise en place de mécanismes consultatifs ... (UNESCO, 1997, art. 32).

83. La gouvernance collégiale est une valeur de longue date dans l'enseignement supérieur. Mais aujourd'hui, la gouvernance collégiale traditionnelle est devenue la cible des gouvernements et des institutions qui cherchent à implanter des structures basées sur les systèmes de gestion des entreprises, et les intérêts extérieurs exercent, plus que jamais, leur influence sur les établissements d'enseignement supérieur. Ce phénomène s'affirme dans une mesure plus ou moins importante selon les différentes régions. En **Afrique**, si le principe de la gouvernance collégiale est respecté dans certains pays (ex. : **Ghana** et **Guinée**), il en existe d'autres où le personnel de l'enseignement supérieur chargé des fonctions de gestion n'est pas toujours élu démocratiquement ou désigné par le corps académique (ex. : au **Cameroun**, où c'est le gouvernement qui désigne les personnes qui occuperont les postes à responsabilité au sein des établissements d'enseignement supérieur, et ce, en l'absence de toute consultation).

84. Dans la région d'**Asie-Pacifique** la situation varie également. Plusieurs pays respectent le principe de la gouvernance collégiale traditionnelle (ex. : **Malaisie, Népal** et **Nouvelle-Zélande**), tandis que pour d'autres, il s'agit d'un concept nouveau difficile à cerner (ex. : **Indonésie**).

En outre, le personnel académique en **Nouvelle-Zélande** signale qu'au cours de ces dernières années, plusieurs initiatives ont été prises pour tenter de réduire la taille des conseils décisionnels et de les orienter vers un modèle commercial. Au **Sri Lanka**, c'est la Commission nationale de l'enseignement et la Commission des subventions universitaires qui sont chargées des structures et de la mise en œuvre décisionnelles, tandis qu'à **Taiwan RDC**, l'implantation de méthodes du type « gestion d'entreprise » menace de nuire à la qualité de l'enseignement supérieur.

85. Dans les établissements d'enseignement supérieur, le glissement du principe de gouvernance collégiale vers les méthodes de gestion propres aux entreprises s'affirme en **Europe**, où le personnel académique participe de moins en moins à la gouvernance collégiale [ex. : **Allemagne, Danemark, Lettonie, Norvège, Portugal** et **Royaume-Uni** (cf. Jaschick, 2009)].

Au sein de l'Europe, le **Danemark** apparaît comme le pire exemple, la gouvernance collégiale ayant été supprimée lors de la mise en application de la Loi universitaire de 2003 (University Law) en faveur d'une structure calquée sur le modèle de gestion des entreprises. Les propositions avancées par la Commission Maltz en **Israël** visant à diminuer le rôle et la représentation du personnel académique au sein des organes décisionnels des universités s'orientent également vers l'implantation dans les universités de systèmes de gestion plus axés sur le marché et la rentabilité. Toutefois, en **Norvège** les réformes en faveur d'un renforcement de la gouvernance basée sur le modèle des entreprises ont abouti à la loi de 2005 sur les universités et facultés universitaires, s'opposant à la suppression de la gouvernance collégiale interne, une sorte de compromis entre les propositions du gouvernement visant à introduire des structures de gestion renforcées et les revendications des institutions ainsi que celles de la Norwegian Association of Researchers (NAR). Certes, il s'agit-là d'un exemple de bonnes pratiques, dans la mesure où de nombreux membres du personnel académique ont le sentiment qu'il subsiste toujours une culture de la démocratie ainsi qu'une prise de décision collégiale.

86. Dans la **région d'Amérique du Nord**, selon les conclusions d'une enquête internationale menée auprès des professeurs en 2007, les membres des facultés aux **Etats-Unis** et au **Canada** estiment que leur influence est quasi inexistante sur la définition des priorités budgétaires et qu'ils n'ont que peu d'incidence sur la sélection des administrateurs principaux, la définition de la charge de travail globale de la faculté, la fixation des conditions d'admission pour les enseignants n'ayant pas les diplômes requis, et l'évaluation de l'enseignement. Cette étude révèle également qu'aux **Etats-Unis**, 64 pour cent du personnel académique dans les collèges proposant un cycle de quatre ans estiment que leur institution est particulièrement axée sur un système de gestion hiérarchisé (Jaschick, 2009a).

La gouvernance des universités et des collèges au **Canada** est devenue une préoccupation urgente pour le personnel académique. Le gouvernement québécois a proposé une nouvelle législation qui risque d'étouffer la voix du personnel académique au sein du conseil d'administration, et d'attribuer plus de contrôle à des intervenants désignés à l'extérieur, ce qui signifie que les décisions susceptibles d'avoir des répercussions sur le système éducatif ne seraient plus prises par les Conseils universitaires ou académiques.



87. Au **Moyen-Orient**, bien que de nombreux exemples témoignent de violations des droits académiques (cf. chapitre 5), l'IE se félicite de pouvoir mentionner qu'en **Palestine** les universités adhèrent aux principes d'un système traditionnel de gouvernance bicamérale, grâce auquel le personnel académique détient l'autorité ultime concernant les questions relatives à l'éducation, via les Conseils universitaires ou académiques. Dans la majorité des cas, le personnel académique représente également 50 pour cent des conseils d'administration des universités en Palestine (Robinson, 2009, p. 17).
88. *L'IE souligne que la gouvernance collégiale des établissements d'enseignement supérieur où le personnel académique est représenté efficacement et en nombre suffisant constitue une exigence essentielle pour le bon fonctionnement de ces institutions. Par l'intermédiaire des structures compétentes, le personnel doit jouer le rôle prédominant dans la définition des normes d'évaluation des programmes scolaires et des autres questions liées au domaine universitaire.*
89. *L'IE recommande que le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, exerce la pression sur les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur afin que le personnel académique puisse jouer un rôle prépondérant dans les décisions relatives à l'enseignement et dans l'élaboration des politiques éducatives. Il s'agit d'un facteur indispensable si les établissements d'enseignement supérieur souhaitent assumer leur responsabilité publique en termes de développement et de transmission du savoir pour l'éducation des étudiants.*
90. *L'IE recommande que le statut et le rôle des établissements d'enseignement supérieur soient préservés en tant qu'institutions d'apprentissage et de développement de la culture et de la démocratie, et qu'ils ne soient pas considérés comme des entreprises commerciales. La nécessité de systèmes de gouvernance efficaces s'avère cruciale dans ce cadre.*

VIII. SECURITE DANS LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES ET VIOLENCE A L'ENCONTRE DES ENSEIGNANTS

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

Les enseignants devraient être protégés contre les conséquences des accidents survenus [...] pendant les heures de service à l'intérieur de l'école [...] [et] au cours d'activités scolaires organisées à l'extérieur (OIT/UNESCO, 1966, art. 130).

