



Internationale de l'Éducation
6^e Congrès Mondial



Rapport d'activités

Livret 2A

Rapport d'activités



Éléments clés:

Rapport Annuel 2007-2010	3
Rapport sur les affiliations 2007-2011.	5
Politique de l'IE sur la coopération au développement.	15
Déclaration politique sur l'enseignement et la formation professionnels	19
Enseignement supérieur et recherche	23
Stratégie pour une EPE de qualité	33
Structures régionales au sein de l'IE.	47
Mise à jour du Baromètre de l'IE	71

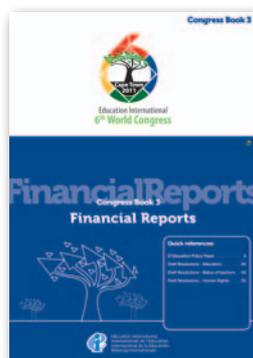


Les différentes publications du Congrès



Livret 1 Guide du Congrès

Éléments clés:
Informations pratiques, ordre du jour et programme du Congrès, règlement des débats, élections, procédure de vote, séances en sous-groupes et expositions.



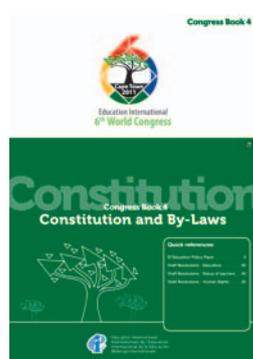
Livret 3 Rapports financiers

Éléments clés:
Rapport du Comité spécial, Rapport sur la structure du taux de cotisation, états financiers 2007-10 audités, Programme et Budget et désignation des auditeurs.



Livret 2A Rapports d'activités

Éléments clés:
Rapports annuels 2007-2010, affiliations, politique en matière de coopération au développement, développement politique en matière d'enseignement supérieur, structures régionales de l'IE, mise à jour du Baromètre de l'IE.



Livret 4 Statuts et règlements de l'IE

Éléments clés:
Amendements proposés aux Statuts et aux règlements de l'IE, Statuts de l'IE, règlements de l'IE et règlements des régions de l'IE.



Livret 2B Rapports d'activités

Éléments clés:
Rapport quadriennal sur la situation des femmes, Rapport de la Conférence mondiale des femmes, Rapport quadriennal sur la situation des peuples autochtones et Rapport quadriennal sur la situation des travailleurs LGBT.



Livret 5 Document de politique sur l'éducation de l'IE, résolutions et amendements

Éléments clés:
Document de politique sur l'éducation de l'IE, résolutions proposées et amendements proposés

Table des matières

1. <i>Rapports annuels 2007-2010.</i>	3
2. <i>Rapport sur les affiliations à l'IE 2007-2011</i>	5
3. <i>Appel contre la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN.</i>	9
4. <i>Document politique de l'IE sur la coopération au développement</i>	15
5. <i>Projet de déclaration politique sur l'enseignement et la formation professionnels</i>	19
6. <i>Développement de la politique sur l'enseignement supérieur et la recherche.</i>	23
7. <i>Projet de stratégie pour une éducation de la petite enfance de qualité.</i>	33
8. <i>L'IE et le Sommet sur la profession enseignante</i>	39
9. <i>Rapport du Sommet de New York sur la profession enseignante.</i>	43
10. <i>Structures régionales au sein de l'Internationale de l'Education.</i>	47
11. <i>Les établissements scolaires doivent être des havres de paix.</i>	59
12. <i>Mise à jour du Baromètre de l'IE</i>	69



1. Rapports annuels 2007-2010

Au cours des quatre dernières années, des étapes importantes ont été franchies par les militant(e)s de l'éducation du monde entier.

Alors que nous nous rapprochons de l'échéance de 2015 pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement, les enseignant(e)s et leurs syndicats ont entrepris des efforts extraordinaires pour faire de l'Éducation pour Tous une réalité à travers le monde.

L'IE a également poursuivi ses efforts sur la scène mondiale, en faisant pression et en encourageant les décideurs/euses politiques au plus haut niveau des Nations Unies, de l'Organisation internationale du Travail et de la Banque mondiale pour qu'ils/elles en fassent davantage. Dans le même temps, nos membres ont continué leur combat créatif et constructif de la base jusqu'aux niveaux national et régional. Ensemble, nous avons fait entendre de nombreuses voix portant un message retentissant: tout le monde, partout, a droit à une éducation de qualité, qui est déterminante pour le développement de la démocratie, les espoirs et la prospérité futurs.

Peu de décideurs/euses et d'hommes/femmes politiques ont besoin d'être convaincu(e)s que l'éducation est essentielle à la santé de toute société. Tou(te)s comprennent que c'est effectivement le cas. Toutefois, les beaux discours et les promesses sans lendemain ne forment pas les enseignant(e)s, ne construisent pas des salles de classe et ne donnent pas le goût d'apprendre. C'est pourquoi nous, l'IE, avons poursuivi le renforcement et l'intensification de nos efforts au travers de nos membres et de nos partenaires qui partagent notre passion pour l'éducation, l'égalité des droits et la justice sociale.

Les rapports annuels 2007-10 résument les progrès que l'IE a réalisés sur les politiques adoptées au Congrès mondial de 2007 et les objectifs par rapport au travail actuel mené par l'organisation. Les rapports donnent un compte-rendu détaillé du travail effectué pour soutenir les enseignant(e)s et les travailleurs/

euses de l'éducation afin de s'assurer que du personnel enseignant correctement équipé, rémunéré et formé peut contribuer à la réalisation de l'Éducation pour Tous.

Vu la taille volumineuse des rapports annuels 2007-10, ils ne sont disponibles que sur la clé USB que tou(te)s les participant(e)s trouveront dans leur sac de délégué(e) au Congrès. Des copies de référence du rapport peuvent être consultées dans la galerie d'exposition du Congrès, au stand de l'IE. Vous pouvez également le consulter en ligne dans la section du site internet de l'IE consacrée au Congrès: www.ei-ie.org ou sur le CD-ROM envoyé à toutes les organisations membres de l'IE.

La suite de ce livre contient des rapports supplémentaires et des documents de politiques qui ne se trouvent pas dans les rapports annuels.



2. Rapport sur les affiliations à l'IE 2007-2011

Au 1er juin 2011, l'IE rassemblait 395 organisations membres dans 171 pays et territoires.