91. Souvent, les enseignants ne sont pas protégés ou assurés contre les blessures ou les accidents survenus dans l'enceinte ou à l'extérieur des écoles, tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés (ex. : **Brésil, Gabon, Malaisie** et **Taiwan RDC**), et ils doivent fréquemment prendre en charge eux-mêmes les frais hospitaliers et médicaux. Nombreux sont les enseignants, en particulier les enseignants contractuels dans les pays en développement, qui ne sont pas couverts par les systèmes de sécurité sociale. On constate une montée de la violence à l'encontre des enseignants, phénomène qui les rend particulièrement vulnérables.
92. Il existe différentes formes d'actes de violence perpétrés à l'encontre des enseignants. Citons notamment l'assassinat ciblé d'enseignants ou de syndicalistes enseignants, la mort ou les blessures dues à la destruction de bâtiments par des

explosions à distance, l'incendie ou la mise à sac, la détention illégale, la torture par – ou soutenue par – les forces gouvernementales ou les groupes rebelles, l'enlèvement des enseignants par les forces armées en vue d'extorquer des informations ou de semer la terreur, et le viol des enseignantes par les forces militaires (cf. O'Malley, 2007, p. 13). O'Malley (2007) fait état de violences politiques, militaires, idéologiques, sectaires, ethniques, religieuses perpétrées à l'encontre des enseignants syndicalistes, des directeurs, des enseignants, des élèves et du personnel académique en **Afghanistan**, en **Colombie**, au **Népal**, en **Thaïlande** et au **Zimbabwe**. Il arrive à la conclusion que des milliers d'enseignants ont été enlevés, arrêtés, torturés, passés à tabac, voire tués.

93. Dans plusieurs pays du monde (ex. : **Colombie**, **Allemagne**, **Jamaïque**, **Malaisie**, **Népal**, **Norvège** et **Portugal**), on assiste ces dernières années à une recrudescence des agressions verbales et physiques à l'encontre des enseignants et de leur famille tant dans l'exercice de leur fonction qu'en dehors de l'environnement scolaire. Les offensives dont sont victimes les enseignants sont également perpétrées par des élèves et des parents, et sont à l'origine du « burn-out » des enseignants dans plusieurs pays (ex. : **Allemagne**) ou de leur démission dans d'autres (ex. : **Ghana**). Au **Népal** et au **Sri Lanka**, les conflits et les querelles à propos de l'accès à l'éducation dans les régions éloignées, la langue d'enseignement, la répartition des budgets de l'éducation, et les programmes scolaires sont autant de facteurs qui ont conduit à une éducation basée sur la violence (cf. O'Malley, 2007).
94. Dans certains pays, les discriminations envers les enseignants se traduisent par des intimidations destinées à leur porter préjudice, ou de manière plus voilée, par le refus d'engager des enseignants homosexuels. Les femmes enseignantes et les élèves féminines sont particulièrement exposées aux abus, tels que le harcèlement sexuel ou d'autres types d'intimidation, tant dans les écoles qu'à l'extérieur, en particulier dans la région d'**Asie-Pacifique** (ex. : **Inde** et **Sri Lanka**).

En **Afghanistan**, les femmes se sont vu interdire d'enseigner aux filles, et celles qui s'y sont risquées ont subi des sanctions physiques, à l'instar des enseignants soupçonnés d'enseigner des préceptes contraires à l'Islam. (O'Malley, 2007, p. 21).

95. La violence envers les enseignants est en recrudescence au **Moyen-Orient**. En **Palestine** seulement, 36 enseignants ont été tués entre 2000 et 2007 (ibid., pp. 8-9). La violence à l'encontre des syndicalistes, des enseignants et des élèves en **Iran** a soulevé une vague de protestations au sein du mouvement syndical international et de fortes pressions ont été exercées sur le gouvernement iranien.

En **Iran**, l'IE s'est jointe aux campagnes internationales et iraniennes en faveur de la libération de Farzad Kamangar, un enseignant syndicaliste de 33 ans, arrêté et condamné à mort par le Tribunal révolutionnaire de Téhéran en février 2008 avec pour chefs d'accusation « la mise en danger de la sécurité nationale » et « l'hostilité à Dieu » (*moharebe*). Le 11 juillet 2008, la Cour suprême iranienne a confirmé sa condamnation à mort et, au cours du même mois, trois enseignants et deux militants pour les droits de l'homme membres du Comité pour empêcher la condamnation à mort de Farzad Kamangar ont également été arrêtés. L'IE a lancé un Appel à l'action urgente ainsi qu'une campagne en ligne pour soutenir F. Kamangar. En novembre et décembre 2008, l'IE a également mobilisé ses organisations membres et ses partenaires en vue de s'opposer à son exécution. F. Kamangar n'a finalement pas été exécuté et il est autorisé à voir son avocat et les membres de sa famille en prison. Toutefois, il serait régulièrement torturé et souffre de douleurs aiguës, d'hypotension artérielle, et se voit refuser toute assistance médicale.

96. De même, la violence à l'encontre des enseignants sévit durement en **Amérique latine** (ex. : **Brésil, Colombie** et **Mexique**). En **Amérique latine** (ex. : **Mexique**) et en **Afrique**, les mouvements syndicaux qui se sont développés pour protéger l'éducation contre les réductions et les économies budgétaires ont fait l'objet de violences (O'Malley, 2007, p. 17), et au **Brésil** aucune politique n'a véritablement été mise en place pour enrayer ce problème en recrudescence. En ce qui concerne la violence envers les enseignants, la situation la plus dramatique est celle de la **Colombie**.