NOUVELLES AFFILIATIONS

Le Bureau exécutif a accepté la demande d'affiliation des 27 organisations suivantes depuis le 5e Congrès mondial (Berlin, 2007):

Afrique (9)

- *Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores da Educação, Cultura, Desporto e Comunicação Social de Angola* (FSTECDCSA/Angola)
- *Trainers and Allied Workers Union* (TAWU/Botswana)
- Coordination nationale des enseignants du supérieur et des chercheurs (CNEC/Côte d'Ivoire)
- *Independent School Teachers Trade Union* (ISTT/Egypte)
- *Kenya National Union of Private Schools Teachers* (KNUPST/Kenya)
- *Kenya Union of Post Primary Education Teachers* (KUPPET/Kenya)
- Syndicat National de l'Enseignement – Confédération Démocratique du Travail (SNE-CDT/Maroc)
- Syndicat National des Agents de la Formation et de l'Éducation du Niger (SYNAFEN/Niger)
- *Progressive Teachers' Union of Zimbabwe* (PTUZ/Zimbabwe)

Asie-Pacifique (7)

- *BCS General Education Association* (BCS-GEA/Bangladesh)
- *National Educators' Association for Development* (NEAD/Cambodge)
- *Association of the University of the South Pacific Staff* (AUSPS/Fidji)
- *Cooperative Council of Iranian Teacher Trade Associations* (CCITTA/Iran)

- *General Union of Workers in Teaching* (GUWT/Jordanie)
- *Malaysian Academic Movement* (MOVE/Malaisie)
- *Sabah Teachers' Union* (STU-Sabah/Malaisie)

Europe (5)

- *Eastern Mediterranean University Union of Academic Staff* (DAÜ-SEN/Chypre)
- Fédération CGT de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture (FERC-CGT/France)
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESUP-FSU/France)
- *Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions* (FLESTU/Lituanie)
- *ANPE, Sindicato Independiente* (ANPE/Espagne)¹

Amérique latine (6)

- *Federación Nacional de Docentes Universitarios* (CONADU/Argentine)
- *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino* (CONTEE/Brésil)
- *Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal* (PROIFES/Brésil)
- *Unión Nacional de Educadores* (UNE/Equateur)
- *El Primer Colegio Profesional Hondureño de Maestros* (PRICPHMA/Honduras)
- *Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú* (FENDUP/Pérou)

Amérique du Nord et Caraïbes (0)

- (Aucune)

¹ L'ANPE a vu sa demande d'affiliation acceptée en mars 2009, mais a décidé de se retirer en janvier 2010.

DEMANDES D'AFFILIATION REJETÉES

Depuis le Congrès de Berlin, le Bureau exécutif a rejeté 17 demandes d'affiliation d'organisations d'Afrique (11), d'Asie-Pacifique (3), d'Europe (2) et d'Amérique latine (1).

FIN D'AFFILIATION

L'affiliation des 14 organisations suivantes a pris fin après que ces dernières n'aient pas versé de cotisation pendant 3 ans ou plus. Veuillez vous référer au Livret 4 et au document sur les amendements aux Statuts et règlements pour le texte de la proposition de nouvel article 7 des Statuts concernant la suspension, l'exclusion ou le retrait d'affiliation.

Afrique (1)

- *General Trade Union of Education and Scientific Research* (GTUESR/Egypte)

Asie-Pacifique (4)

- *National Federation of Teachers' Associations* (NFTA/Bangladesh)
- *Korean Professors Union* (KPU/Korée)
- *Sindh Polytechnic Teachers' Association* (SPTA/Pakistan)
- *Union of Institute of Technical Education Training Staff* (UITETS/Singapour)

Europe (4)

- *National Trade Union in Education and Science* (NTUES/Bulgarie)
- *Krestanska Odborova Koalice* (KOK/République tchèque)
- *Federation of Private School Teachers of Greece* (OIELE/Grèce)
- *Teachers' Forum of Slovakia* (TFS-UFS/Slovaquie)

Amérique latine (5)

- *Sindicato Gremial de Maestros de El Salvador* (SIMES/Salvador)
- *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE/Mexique)
- *Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México* (STUNAM/Mexique)
- *Federación de Trabajadores Sindicalizados de la Educación* (FETRASINED/Venezuela)
- *Federación Nacional de Colegios y Sindicatos de Trabajadores Profesionales de la Educación de Venezuela* (FENATEV/Venezuela)

FUSIONS

Depuis le Congrès de Berlin, trois cas sont apparus où des affiliés de l'IE ont décidé de fusionner et d'unir leurs forces afin de former des organisations nationales plus fortes.

Afrique (1)

- L'IE a été informée fin 2007 que les deux organisations membres du Liberia – la *National Teachers' Association of Liberia* (NTAL) et la *Liberian National Educational Workers Union* (LINEWU) – avaient fusionnées, la nouvelle entité reprenant la dénomination de NTAL.

Asie-Pacifique (1)

- En janvier 2009, l'*Association of Staff in Tertiary Education* (ASTE/Nouvelle-Zélande) et l'*Association of University Staff* (AUS/ Nouvelle-Zélande) ont décidé de fusionner pour former le *New Zealand Tertiary Education Union* (NZTEU/ Nouvelle-Zélande).

Europe (1)

- Le 1^{er} janvier 2009, la *Danish Federation of Teachers in Technical Education* (DTL) et la *National Federation of Teachers in Adult and Youth Education* (LVU) ont fusionné pour former l'*Union of Education Denmark* (UED/Danemark).

CHANGEMENTS DE NOM D'ORGANISATIONS

Comme de coutume entre deux Congrès mondiaux de l'IE, plusieurs organisations membres ont notifié au Secrétariat un changement d'appellation officielle.

Afrique

- Le syndicat *Equipes Enseignantes du Rwanda* (EER/Rwanda) est devenu le *Syndicat du Personnel de l'Éducation au Rwanda* (SYPERWA/Rwanda) en 2008.

Asie-Pacifique

- Le *Kiribati National Union of Teachers* (KNUT/Kiribati) a été renommé *Kiribati Union of Teachers* (KUT/Kiribati).

Europe

- En 2009, l'*Independent Trade Union of Secondary Schools of Bosnia and Herzegovina* (ITUSS/Bosnie-Herzégovine) est devenu le *Trade Union of Secondary and Higher Education, Nurture, Science and Culture of Bosnia and Herzegovina* (TUSHENSC/ Bosnie-Herzégovine).

SUSPENSION

Au 1^{er} juin 2011, la seule organisation ayant vu son affiliation suspendue était le *Syndicat National des Agents de la Jeunesse, de l'Éducation, de la Culture et des Sports* (SYNAJECS/Niger). Le Bureau exécutif a décidé de suspendre l'organisation en novembre 2007 après que deux groupes aient déclaré être les dirigeants légitimes de l'organisation. Tandis que le différent était soumis aux tribunaux nationaux, les deux groupes ont produit des pièces provenant de la même cour d'appel concernant la procédure judiciaire d'appel. Aucun des deux groupes n'a répondu au cours de la dernière année et demi à une correspondance demandant de



plus amples éclaircissements en la matière.

RETRAITS D’AFFILIATION

Depuis le Congrès de 2007, cinq organisations ont annoncé qu’elles se retireraient de l’IE. Les raisons invoquées sont souvent un manque d’engagement dans les affaires internationales et/ou l’incapacité de continuer à remplir les conditions financières de l’IE.

Europe (4)

- Syndicat national de l’enseignement technique agricole public (SNETAP-FSU/France)
- *Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza* (FSIE/Espagne)
- *ANPE, Sindicato Independiente* (ANPE/Espagne)
- *Svenska Folkhögskolans Lärarförbund* (SFHL/Suède)²

Amérique latine (1)

- *Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia* (CONMERB/Bolivie)

² SFHL/Suède a informé l’IE en février 2011 que *Lärarförbundet*/Suède le représenterait au niveau international et paierait la cotisation due à l’IE pour tous les membres du SFHL.



3. Appel contre la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN

Appel contre la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN (République de Chypre) comme membre de l'IE en vertu de l'Article 4 paragraphe c des Statuts de l'IE

1. La République de Chypre est une île de la mer méditerranéenne orientale. Elle appartient à la Région méditerranéenne de l'IE. L'île est habitée par une population d'origine turque dans le Nord et grecque dans le Sud. En 1974, l'île a été envahie par l'armée turque. Cette invasion entraîna l'établissement d'une frontière séparant la partie de l'île à majorité turque et celle à majorité grecque. La division de l'île n'a de manière générale pas été reconnue par la communauté internationale. Les Nations Unies sont également intervenues pour mettre fin aux hostilités et plusieurs efforts diplomatiques ont été menés afin de réintégrer le Nord et le Sud de l'île. Lors d'un référendum sur la réintégration de l'île organisé en 2004, les populations du Nord, c'est-à-dire de la partie occupée de l'île ont voté pour et celles de la partie Sud ont voté contre. La situation s'est aggravée par la forte immigration de ressortissants turcs encouragée par le gouvernement turc dans la partie occupée de l'île au cours des dernières années.
2. Conformément aux dispositions des Statuts de l'IE, l'IE a suivi la définition des Nations Unies et reconnu l'ensemble de l'île comme la République de Chypre. En 2006, l'IE comptait cinq organisations membres sur l'île, deux, le KTOS et le KTOEOS, dans le Nord et trois, l'OELMEK, l'OLTEK et le POED, dans le Sud. Ces organisations existaient avant l'invasion turque. L'IE Europe et le CSEE se sont employés à plusieurs reprises au cours des cinq dernières années à encourager tous les syndicats à travailler ensemble, en particulier à l'échelle internationale. Les relations entre les organisations du Nord et du Sud ont été raisonnablement cordiales et les membres des organisations se sont réunis à

des conférences organisées spécialement sur ce thème. La République de Chypre était représentée au sein du Comité régional européen de l'IE (et du Bureau du CSEE) par un représentant des syndicats du Sud jusqu'en 2009, lorsque la Conférence régionale de l'IE a élu un représentant de l'un des syndicats du Nord pour représenter Chypre.

3. En août 2006, l'IE a reçu une demande d'affiliation de la part du DAÛ-SEN, syndicat créé en 1984 afin de représenter le personnel d'une université appelée Eastern Mediterranean University (EMU) située près de Famagouste dans le Nord de l'île. La demande d'affiliation contenait toutes les informations nécessaires. Ainsi, le Secrétariat a déclaré que le syndicat réunissait les critères d'affiliation sur la base des informations présentées. Le Bureau exécutif de l'IE a repoussé l'examen de la demande à plusieurs reprises à la lumière des comptes-rendus relatifs à l'évolution des discussions entre les syndicats de l'île et les représentant(e)s de la région européenne. Toutefois, conformément à la procédure normale, tous les syndicats chypriotes ont été invités à donner leurs points de vue sur la demande d'affiliation du DAÛ-SEN. Les deux syndicats du Nord ont soutenu la demande, alors que l'OLTEK et le POED s'y sont opposés dans la mesure où le DAÛ-SEN n'était pas inscrit auprès du Service d'enregistrement des syndicats de la République de Chypre. L'IE n'a reçu à cette date aucune réaction de la part de l'OELMEK. Le gouvernement de la République de Chypre ne reconnaît pas les institutions créées dans le Nord de l'île depuis l'invasion de 1974. Les syndicats sont par ailleurs soumis à l'obligation de s'inscrire auprès du Service d'enregistrement des syndicats de la République de Chypre. Or, la demande d'immatriculation du DAÛ-SEN a été rejetée car le syndicat a été créé en 1984, c'est-à-dire après l'invasion. Le gouvernement ne reconnaît pas non plus l'université dans la mesure où celle-ci a également été mise en place après l'invasion.
4. Après un long examen de toutes les questions, le Bureau exécutif a décidé, à l'unanimité, lors de sa réunion de septembre 2008, d'admettre le syndicat comme membre

de l'IE, conformément à l'article 4 des Statuts de l'IE. Tous les syndicats membres existants de Chypre ont été informés de cette décision par email le 6 octobre. Le représentant de Chypre de l'époque au sein du Comité régional européen, M. Costas Hadjisavvas, Secrétaire général de l'OELMEK, a également été informé de la décision d'admettre le DAÛ-SEN comme membre de l'IE. Le 23 octobre, l'OELMEK a indiqué qu'il ne disposait d'aucune information en ce qui concerne l'université où le DAÛ-SEN a déclaré représenter le personnel et a même demandé l'identité du pays dans lequel était située l'université!