En **Colombie**, environ 42 enseignants sont tués chaque année (ibid., p. 7), sans compter les enseignants et les syndicalistes victimes de harcèlement et de menaces de la part des groupes paramilitaires. Les enseignants colombiens sont victimes d'actes de violence en raison de leur engagement dans les campagnes en faveur du droit à l'éducation (Novelli, 2009).

97. En **Europe**, bien que la violence ne soit ni aussi fréquente ni aussi marquée que dans d'autres régions, la recrudescence de la cyberintimidation au sein des écoles dans certains pays (ex. : **Allemagne, Norvège** et **Royaume-Uni**) devient un phénomène préoccupant depuis ces dernières années, principalement en raison du stress qu'il génère au niveau du personnel enseignant. Même s'ils demeurent des cas isolés, les massacres dans les écoles qui ont eu lieu tout récemment en **Finlande** et en **Allemagne** ont renforcé l'attention qu'il convient d'accorder aux relations élève-enseignant, à l'assistance aux élèves et à la sécurité dans les écoles, en vue d'éviter que ce genre de drame traumatisant ne se reproduise. L'IE condamne les récentes attaques à l'encontre de son organisation membre Egitim-Sen en **Turquie**.

En **Turquie**, des représentants d'Egitim-Sen ont été la cible d'attaques perpétrées par les autorités turques, notamment l'occupation et la perquisition des bureaux du syndicat par les forces de sécurité, l'arrestation et la détention préventive de dirigeants syndicaux et l'usage par la police d'une violence démesurée envers des enseignants qui manifestaient pacifiquement.

98. La cyberintimidation dans les écoles est également un phénomène en recrudescence en **Amérique du Nord** (ex. : **Canada** et **Etats-Unis**) où des massacres épouvantables ont eu lieu dans les écoles et ont entraîné la mort de plusieurs enseignants et élèves. Dans un certain nombre de pays tant en **Amérique du Nord** qu'en **Europe** (ex. : **Canada, Finlande** et **Allemagne**), les syndicats des enseignants ont entrepris des actions en vue d'assurer la protection des enseignants et des élèves contre les accidents, le harcèlement, les agressions verbales et physiques, les menaces et les actes de violence, et ils ont exercé une pression sur leur gouvernement afin qu'il accorde plus d'importance à la montée de la violence dans les écoles. En **Europe** et en **Asie** (ex. : **Allemagne, Estonie** et **Népal**), les syndicats des enseignants ont mis la pression sur leur gouvernement en vue de promulguer une loi sur la sécurité dans les écoles. Les gouvernements de plusieurs pays (ex. : **Jamaïque**), ont déjà mis en œuvre des programmes visant à prévenir et à enrayer la violence tant à l'intérieur qu'en dehors des écoles, tandis que d'autres (ex. : **France, Népal** et **Portugal**) n'ont pas encore abordé cette question de manière pertinente.
99. *L'IE dénonce toutes les formes d'attaque envers les enseignants et les élèves à l'intérieur et en dehors des écoles, considérant que ces mesures sont prises à l'encontre de groupes vulnérables. L'usage de la violence envers les enseignants et les élèves est en soi un acte scandaleux et moralement inacceptable. Cette violence implique également des conséquences dramatiques sur l'offre d'éducation et sur l'équilibre psychologique des élèves et des enseignants dans les régions les plus touchées.*



100. *L'IE recommande* que le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, s'efforce de mettre un terme à la montée de la violence politique et militaire, devenue alarmante ces dernières années, perpétrée dans le monde entier à l'encontre des élèves, des enseignants, des syndicalistes de l'enseignement et des directeurs d'écoles, ainsi qu'à l'encontre des établissements scolaires
101. *L'IE exige* que la communauté internationale entreprenne des actions en vue de garantir que le secteur de l'éducation soit protégé au sein des conflits et qu'il puisse se positionner en tant que force de paix dans le monde.
102. *L'IE lance un appel à la communauté internationale* afin que la promesse collective faite lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000 soit respectée, à savoir : garantir que les écoles soient protégées et respectées comme des sanctuaires et des zones de paix (UNESCO, 2000, Commentaire élargi para. 58).

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

Le personnel enseignant de l'enseignement supérieur devrait bénéficier d'un environnement professionnel qui ne nuise pas à sa santé ni à sa sécurité... (UNESCO, 1997, art. 63).

103. Malheureusement, à l'instar de la violence qui sévit à l'encontre des élèves et des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, les actes de violence deviennent également monnaie courante envers les enseignants et les étudiants de l'enseignement supérieur à travers le monde.
104. Dans la région d'**Asie-Pacifique**, si plusieurs pays ne signalent aucune violence dans le secteur de l'enseignement supérieur (ex. : **Nouvelle-Zélande**), des incidents violents ont cependant eu lieu dans certains pays de cette région (ex. : **Chine, Thaïlande** et **Pakistan**).

En **Thaïlande**, depuis que les écoles et les universités sont perçues comme étant les représentantes du gouvernement et de la culture bouddhiste thaïlandaise, elles sont devenues la cible d'insurgés qui terrorisent la population (O'Malley, 2007, p. 22). En 2009, à Multan au **Pakistan**, l'artiste et conférencier Moeen Haider a été victime de brutalités policières et aurait été torturé par les autorités après avoir critiqué ouvertement le « crime d'honneur », sujet très controversé au Pakistan (Travis, 2009f). En **Chine**, en avril 2008, Sun Wenguang, un professeur retraité de l'Université de Shandong âgé de 75 ans, a été violemment battu par cinq hommes en présence de la police après avoir rendu hommage à feu Sun Wenguang (l'ancien Secrétaire général du Parti communiste) sur le Mont Ying Xiong à Jinan, une province de Shandong, un voyage qu'il avait entrepris en signe de contestation vis-à-vis des autorités universitaires (Travis, 2009e).