5. Le 16 décembre 2008, l'IE a reçu une lettre de la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education et de la Culture de la République de Chypre, se référant à la lettre envoyée par M. Hadjisavvas et demandant à l'IE de « reconsidérer [sa] décision d'admettre le 'DAÛ-SEN' comme membre et d'annuler [sa] décision avec effet immédiat ». La lettre du Secrétaire permanent du ministère a été ignorée, dans la mesure où l'IE ne recherche ni ne nécessite l'approbation des gouvernements pour prendre des décisions concernant les demandes d'affiliation.
6. L'IE a reçu la lettre suivante, similaire à celle du ministère, de la part de M. Hadjisavvas lui-même le 18 décembre :

M. Thembelani Nxesi, Président de l'IE, M. Fred van Leeuwen, Secrétaire général de l'IE, M. Charlie Lennon, Coordinateur régional principal de l'IE Europe

Objet : Demande d'affiliation du DAÛ-SEN

Suite à votre lettre du 6 octobre 2008, par laquelle vous m'informiez, en tant que Représentant national des syndicats d'enseignants chypriotes membres de l'Internationale de l'Education (OELMEK, OLTEK, POED) de votre décision d'admettre l'Eastern Mediterranean University Union of Academic Staff (DAÛ-SEN) comme membre de l'IE à compter du 1er octobre 2008, je souhaiterais vous communiquer les informations suivantes :

1. *L'« Eastern Mediterranean University » (EMU) est une institution opérant dans la partie de Chypre illégalement occupée par les forces armées turques depuis 1974. Les Institutions turques de l'enseignement supérieur et les « universités » de cette partie de l'île opèrent dans un régime d'occupation, à savoir la « loi » de ce que l'on appelle la « République turque de Chypre Nord » (RTCN). La RTCN est une entité qui a unilatéralement et illégalement déclaré son indépendance en 1983. Les Résolutions 541 (1983) et 550 (1984) adoptées par le Conseil de sécurité des Nations Unies stipulent que la RTCN est une entité sans valeur juridique et demandent à tous les Etats de ne pas reconnaître, ni de faciliter ou d'assister de quelque façon ses objectifs sécessionnistes. Par ailleurs, conformément à la législation internationale et européenne, le gouvernement de la République de Chypre est le gouvernement compétent de l'ensemble de l'île, y compris les zones occupées.*
2. *A travers son adhésion au régime de la RTCN, l'EMU ne respecte pas les règles et la réglementation de l'autorité compétente de la République de Chypre qui est le Ministère de l'Education et de la Culture. L'EMU n'est pas une institution accréditée par l'autorité compétente, conformément au processus de Bologne*

et aux normes et lignes directrices de l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. Les diplômes qu'elle attribue sont par conséquent sans valeur.

3. *Compte tenu de l'importance accordée par l'Union européenne sur la qualité de l'enseignement supérieur, il convient de souligner que la recommandation du Conseil et du Parlement européens concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur indique clairement que seules les autorités compétentes peuvent accréditer les programmes d'études dispensés dans leur région.*
4. *Permettez moi également de vous rappeler que la République de Chypre a soutenu la candidature de l'Internationale de l'Education comme membre consultatif du Processus de Bologne après un examen approfondi de vos Statuts, en particulier de l'article 4 paragraphe b (iii) de vos statuts, lequel stipule que: « toute organisation nationale composée en majorité d'enseignants et d'employés de l'éducation peut présenter sa demande d'affiliation et sera admise en tant que membre sur décision du Bureau exécutif, sous réserve [...] d'être, dans la mesure du possible, nationale de par son caractère et son envergure et représentative des enseignants et/ou autres employés de l'éducation dans le pays. Le terme pays est défini par rapport à l'appartenance à l'organisation des Nations Unies. »*
5. *Comme expliqué au point (1) ci-dessus, l'EMU opère au sein d'une entité et conformément aux règles d'une entité qui a été déclarée sans valeur juridique par les Nations Unies. Par conséquent, l'EMU et son « syndicat » DAÛ-SEN ne sont même pas en droit de présenter une demande d'affiliation à l'Internationale de l'Education.*
6. *La décision prise par le Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'Internationale de l'Education, à compter du 1er octobre 2008, est contraire aux Statuts de l'Internationale de l'Education, aux résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies et au droit et à la pratique internationaux.*
7. *Pour les raisons mentionnées ci-dessus, je vous invite, en qualité de Représentant national de Chypre, à reconsidérer votre décision d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'Internationale de l'Education et vous demande d'annuler cette décision avec effet immédiat. Le maintien de cette décision ne nous laisserait pas d'autre option que de faire appel à titre individuel et collectif de votre décision devant le Congrès mondial conformément aux droits que nous confère l'article 1 paragraphe c (1) du « Règlement intérieur de l'Internationale de l'Education ».*

Je reste à votre disposition pour toute clarification nécessaire.

Costas Hadjisavvas, Représentant national (Secrétaire général d'OELMEK)

Nicosie, le 18 décembre 2008

7. Le 19 décembre, le Responsable officiel de l'IE de l'époque pour la région Europe a envoyé la réponse suivante :

M. Costas Hadjisavvas, Secrétaire général, OELMEK,

Cher Costas,



En réponse à votre lettre concernant l'admission du DAÛ-SEN comme membre de l'IE,

la décision d'admettre le DAÛ-SEN comme membre de l'IE a été prise par le Bureau exécutif conformément à l'Article 4 paragraphe b (iii) des Statuts de l'IE, lequel stipule, outre les éléments que vous citez dans votre lettre, que « le Bureau exécutif peut accepter des exceptions par un vote à la majorité des deux tiers des membres présents et votant ».

En réalité, l'admission du syndicat a fait l'objet d'une décision unanime du Bureau exécutif. Le Bureau a été informé, avant de prendre cette décision, que l'organisation était située dans la partie occupée de Chypre Nord. La décision était conforme aux dispositions des Statuts de l'IE.

Comme vous le savez, l'IE a adopté une approche conciliante afin d'essayer de régler les problèmes auxquels est confronté Chypre. Afin de promouvoir la réconciliation sur l'île, au moins entre les organisations d'enseignants, elle a facilité la participation de toutes les organisations membres chypriotes dans ses activités et a soutenu les initiatives visant à rassembler les syndicats d'enseignants de l'île. C'est dans cet esprit que DAÛ-SEN a été admis en tant que membre de l'IE.

Mes amitiés,

Cordialement,

Charlie Lennon, Secrétaire général adjoint, chargé des questions européennes

8. Le 20 janvier 2009, l'IE a reçu la lettre suivante de la part de M. Hadjisavvas au nom des trois syndicats, l'OELMEK, le POED et l'OLTEK, faisant appel de la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN comme membre de l'IE devant le Congrès mondial :

Cher Secrétaire général,

Objet : Recours devant le Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation contre la décision relative à la demande d'affiliation du DAÛ-SEN

1. J'adresse la présente lettre au Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation, en qualité de Représentant national des syndicats de l'éducation membres de l'Internationale de l'Éducation, l'OELMEK, l'OLTEK et le POED.
2. Nous, les syndicats chypriotes membres de l'Internationale de l'Éducation, souhaitons exercer le droit que nous confère l'article 1 paragraphe c (i) du Règlement intérieur de l'Internationale de l'Éducation et vous invitons à considérer la présente lettre comme un recours contre la décision de l'Internationale de l'Éducation d'admettre le dénommé Eastern Mediterranean University Union of Academic Staff (DAÛ-SEN) en tant que membre à compter du 1er octobre 2008, laquelle est nulle et non avenue selon les Statuts et le Règlement intérieur de l'Internationale de l'Éducation.
3. Les syndicats chypriotes affiliés ont été informés de cette décision par écrit le 6 octobre 2008, sans aucune consultation préalable avec le Bureau exécutif à ce sujet, comme l'exige l'article 4 paragraphe c des Statuts de l'Internationale de

l'Éducation, qui indique que « si une demande d'affiliation est présentée par une organisation qui opère dans un pays où l'Internationale de l'Éducation a déjà une organisation membre, le Bureau exécutif consulte la ou les organisations membres concernées avant de prendre sa décision. »

4. Suite à une lettre des syndicats chypriotes affiliés datée du 16 décembre 2008, appelant le Bureau exécutif à revoir sa décision et à réexaminer les critères d'affiliation pertinents, ce qui aurait dû fait à travers la désignation d'un Comité d'experts sur les affiliations conformément à l'article 5 des Statuts, le Bureau exécutif a au contraire immédiatement envoyé sa réponse dès le 19 décembre 2009, sans répondre à aucune de nos préoccupations.
5. Cette réponse a en fait indiqué que la décision du Bureau exécutif reposait sur des motifs politiques liés à la situation de l'île de Chypre qui ne relèvent pas de sa compétence ni de ses responsabilités et montrent un manque d'impartialité et/ou l'irrégularité de la procédure.
6. Nous souhaitons par conséquent réitérer nos objections, en tant que syndicats affiliés de la République de Chypre à l'Internationale de l'Éducation, en ce qui concerne la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'IE. Nous souhaitons également qu'elles soient prises en compte par le Congrès mondial afin de soutenir notre recours:
 - a) L'« Eastern Mediterranean University » (EMU) est une institution opérant dans la partie de Chypre qui est illégalement occupée par les forces armées turques depuis 1974. Les institutions turques de l'enseignement supérieur et les "universités" de cette partie de Chypre opèrent dans un régime d'occupation, à savoir la « loi » de ce que l'on appelle la « République turque de Chypre Nord » (RTCN). La RTCN est une entité qui a unilatéralement et illégalement déclaré son indépendance en 1983. Les Résolutions 541 (1983) et 550 (1984) adoptées par le Conseil de sécurité des Nations Unies stipulent que la RTCN est une entité sans valeur juridique et demandent à tous les États de ne pas reconnaître, ni de faciliter ou d'assister de quelque façon ses objectifs sécessionnistes. Par ailleurs, conformément à la législation internationale et européenne, le gouvernement de la République de Chypre est le seul gouvernement reconnu représentant l'ensemble de l'île, y compris les zones occupées.
 - b) A travers son adhésion au régime de la RTCN, l'EMU ne respecte pas les règles et la réglementation de l'autorité compétente de la République de Chypre, c'est-à-dire le Ministère de l'Éducation et de la Culture. L'EMU n'est pas une institution accréditée par l'autorité compétente, comme l'exigent le processus de Bologne et les normes et lignes directrices de l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, les diplômes qu'elle attribue sont caducs et les enseignant(e)s et autres « professionnels » de l'éducation qu'elle emploie, qui peuvent être membres du DAÛ-SEN, n'ont aucune crédibilité vis-à-vis de l'autorité compétente.
 - c) Compte tenu de l'importance accordée par l'Union européenne sur la qualité de l'enseignement supérieur, il

convient de souligner que la recommandation du Conseil et du Parlement européens concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur indique clairement que seules les autorités compétentes peuvent accréditer les programmes d'études dispensés dans leur région.

- d) Par ailleurs, le syndicat DAÛ-SEN n'est pas inscrit au Service d'enregistrement des syndicats de la République de Chypre, comme l'exigent la Loi sur les syndicats de 1965 et les réglementations pertinentes émanant de cette loi, contrairement au KTOS et au KTOEOS, des syndicats chypriotes turcs d'enseignants de l'enseignement primaire, au POED, le syndicat chypriote grec des enseignants de l'enseignement primaire, à l'OELMEK, le syndicat des enseignants de l'enseignement primaire et enfin à l'OLTEK, le syndicat des enseignants de l'enseignement technique.
- e) De plus, le DAÛ-SEN n'est pas national, de par son caractère, et n'est, en aucun cas, légitimement en droit de présenter une demande d'affiliation à l'Internationale de l'Éducation.
- f) La République de Chypre a soutenu la candidature de l'Internationale de l'Éducation comme membre consultatif du Processus de Bologne après un examen approfondi de ses Statuts, en particulier l'article 4 paragraphe b (iii) des Statuts, lequel stipule: « toute organisation nationale composée en majorité d'enseignants et d'employés de l'éducation peut présenter sa demande d'affiliation et sera admise en tant que membre sur décision du Bureau exécutif, sous réserve [...] d'être, dans la mesure du possible, nationale de par son caractère et son envergure et représentative des enseignants et/ou autres employés de l'éducation dans le pays. Le terme pays est défini par rapport à l'appartenance à l'Organisation des Nations Unies. »
- g) La décision prise par le Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'Internationale de l'Éducation, à compter du 1er octobre 2008, est contraire aux Statuts de l'Internationale de l'Éducation, aux résolutions du Conseil de sécurité des Nations Unies et au droit et à la pratique internationaux. Elle ignore également la souveraineté de la République de Chypre, ses lois et la compétence juridique des autorités de l'éducation de la République de Chypre et ne relève pas des objectifs de l'Internationale de l'Éducation, tels qu'énoncés dans l'Article 2 de ses Statuts.
7. Pour les raisons présentées ci-dessus, j'appelle, en tant que Représentant national de Chypre et au nom de l'OELMEK, du POED et de l'OLTEK, syndicats affiliés à l'Internationale de l'Éducation, le Congrès mondial à annuler la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'Internationale de l'Éducation.
8. Compte tenu de la gravité de nos objections et des raisons qui nous ont conduits à ce recours, nous demandons la suspension de la décision du Bureau exécutif d'admettre le DAÛ-SEN en tant que membre de l'IE à compter du 1er octobre 2008 jusqu'à l'examen de ce recours.