105. En **Europe**, au contraire, les environnements scolaires au niveau de l'enseignement supérieur sont relativement sûrs, bien que plusieurs faits de violence, qui ne peuvent rester ignorés, aient été rapportés dans cette région.

En **Grèce**, suite aux émeutes à la fin de l'année 2008, une vague de violence sans précédent a déferlé sur le pays en février et mars 2009, avec pour cibles principales les universités, le personnel académique et les enseignants. Les biens des universités ont été détruits, les cours interrompus et le personnel a été victime de violence (Marseilles, 2009).

106. En **Amérique latine**, en **Colombie**, le personnel de l'enseignement supérieur, tout comme celui des autres niveaux de l'enseignement, doit faire face à une recrudescence des menaces, des arrestations arbitraires et des assassinats. En particulier, le Sintraunicol (le syndicat du personnel universitaire de Colombie) a fait l'objet de violences considérables de la part d'organisations paramilitaires en raison de son opposition à la privatisation et aux mesures d'austérité décidées par le gouvernement au cours des dernières décennies (Cemmel, 2009, p. 23).
107. A travers le monde, c'est en **Afrique subsaharienne** que le personnel académique se trouve le plus exposé aux risques d'attaques violentes, en particulier dans les zones de grands conflits telle que la **République démocratique du Congo**. Les 10 pays où l'on recense le plus d'attaques ciblées sur le personnel académique sont, dans l'ordre, **la Guinée Bissau, la République démocratique du Congo, l'Erythrée, le Liberia, le Togo, le Burundi, le Rwanda, le Cameroun, le Botswana et la Mauritanie** (Jacecki et al., 2009). Plusieurs incidents violents ont également été rapportés dans d'autres pays d'Afrique (ex. : au **Burkina Faso**, cf. CSI 2009, p. 17).
108. Au **Moyen-Orient**, la situation est quasiment aussi préoccupante qu'en Afrique subsaharienne, notamment en **Irak**, en **Iran** et en **Palestine**. Il semblerait que dans cette région les travaux des universitaires soient très souvent considérés comme une menace par les différents gouvernements, une crainte qui entraîne par conséquent leur persécution (Jacecki et al., 2009).

Au moins 280 intellectuels ont été assassinés en **Irak** entre la chute du régime de Saddam Hussein (avril 2003) et 2007. Depuis 2003, plus de 3 000 intellectuels ont fui l'Irak, où l'on estime qu'environ 1 000 enseignants universitaires auraient été tués ou enlevés (Jacecki et al., 2009). En **Iran**, la communauté de l'enseignement supérieur a également été victime d'attaques musclées, une situation qui s'aggrave depuis les élections présidentielles du 12 juin 2009. Une vague de violence s'est en effet étendue, à partir de Téhéran, à d'autres provinces et a entraîné la mort ainsi que des blessures graves pour de nombreuses personnes suite aux manifestations massives qui ont eu lieu pour protester contre les résultats des élections. Au cours de ce même mois, le gouvernement iranien a également procédé à l'arrestation de 70 professeurs dans le cadre de la vague de répression à l'encontre des protestataires de l'opposition (NEAR, 2009b). En **Palestine**, le personnel académique et les étudiants sont régulièrement victimes d'arrestations arbitraires par les militaires israéliens sous forme d'« arrestations administratives », sans aucune charge retenue contre eux et sans qu'ils soient autorisés à connaître les motifs de leur arrestation. Le conflit actuel entre les factions du Hamas et du Fatah dans les territoires palestiniens occupés est également à l'origine du harcèlement et de l'arrestation d'enseignants et d'étudiants universitaires. (Robinson, 2009, pp. 22-23).

109. *L'IE dénonce toutes les attaques dirigées contre le personnel universitaire, considérant qu'il s'agit-là d'actes scandaleux perpétrés non seulement à l'encontre des enseignants de l'enseignement supérieur mais également à l'encontre de la contribution intellectuelle qu'ils apportent à l'évolution des sociétés et au développement des cultures démocratiques.*
110. *En conséquence de quoi, l'IE exige que la sûreté et la sécurité soient renforcées dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur, en tant que condition indispensable à l'apprentissage.*

111. *L'IE recommande que le CEART travaille conjointement avec l'OIT et l'UNESCO afin de renforcer ses efforts via des mesures collectives et internationales en vue de mettre un terme à la recrudescence des attaques violentes à l'encontre des enseignants à tous les niveaux de l'enseignement et à l'encontre des militants des syndicats d'enseignants dans le monde entier.*