Je suis à votre disposition pour toute clarification.

Costas Hadjisavvas, Représentant national¹, (Secrétaire général d'OELMEK)

Nicosie, le 20 janvier 2009.

9. Compte tenu de la présence de plusieurs affirmations erronées dans la lettre d'appel, le Secrétaire général de l'IE a répondu en ces termes :

M. Costas Hadjisavvas, Secrétaire général d'OELMEK, 21 janvier 2009.

Cher Costas,

En réponse à votre correspondance précédente concernant l'approbation de l'affiliation du DAÛ-SEN à l'IE et en particulier à votre lettre du 20 janvier 2009, dans laquelle vous déposez un recours devant le Congrès mondial de l'IE sur cette question, je présenterai ce recours au Congrès 2011 conformément aux dispositions des Statuts à moins qu'il ne soit retiré avant le Congrès.

Il n'existe aucune disposition dans les Statuts concernant la suspension de l'application d'une décision relative à l'approbation de l'affiliation d'une organisation pendant le processus d'appel. Le DAÛ-SEN est par conséquent affilié à l'Organisation et sera traité comme tel jusqu'à l'examen du recours. La position sera réexaminée à la lumière du résultat de votre recours.

Entre-temps, vous pourriez peut-être envisager de retirer certaines affirmations erronées présentées dans votre lettre d'appel. Les copies de la correspondance entre vos organisations et le Secrétariat de l'IE (au nom du Bureau exécutif) vous demandant votre opinion sur la demande d'affiliation avant son examen par le Bureau exécutif et vos réponses peuvent être mises à la disposition du Congrès.

Le texte complet de l'Article 4 paragraphe b (iii) des Statuts et du Règlement intérieur, que vous persistez à ne pas citer correctement, sera également mis à la disposition du Congrès.

Le Bureau exécutif a tenu compte de toutes les informations liées au statut de DAÛ-SEN avant de prendre la décision d'accepter la demande d'affiliation de l'organisation lors de sa dernière réunion. C'est pourquoi cette décision a été prise à l'unanimité conformément aux circonstances exceptionnelles prévues par l'Article 4 paragraphe b (iii). Les dispositions de l'Article 5 ne pouvaient s'appliquer dans de telles circonstances.

Vous pourriez peut-être consulter l'Article 10 des Statuts de l'IE concernant le rôle du Bureau exécutif. Je pense que vous constaterez qu'il a pleinement agi dans le respect de ses attributions et des dispositions de cet article et des autres articles des Statuts relatifs à cette question. Le Bureau exécutif

1 M. Hadjisavvas a été remplacé en tant que Représentant national de la République de Chypre par M. Sener Elcil, Secrétaire général de KTOS (Cyprus Turkish Teachers' Union), lors de la conférence régionale de 2009.



prend, à chaque réunion, des décisions qui ont un objectif politique sur de nombreuses questions. Cette démarche s'inscrit dans le processus de gouvernance démocratique de l'organisation.

Vous pourriez également prendre note que l'interprétation des Statuts de l'IE est, conformément à l'Article 24 des Statuts, « du ressort du Bureau Exécutif ». L'interprétation des Statuts de l'IE n'est par conséquent pas du ressort des organisations membres individuelles, ou de leurs mentors au sein des ministères, le cas échéant.

Le Congrès sera informé que vous avez impliqué un ministère dans cette question d'affiliation interne et que ce ministère a envoyé une lettre de l'IE identique à la vôtre. Une telle lettre soulève des questions sur votre statut d'organisation indépendante, tel que stipulé dans l'Article 4 paragraphe a des Statuts de l'IE.

Enfin, je souhaiterais souligner que vous ne pouvez assumer le rôle de Représentant national de Chypre au sein du Comité paneuropéen sur cette question. Les Statuts et le Règlement intérieur ne prévoient pas de telles représentations ou de soumission d'appels par un représentant national des organisations membres au sein du Comité paneuropéen. Le poste de représentant national au sein du Comité paneuropéen ne confère aucun droit de représentation des organisations membres en dehors des réunions du Comité. Dans tous les cas, en tant que représentant national au sein du Comité, vous êtes également, bien entendu, tenu de représenter toutes les organisations membres de Chypre, y compris celles situées dans la partie Nord du pays. Aucun élément n'atteste qu'elles partagent vos positions.

Cordialement,

Fred van Leeuwen, Secrétaire général

*CC. Secrétaire général du POED; Secrétaire général de l'OLTEK;
Secrétaire général du KTOS; Secrétaire général du KTOEOS;
Secrétaire général du DAÜ-SEN*

10. Le Bureau exécutif estime que le DAÜ-SEN remplit les conditions d'affiliation de l'IE. Il s'agit d'un syndicat représentant les travailleurs/euses de l'éducation, dont les statuts établissent une structure démocratique et des buts et objectifs conformes à ceux de l'IE. Il s'agit du seul syndicat de la République de Chypre qui recrute et représente les travailleurs/euses concerné(e)s. Sa situation vis-à-vis de la réglementation de la République de Chypre n'est pas pertinente. L'IE ne saurait accepter une situation où son droit d'admettre un syndicat en tant que membre est déterminé par sa reconnaissance ou non par le gouvernement du pays concerné.



4. Document politique de l'IE sur la coopération au développement

1. Politiques, principes et objectifs de la coopération au développement menée par l'Internationale de l'Éducation

La solidarité constitue l'un des piliers du mouvement syndical. Les relations et les interactions inhérentes au mouvement syndical sont reconnues comme l'un des moteurs les plus puissants de la justice sociale.

La solidarité s'exprime en créant l'égalité des chances non seulement pour les membres des syndicats, mais aussi pour tous les individus et tous les groupes, où qu'ils se trouvent. La solidarité reconnaît nos collègues et nos camarades comme nos égaux. Un échange est une relation d'égal à égal, une pierre angulaire de la justice sociale.