IX. VIH/SIDA

112. En dépit des progrès considérables qui ont été accomplis en vue de contrôler l'épidémie du SIDA au niveau de chaque pays, il reste un long chemin à parcourir pour garantir l'accès universel à la prévention du VIH, au traitement, aux soins et à l'appui, mentionné dans la *Déclaration d'engagement sur le VIH/sida des Nations Unies* (ONU, 2001). En 2007, 33 millions de personnes vivaient avec le VIH, dont 15 millions de femmes, 2,5 millions d'enfants et 2,5 millions de personnes nouvellement infectées. 2 millions de personnes sont également mortes du SIDA au cours de cette même année (ONUSIDA, 2008). Malgré cela, plusieurs pays, y compris ceux à forte prévalence du VIH, n'intègrent toujours pas systématiquement la problématique du VIH et du SIDA ni dans la formation initiale des enseignants ni dans les programmes scolaires, et ils n'ont développé aucune politique à mettre en œuvre sur le lieu de travail dans le secteur de l'éducation. **L'Afrique** reste le continent le plus touché par l'épidémie, avec 67 pour cent de la population atteinte du VIH vivant en **Afrique subsaharienne**, une région qui enregistrait 72 pour cent de l'ensemble des décès causés par le SIDA en 2007. Bien que l'épidémie se stabilise en **Afrique**, le nombre d'infections par le VIH connaît une hausse considérable dans d'autres régions du monde, comme l'**Asie** et l'**Europe** (ibid.).
113. L'impact du VIH/SIDA sur l'éducation ne peut être passé sous silence, et en particulier leurs effets sur l'offre et la demande d'éducation. Cette situation se traduit par une baisse des performances et une augmentation du taux d'absentéisme chez les enseignants en raison de la maladie, la perte d'enseignants expérimentés du fait des maladies liées au SIDA, ainsi qu'une stigmatisation et une discrimination accrue vis-à-vis des enseignants et des élèves séropositifs. De leur côté, les élèves abandonnent l'école soit pour pouvoir assurer les besoins de leurs parents séropositifs, soit en raison des frais scolaires qui ne peuvent plus être supportés par les parents dont l'argent sert à leur procurer les traitements antirétroviraux. Les jeunes filles sont les premières à être retirées de l'école afin de pouvoir prodiguer des soins aux membres de leur famille, et elles risquent par conséquent de ne jamais pouvoir acquérir les connaissances transmises à l'école concernant les mesures de protection à prendre pour se prémunir elles-mêmes contre le VIH/SIDA (ibid.). Tous ces facteurs ont eux aussi une incidence sur la qualité de l'éducation.
114. A travers le monde, les femmes comptent pour la moitié de la population vivant avec le VIH, un pourcentage encore plus élevé en **Afrique subsaharienne**. Les femmes demeurent plus exposées au risque d'infection par le VIH en raison de toute une série de facteurs biologiques, sociaux, culturels et économiques. La violence fondée sur le genre entraîne également un risque d'infection par le VIH plus élevé chez les femmes (ibid.). Même en ayant acquis des connaissances sur le VIH/SIDA, il arrive que les femmes n'aient pas le pouvoir de choisir en toute indépendance le moyen de protéger leur santé sexuelle. Nombreux sont les pays qui doivent encore mettre en place des politiques visant à garantir aux femmes l'accès à la prévention du VIH, aux services, au traitement, aux soins et à l'appui.

115. Ce constat compromet sérieusement la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) visant à garantir l'éducation à chaque enfant d'ici 2015 et celle des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) visant à combattre la propagation du VIH/SIDA d'ici 2015. Davantage d'efforts doivent être engagés dans ce domaine. L'IE et ses organisations membres ont déjà réalisé des avancées considérables en vue d'atteindre ces objectifs définis par les gouvernements en 2001. Depuis 2006, plus de 80 organisations membres de l'IE réparties dans 50 pays à travers le monde ont pu renforcer considérablement leurs capacités pour faire face à la problématique du VIH/SIDA, grâce à l'assistance technique et au soutien financier que leur a fourni l'IE.
116. Les syndicats des enseignants ont fourni une formation sur la prévention contre le VIH/SIDA à plusieurs milliers de leurs membres, en leur transmettant les connaissances et les compétences nécessaires pour se protéger et en leur apportant la confiance nécessaire pour apprendre à leurs collègues et à leurs élèves la manière de se prémunir contre l'infection par le virus. De nombreuses organisations affiliées à l'IE encouragent leurs membres à se présenter dans les centres de conseils volontaires et de dépistage de la maladie. Elles ont mené des enquêtes afin d'examiner les besoins de leurs membres séropositifs (en vue de contribuer au développement de moyens de soutien), et d'évaluer l'impact du VIH/SIDA sur les enseignants, la qualité de l'éducation ainsi que sur l'offre et la demande d'éducation. Ces organisations syndicales ont également adopté des politiques concernant le VIH/SIDA sur leur lieu de travail et ont contribué à mettre en place des politiques similaires sur les lieux de travail dans le secteur de l'éducation, ainsi qu'à développer des programmes d'appui et de traitement avec un accès équitable pour les femmes et les hommes. Les syndicats des enseignants jouissent d'une reconnaissance croissante en tant que partenaires et contributeurs majeurs dans la lutte contre le VIH/SIDA.
117. Les syndicats des enseignants ont également développé des capacités de plaidoyer afin de pouvoir faire pression en faveur de l'inclusion de la problématique du VIH/SIDA dans les programmes scolaires et les programmes de formation initiale des enseignants. Les syndicats ont opté pour cette perspective durable et à long terme car ils reconnaissent que l'État assume la responsabilité finale d'apporter aux enseignants les connaissances et les compétences qui leur sont nécessaires concernant le VIH/SIDA. Au cours de ces dernières années, les syndicats des enseignants ont également été actifs dans la lutte contre les inégalités entre les sexes dans les écoles, en apportant à leurs membres une formation sur les questions relatives au genre et en exerçant la pression en vue de changer les politiques et de permettre aux femmes un accès plus facile au traitement du VIH, aux soins et à l'appui, et d'être protégées contre les violences et les discriminations fondées sur le genre.

Au **Ghana**, la Ghanaian National Association of Teachers (GNAT) et la Teachers & Educational Workers' Union (TEWU) ont mené une étude (GNAT et al., 2008) qui a abouti à des recommandations visant à ouvrir un plus grand nombre de centres de conseils sur le VIH/SIDA, à promouvoir les services de Conseils et de dépistage volontaires (CDV) parmi les membres, à impliquer les membres dans le renforcement des capacités, et à mettre en place des programmes supplémentaires destinés aux jeunes.

118. Le Secrétaire général des Nations Unies a signalé lors de la 63e session de l'Assemblée générale des Nations Unies que, en dehors des progrès réalisés pour atteindre les objectifs définis en 2001 dans la *Déclaration d'engagement sur le*

VIH/SIDA des Nations Unies (ONU, 2001), de nombreux pays n'ont toujours pas élaboré de politiques destinées à protéger de la stigmatisation et de la discrimination les personnes vivant avec le VIH/SIDA. Même dans les pays où de telles lois et politiques existent, elles demeurent incohérentes en regard des engagements des Etats membres de l'ONU ou inefficaces dans leur mise en application.

La lutte contre le SIDA ne progressera durablement que si l'on parvient beaucoup mieux à ralentir le rythme des nouvelles infections par le VIH tout en proposant les meilleurs services possibles aux séropositifs (ONU, 2009, p. 3).