La coopération au développement (CD):

- *constitue un outil important pour la solidarité syndicale internationale;*
- *contribue à promouvoir la justice sociale, politique et économique;*
- *concourt à la transformation positive et aux changements liés au développement dans la société;*
- *facilite la compréhension des problèmes économiques, sociaux et du travail dans le monde;*
- *aide les individus à prendre conscience de leurs droits et responsabilités démocratiques et syndicaux tout en poussant les sociétés à répondre aux besoins de leur population;*
- *a une influence et contribue au développement et à l'amélioration du secteur de l'éducation publique;*
- *contribue à l'égalité des genres en luttant contre toutes les formes de discrimination dans les syndicats et sur le lieu de travail.*

L'Internationale de l'Éducation considère la coopération au développement comme son cœur de métier pour deux raisons: premièrement, pour renforcer l'accès à une éducation de qualité publique pour tous, partout dans le monde, en tant que droit social et humain et, deuxièmement, pour organiser le mouvement

syndical des enseignants et des travailleurs de l'éducation afin de promouvoir, de défendre et d'étendre les droits des enseignants et du personnel éducatif. En tant qu'affiliés de l'Internationale de l'éducation, nous sommes tous guidés par un cadre politique qui constitue le fondement de toute activité de coopération au développement.

Nous devons faire face à trois crises mondiales majeures – climatique, alimentaire et économique – et relever ces défis. Pour l'Internationale de l'Éducation, une approche collective et inclusive permettra de résoudre au mieux des crises mondiales de ce type. Cette approche est sous-tendue par la conviction profonde que tout le monde a le droit d'avoir accès à une éducation de qualité, et que de bonnes conditions de travail devraient être garanties à tous les travailleurs pour qu'ainsi la justice sociale, politique et économique prévale dans la société.

Le travail des syndicats membres de l'IE en vue de renforcer et de promouvoir les syndicats de l'éducation dans le monde est antérieur au congrès fondateur de l'IE, qui s'est tenu à Stockholm en 1993.

Depuis sa création, l'Internationale de l'Éducation, avec ses affiliés, demeure profondément engagée dans une CD conforme aux principes et aux normes énoncées dans ce document politique.

Politiques

Lors de son deuxième Congrès mondial (Washington DC, 1998), les membres de l'IE ont adopté une Résolution sur la coopération au développement, qui

- *énonce les principes fondamentaux servant de lignes directrices à la coopération au sein de l'IE et esquisse la nécessité d'un débat permanent et ouvert sur la qualité des activités de CD;*
- *insiste sur la transparence, l'efficacité, la clarté, le dialogue critique et le respect des exigences et des priorités réciproques;*
- *souligne la nécessité de connaître «en profondeur» la structure et les grandes lignes des activités des partenaires de la coopération;*
- *reconnait le rôle de coordinateur de l'IE;*

- invite l'IE et ses membres à allouer 0,7 % de leurs revenus à la coopération et appelle les organisations membres à sensibiliser leurs affiliés aux activités de CD.

Lors de son quatrième Congrès mondial (Porto Alegre, 2004), les membres de l'IE ont approfondi certains points de ce mandat en adoptant deux résolutions ('Éducation pour le progrès global' et 'Promotion d'une éducation de qualité'), qui sous-entendent l'engagement de l'IE au plan organisationnel afin de

- contribuer à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement et de prendre des mesures pour soutenir ses organisations membres, en particulier dans les pays les plus affectés par les politiques des institutions financières internationales (IFI), qui sapent les valeurs et les droits syndicaux et le droit à une éducation de qualité.

Par la suite, en juillet 2007, lors du cinquième Congrès mondial à Berlin, les organisations membres de l'IE ont approuvé deux résolutions ('Rassemblement pour créer un mouvement syndical plus efficace' et 'Unis pour une plus grande justice sociale'), qui

- proclament l'engagement permanent de l'IE en faveur de la CD du mouvement syndical international en tant qu'élément intégré et fondamental de la politique de l'IE;
- donnent mandat au Bureau exécutif pour qu'il encourage toutes les organisations membres à s'engager activement dans les programmes de CD syndical, sur une base multilatérale et bilatérale, donnant lieu à un soutien financier et en ressources humaines;
- décident de continuer à élaborer de nouveaux plans et stratégies en vue de la réalisation des objectifs fixés par les syndicats nationaux;
- réaffirment les engagements des syndicats à œuvrer à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement, de l'Éducation pour Tous et de la justice sociale en demandant à toutes les organisations membres de l'OCDE et aux autres pays donateurs de faire pression sur leurs gouvernements afin qu'ils allouent une part nettement plus élevée de leurs budgets à l'éducation en général, tout en appuyant la nécessité d'une totale transparence dans l'utilisation des fonds y relatifs.

Objectifs

La CD voulue par l'IE entend soutenir le développement de syndicats de l'éducation indépendants et démocratiques afin que ceux-ci:

- **représentent et défendent les intérêts de leurs membres:** promouvoir les droits syndicaux, les normes internationales du travail (par le biais des conventions fondamentales de l'OIT), la liberté syndicale, le droit de constituer un syndicat, le droit de négociation collective et de mener des actions; garantir l'égalité des genres; lutter contre toute forme de discrimination et offrir une qualité élevée de service aux membres syndiqués.

- **défendent le statut des enseignants et des travailleurs de l'éducation et promeuvent le métier d'enseignant:** améliorer les conditions d'emploi et de travail et le statut professionnel des travailleurs de l'éducation et promouvoir leurs libertés professionnelles et leur droit de participer à l'élaboration des politiques éducatives et au dialogue social;
- **œuvrent à l'Éducation pour Tous et aux Objectifs du Millénaire pour le Développement:** promouvoir la paix, la démocratie, la justice sociale, l'égalité et les droits de l'homme par la solidarité; contribuer à la réduction de la pauvreté par l'éducation; contribuer à la mise en place de communautés et d'environnements durables; aider à résoudre les conflits et aider à la reconstruction/remise en état après une catastrophe humaine ou naturelle, en particulier en ce qui concerne l'accès à l'éducation;

Les objectifs décrits ci-dessus sont rédigés en termes généraux, étant entendu que les organisations de coopération définiront leurs propres centres d'intérêt en fonction de leur orientation et dans le respect de ce cadre indicatif.

Principes

Prenant appui sur les valeurs syndicales de solidarité, de respect et de coopération, les principes suivants devraient servir de base à la CD au sein de l'IE:

Le partenariat

- ancré dans la solidarité, l'égalité, la stratégie, l'échange, la coresponsabilité, le respect et l'inclusion;
- tendant vers des relations et partenariats d'égal à égal;
- axé sur la coopération, le dialogue, l'échange et le partage de compétences, d'expériences et d'expertise;
- inclusif et basé sur un engagement réciproque;
- favorisant une coopération avec d'autres organisations de la société civile, le cas échéant;
- s'adaptant à la diversité culturelle.