119. Les syndicats des enseignants sont convaincus que le principe de la Participation accrue des personnes vivant avec le VIH/SIDA (GIPA) constitue la clé permettant de lutter contre la propagation de l'épidémie. L'efficacité des programmes VIH/SIDA des syndicats se trouve renforcée lorsqu'ils visent à gagner la participation des personnes vivant avec le VIH/SIDA, bien que la mise en application des principes du GIPA ne soit pas toujours tâche aisée en raison de la stigmatisation et de la discrimination que craignent les personnes atteintes du virus en dévoilant leur maladie. Au cours de ces dernières années, l'un des domaines prioritaires des syndicats d'enseignants a été d'apporter un soutien plus efficace et de meilleure qualité à leurs membres atteints par la maladie et de les impliquer dans toutes les activités syndicales portant sur l'éducation au VIH et au SIDA. Les syndicats des enseignants ont intégré le GIPA à leurs politiques sur le VIH/SIDA, ils ont créé des partenariats avec les réseaux existants d'enseignants séropositifs et ils ont pris l'initiative dans la création de réseaux, d'associations ou de réseaux intersyndicaux (ex. : le CARVEE au **Sénégal** et le RRE+ au **Rwanda**). Ils ont apporté une formation à leurs membres sur l'élimination de la stigmatisation et de la discrimination, ainsi que sur l'accès aux services de traitement et de dépistage.
120. En dépit du fait que l'accès aux soins et au traitement pour les patients victimes du VIH/SIDA reste une priorité pour la communauté internationale, l'infection et l'épidémie de SIDA continueront de se propager si des efforts majeurs ne sont pas déployés dans le cadre de la prévention de la maladie. Le Secrétaire général des Nations Unies a déclaré à la Réunion de haut niveau des Nations Unies sur le SIDA 2008 (ONU, 2008) qu'en 2007, pour deux personnes commençant un traitement antirétroviral, cinq personnes étaient nouvellement infectées par le virus. Il a également signalé qu'à la fin de 2007, on estimait qu'à peine 40 pour cent des jeunes hommes et 36 pour cent des jeunes femmes (15 à 24 ans) avaient une connaissance pertinente sur le VIH et le SIDA. Ces chiffres sont nettement inférieurs à ceux prévus par la Déclaration (ONU, 2001), laquelle cible les 95 pour cent d'ici 2010.

Le taux des infections par le VIH augmente rapidement au **Suriname**, où c'est parmi les jeunes que l'on enregistre le plus de victimes (60 à 80 pour cent des nouveaux cas de VIH concernent le groupe des 15 à 49 ans) et où l'on constate tout particulièrement la vulnérabilité des filles face à la maladie. Afin que les syndicats du secteur de l'éducation puissent apporter une réponse commune dans la lutte contre l'épidémie, trois syndicats d'enseignants au Suriname (BvL, SOB et KOB) ont uni leurs forces et ont entamé un travail conjoint dans le cadre du Programme EPT/SIDA. Le comité syndical conjoint a assuré la formation de milliers d'enseignants sur la prévention du VIH dans les écoles secondaires, les établissements de formation, les écoles techniques et commerciales, et les écoles pré-universitaires. Le programme a également aidé les femmes à prendre conscience de leurs droits tant sur le lieu de travail qu'en dehors et à pouvoir se protéger en toute indépendance contre le VIH.

121. Il est indispensable de renforcer considérablement les efforts en faveur du groupe des 15-25 ans, l'un des plus touchés par la maladie. L'élaboration des programmes scolaires ou extra-scolaires est un cadre tout à fait opportun pour apporter aux élèves une information tangible et fiable, et leur donner les capacités de se protéger. C'est dans cette logique que les syndicats des enseignants continuent d'insister auprès des gouvernements afin qu'ils investissent dans la formation initiale et continue des enseignants en vue de les former systématiquement et efficacement au moyen de méthodes d'apprentissage interactives et participatives.
122. *L'IE souligne, eu égard aux considérations susmentionnées, l'importance de poursuivre des efforts permanents pour la prévention, les soins et le traitement des enseignants et des élèves atteints du VIH/SIDA.*
123. *L'IE recommande que :*
- *des politiques sur le lieu de travail soient développées et mises en œuvre de manière à pouvoir protéger de la stigmatisation et de la discrimination les personnes vivant avec le VIH/SIDA*
 - *l'accès au traitement et aux services de soutien soit garantis aux enseignants et que les efforts dans le cadre de la prévention du VIH soient renforcés afin de cibler de manière égalitaire les femmes/jeunes filles et les hommes/jeunes garçons*
 - *les gouvernements prennent des mesures en vue de faire face à la pénurie d'enseignants causée par le VIH et le SIDA et reconnaissent ainsi l'un des principes directeurs de la Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant (OIT/UNESCO, 1966)*
 - *les enseignants en fonction bénéficient d'une formation continue sur le VIH et le SIDA*
 - *l'éducation au VIH/SIDA soit systématiquement intégrée aux programmes scolaires*
 - *en dépit de la crise financière et économique mondiale, les gouvernements continuent de respecter leurs engagements de 2001 et augmentent leur financement afin de pouvoir réaliser l'accès universel à la prévention du VIH/SIDA, aux soins, au traitement et à l'appui d'ici 2010*

X. RECOMMANDATIONS

En regard des considérations et des conclusions figurant dans les sections précédentes du présent rapport, ce chapitre conclusif met en avant les recommandations-clés de l'IE à soumettre à l'examen du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant la condition du personnel enseignant (CEART), de l'Organisation internationale du Travail (OIT) et de l'UNESCO.

Recommandations-clés

X.1 Dans le contexte de la crise financière et économique à laquelle le monde est confronté, l'IE recommande que le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, mette en exergue le droit fondamental à l'éducation de qualité et la nécessité de disposer d'enseignants qualifiés, expérimentés et motivés, en tant que facteurs éducatifs essentiels pour la reconstruction après la crise. La récente Déclaration du G8 fait une référence précise à l'éducation en tant que solution à la crise et souligne :

... [I]nvestir dans le développement de l'éducation et des compétences est capital pour une reprise durable après la crise économique actuelle et pour un développement à long terme. (Groupe des 8, 2009)

En conséquence de quoi, il est important que dans les pays où les gouvernements ont proposé des réductions budgétaires pour l'éducation, ils reviennent sur leur décision et optent pour un engagement à long terme en faveur de l'investissement dans l'éducation et les enseignants. La Journée mondiale des enseignants du 5 octobre 2009 aura pour slogan *Investir dans les enseignants maintenant !* En cette période difficile de crise financière et économique mondiale, il est crucial de mettre en place des mécanismes permettant de protéger la sécurité de l'emploi des enseignants et de garantir que l'investissement dans la profession enseignante soit suffisant et à la mesure des exigences formulées par les enseignants.

De plus, l'IE recommande que :

- X.2 les solutions apportées au problème de la pénurie d'enseignants privilégient l'engagement d'enseignants qualifiés plutôt que celui d'enseignants volontaires, ne possédant que peu ou pas de qualifications.
- X.3 des programmes de formation continue appropriés soient développés en vue de permettre aux enseignants en fonction ne possédant pas de qualifications d'acquies ces qualifications conformément aux normes nationales décidées en commun, lesquels programmes et normes devront être élaborés en consultation avec les syndicats des enseignants.
- X.4 les restrictions budgétaires actuelles dans le secteur de l'éducation ne portent pas atteinte aux salaires et aux conditions de travail des enseignants, aux qualifications requises, ni à l'accès au développement des compétences professionnelles. Il s'agit-là de conditions essentielles pour la préservation de la qualité de l'éducation.
- X.5 le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, travaille avec les gouvernements en vue de permettre aux enseignants de former des syndicats pour préserver leurs droits en tant qu'enseignants et de participer à la négociation collective, dans les pays où les gouvernements leur en interdisent l'accès.
- X.6 les syndicats des enseignants et les organisations d'enseignants participent pleinement aux consultations avec les gouvernements nationaux, régionaux et locaux, en tant que partenaires compétents pour décider des réformes éducatives, en particulier dans le cadre des transformations et des ajustements structurels qui ont lieu actuellement en raison de la crise financière et économique mondiale. Leur contribution et leur responsabilité dans le cadre de toute évolution constituent des facteurs essentiels pour la mise en place de politiques durables en matière d'éducation.
- X.7 les libertés académiques et l'autonomie professionnelle des enseignants soient rigoureusement préservées, voire renforcées, et que le CEART insiste sur cet élément en tant que condition préalable à la qualité de l'éducation, dans son travail sur l'application de la *Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant* (OIT/UNESCO, 1966). Il s'agit-là du seul moyen de garantir des méthodes d'enseignement efficaces ainsi que le développement à long terme de l'éducation et des sociétés.
- X.8 le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, déploie des efforts sans relâche en vue de mettre un terme aux restrictions de la liberté académique du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, et de permettre aux membres du

personnel académique d'exercer leur fonction d'enseignant et de chercheur dans des environnements qui n'entravent pas leurs activités, que ce soit par le biais de pressions politiques, de la force ou d'intérêts commerciaux. Il s'agit-là de l'unique manière de garantir le développement intellectuel de la société et de promouvoir la véritable recherche scientifique.

- X.9** la stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi soient protégées à tous les niveaux de l'enseignement contre la tendance politique croissante qui consiste à privilégier les contrats à court terme. L'IE recommande que le CEART, conjointement avec l'OIT et l'UNESCO, fasse des efforts concrets en vue de mettre un terme à la crise de la précarisation que connaissent les enseignants à tous les niveaux de l'enseignement. Le régime de la permanence ou son équivalent dans l'enseignement supérieur devrait être tout particulièrement protégé en tant que condition préalable à la liberté académique. L'enseignement doit être considéré comme une carrière tout au long de la vie afin qu'il puisse jouir de son statut en tant que profession.
- X.10** le statut et le rôle des établissements d'enseignement supérieur soient préservés et que ces derniers soient considérés comme étant des institutions d'apprentissage et de développement de la culture et de la démocratie, et non comme des entreprises commerciales. La nécessité de systèmes de gouvernance appropriés s'avère cruciale à cet égard.
- X.11** la sécurité et la sûreté dans les écoles et dans les universités soient renforcées, en tant que condition essentielle à l'apprentissage. L'IE recommande que le CEART travaille conjointement avec l'OIT et l'UNESCO afin de renforcer leurs efforts via des mesures collectives et internationales en vue de mettre un terme à la recrudescence des attaques violentes à l'encontre des enseignants à tous les niveaux de l'enseignement ainsi qu'à l'encontre de militants des syndicats des enseignants dans le monde entier.
- X.12** les efforts internationaux en faveur des objectifs de l'*Éducation pour tous* et des *Objectifs du millénaire pour le Développement* continuent d'être renforcés, en dépit de la crise financière et économique mondiale qui sévit en ce moment, et qu'ils constituent une priorité majeure pour les gouvernements et les organismes donateurs qui s'y sont engagés, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'apporter un soutien et une formation aux enseignants atteints par le VIH/SIDA.
- X.13** l'UNESCO, conjointement avec l'Internationale de l'Éducation, dédie la Journée mondiale des enseignants, qui a lieu le 5 octobre de chaque année, à tous les enseignants de tous les niveaux de l'éducation, y compris le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, en vue de promouvoir les libertés académiques et de lutter contre la crise de la précarisation à laquelle ils sont confrontés, et en vue de mettre un terme à la recrudescence de la vague de violence à l'encontre des enseignants à tous les niveaux de l'éducation.

REFERENCES

- AFT (2009) *American Academic: The State of the Higher Education Workforce 1997-2007*. (Washington, American Federation of Teachers)
- Cemell, J. (2009) *Academic Freedom International Study. Burma, Colombia, Israel, Palestine and Zimbabwe*. (Brussels, Education International; London, University and College Union)
- Internationale de l'Éducation (2006) *Rapport au CEART 2006*. (Bruxelles, Internationale de l'Éducation)
- Internationale de l'Éducation (2009) *Rapport sur la crise mondiale et son impact sur l'éducation* (Bruxelles, Internationale de l'Éducation)
- Figazzolo, L. (2009) *Testing, Ranking, Reforming: Impact of PISA 2006 on the Education Policy Debate*. (Brussels, Education International)
- Galgóczi, B. and Glassner, V. (2008) *Comparative Study of Teachers' Pay in Europe*. (Brussels, Education International; Brussels, The European Trade Union Committee for Education)
- GNAT and TEWU (2008) *Awareness and Use of HIV/AIDS Prevention Methods among Teachers and Educational Workers in Ghana*. (Accra, The Ghanaian National Association of Teachers; Accra, The Teachers & Educational Workers' Union)
- Group of 8 (2009) *Responsible Leadership For A Sustainable Future*. (L'Aquila, G8, July 2009)
- IFEX (2009) *IFEX Alert: Sinaloa University Authorities Introduce Restrictive Measures after being Criticised by Professor*. (International Freedom of Expression Exchange, www.ifex.org, 24 April 2009)
- OIT/UNESCO (1966) *Recommandation concernant la condition des personnels enseignants* (Genève, Organisation internationale du travail; Paris, UNESCO)
- CSI (2009) *Enquête annuelle sur les violations des droits syndicaux*. (Bruxelles, Confédération syndicale internationale)
- Jacecki, G. and Kaisth, D.Z. (2009) *Scholar Rescue in the Modern World*. (New York, International Institute of Education)
- Jaschik, S. (2009a) *Out of the Loop*. Based on a study by Cummings, W.K. and Finkelstein, M.J. (Washington, Inside HigherEd, www.insidehighered.com, 12 June 2009)
- Jaschik, S. (2009b) *Tenure's Value ... to Society* (Washington, InsideHigherEd, www.insidehighered.com, 8 June 2009).
- Karran, T. (2009) 'Academic Freedom in Europe: Reviewing UNESCO's Recommendation.' In *British Journal of Educational Studies*, 57/2, pp.191-215.
- Marseilles, M. (2009) *Greece: Unprecedented Attacks on Academics*. (University World News, www.universityworldnews.com, 8 March 2009)
- NEAR (2009a) *Academic Threatened and Censored in Sinaloa*. (Network for Education and Academic Rights, www.nearinternational.org, 2 June 2009)
- NEAR (2009b) *Arrest of Iranian Academics Condemned*. (Network for Education and Academic Rights, www.nearinternational.org, 30 June 2009)
- Novelli, M. (Forthcoming 2009) *Colombia's Classroom Wars: Political Violence against Education Sector Trade Unions in Colombia*.
- O'Malley, B. (2007) *Education under Attack*. (Paris, UNESCO)
- O'Malley, B. (2009) *GLOBAL: A Deadly Silencing of Scholars*. (University World News, www.universityworldnews.com, 19 April 2009)
- OECD (2008) *Regards sur l'éducation: indicateurs de l'OCDE*. (Paris, OCDE)



- OCDE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. (Paris, OECD)
- Pôle de Dakar and UNESCO-BREDA (2009) *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant* (Dakar, UNESCO-BREDA)
- Robinson, D. (Forthcoming 2009) *The Status of Higher Education Teaching Personnel in Israel, the West Bank and Gaza* (Ottawa, Ontario, Canadian Association of University Teachers)
- Sinyolo, D. (2007) *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries*. (Brussels, Education International)
- Travis, J. (2009a) *Ghana: Freedom of Information can Enhance Academic Freedom*. (University World News, www.universityworldnews.com, 26 April 2009)
- Travis, J. (2009b) *China: Hong Kong Professor Denied Entry into Macau*. (University World News, www.universityworldnews.com, 15 March 2009)
- Travis, J. (2009c) *Thailand: Academic Charged with Insulting the Monarchy*. (University World News, www.universityworldnews.com, 1 February 2009)
- Travis, J. (2009d) *Thailand: Warrant Issued for Thai Academic*. (University World News, www.universityworldnews.com, 12 April 2009)
- Travis, J. (2009e) *China: Retired Professor Attacked*. (University World News, www.universityworldnews.com, 26 April 2009)
- Travis, J. (2009f) *Pakistan: Brutal Treatment of Professors*. (University World News, www.universityworldnews.com, 1 February 2009)
- UN (2001) *Declaration of Commitment on HIV/AIDS. Global Crises – Global Action*. (New York, United Nations) www.un.org/ga/aids/coverage/FinalDeclarationHIVAIDS.html
- UN (2008) *Declaration of Commitment on HIV/AIDS and Political Declaration on HIV/AIDS: midway to the Millennium Development Goals. Report of the Secretary General*. (New York, United Nations) <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/291/65/PDF/N0829165.pdf?OpenElement>
- UN (2009) *Progress made in the Implementation of the Declaration of Commitment on HIV/AIDS and the Political Declaration on HIV/AIDS. Report of the Secretary-General*. (New York, United Nations) http://data.unaids.org/pub/Report/2009/20090616_sg_report_ga_progress_en.pdf
- UNAIDS (2008) *Report on the Global AIDS Epidemic*. (New York, United Nations) www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008/2008_Global_report.asp
- UNESCO (1997) *Recommandation sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. (Paris, UNESCO)
- UNESCO (2000) *Le Cadre d'Action de Dakar*. (Paris, UNESCO)
- UNESCO Institut des Statistiques (2006) *Les enseignants et la qualité de l'éducation: suivi des besoins mondiaux 2015*. (Paris, UNESCO)
- UNESCO (2009) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance*. (Paris, UNESCO)
- Walshe, J. (2009) *Ireland: Victory for Academic Freedom* (University World News, www.universityworldnews.com, 8 March 2009)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

5 bd du Roi Albert II
1210 Bruxelles, Belgique
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 (IE) est une fédération syndicale internationale (FSI) qui représente plus de 30 millions d'enseignants et d'autres travailleurs du secteur de l'éducation, avec 384 organisations membres dans 169 pays et territoires.

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.