La coopération basée sur les besoins et adaptée au contexte

- une occasion pour tous les partenaires d'agir ensemble pour répondre à leurs besoins, sur la base d'une autoévaluation et d'une analyse conjointe des partenaires;
- en phase avec des objectifs, des plans stratégiques et consciente des procédures politiques et administratives des partenaires;
- fondée sur des contextes spécifiques;
- prenant appui sur les adhérents de tous les partenaires et sur leurs forces respectives.

La coopération responsable et transparente

- sur la base d'un partage d'informations entre partenaires et au-delà;



- transparente et responsable vis-à-vis des membres et des groupes représentés.

Le long terme

- favorisant la durabilité d'un engagement à long terme de toutes les parties;
- néanmoins reconnaissant, si nécessaire, que des interventions à court terme peuvent faciliter le transfert de compétences techniques et de connaissances spécifiques.

La coopération stratégique et ajustable

- mise en œuvre dans le respect d'objectifs clairs, de calendriers précis, de plans d'actions, de rôles et de responsabilités bien définis de tous les partenaires;
- de nature à renforcer la capacité de tous les partenaires à atteindre les objectifs convenus;
- adaptable à des circonstances variables.

2. Rôles et responsabilités des partenaires intervenant dans la coopération au développement

En outre, les différents acteurs reconnaissent leur responsabilité spécifique dans la garantie de l'adéquation et de l'efficacité des interventions menées dans le cadre de leurs activités de coopération au développement.

Tous les partenaires de CD doivent:

- agir conformément aux principes énoncés dans le présent document;
- participer à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation des partenariats de CD;
- être responsables devant leur base et leurs membres respectifs de leur participation à des partenariats de CD ;
- être les principaux acteurs de la planification, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation des activités de CD;
- se conformer aux exigences de production de rapports, narratifs et financiers, conformément à l'accord de partenariat;
- garantir des capacités humaines et financières adéquates pour réaliser les activités convenues dans le cadre de la CD;
- informer leurs partenaires de CD de tout développement significatif ou de toute préoccupation sérieuse de nature à être préjudiciable à la mise en œuvre effective des activités convenues dans le cadre de la CD;
- être transparent concernant les questions financières;
- respecter les priorités politiques démocratiquement convenues des organisations;
- élaborer des stratégies d'urgence afin d'assurer le financement de projets et programmes de CD en cas de réductions des dépenses et/ou d'interruption du financement des donateurs;
- assurer la transparence des sources de financement et de leur politique de coopération au développement;
- se tenir activement informés des stratégies et des activités de l'IE en matière de CD;

- fournir des informations à l'IE pour alimenter sa base de données sur les activités de CD;
- coopérer et partager des informations avec d'autres affiliés de l'IE intervenant dans le même pays ou avec la même organisation;
- s'efforcer de renforcer les capacités institutionnelles de tous les syndicats et chercher à promouvoir une participation plus grande des jeunes et des femmes dans le syndicalisme.

More specifically, EI at the Head and Regional Offices will:

- fournir sur demande des informations sur le contexte local et régional concernant les organisations membres de la région;
- aider à faire correspondre les possibilités de financement des partenaires de la coopération avec les besoins identifiés des affiliés;
- analyser les activités de CD dans la région afin de diffuser les enseignements et les meilleures pratiques à tous les membres intéressés de l'IE dans l'ensemble de la région;
- contribuer à faciliter l'établissement de relations solides entre les partenaires de la CD;
- participer aux activités de partenariat sur demande et dans la mesure du possible;
- informer les acteurs intéressés en cas de duplication des efforts;
- faciliter la diffusion des informations reçues des membres de l'IE sur les partenariats de CD;
- fournir une orientation stratégique et des priorités basées sur les résolutions et politiques de l'IE pour guider les activités de CD réalisées par les membres;
- mettre à jour la base de données de la CD afin d'y introduire les informations reçues des membres, et ainsi servir de «bibliothèque» d'informations générales sur la CD;
- fournir des informations sur les tendances les plus récentes du développement et de la coopération en rapport avec le mouvement syndical;
- le cas échéant, diriger la mise en œuvre de réseaux ou de partenariats multilatéraux de CD;
- assurer la coordination de la CD avec toutes les autres activités de l'IE;
- assurer une large promotion des activités de CD parmi les membres de l'IE;
- promouvoir et défendre la CD auprès des institutions internationales et des gouvernements.



5. Projet de déclaration politique sur l'enseignement et la formation professionnels

Projet de déclaration politique sur l'enseignement et la formation professionnels¹

Buts et objectifs de l'enseignement et de la formation professionnels

1. L'Internationale de l'Éducation affirme que l'enseignement et la formation professionnels (EFP) font partie de l'éducation et sont un droit humain. La pleine participation des citoyens dans leur vie sociale, culturelle, politique et économique dans leur communauté est facilitée par le savoir et la compréhension qui sont acquis par le biais de l'éducation et de la formation. Toute personne devrait jouir du même accès à l'EFP sans discrimination et sans que sa capacité à payer représente un obstacle à sa participation.
2. Les gouvernements et les autorités éducatives, en coopération avec les partenaires sociaux, devraient garantir une éducation et une formation accessibles universellement. Les employeurs ont la responsabilité d'assurer à leurs employés des opportunités adéquates et leur soutien pour poursuivre un EFP.
3. L'IE déclare que l'éducation et la formation sont cruciales pour le développement de toute personne. Comme le reconnaît la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies, "[l']éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales".
4. L'EFP devrait fournir à toute personne un éventail de connaissances et de compétences particulières qui répondent au marché de l'emploi moderne et les préparent à la vie active des citoyens. Comme indiqué dans la Convention de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel (1989) : "Les programmes d'enseignement technique et professionnel doivent répondre aux exigences techniques du secteur professionnel concerné, et aussi assurer la formation générale nécessaire à l'épanouissement personnel et culturel de l'individu, et comporter entre autres des notions sociales, économiques et relatives à l'environnement en rapport avec la profession ».
5. L'EFP devrait être accessible à tout le monde à toutes les étapes de la vie dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. L'EFP devrait ouvrir toutes les portes à tous les niveaux de qualifications qui préparent les individus à la citoyenneté, au travail et devrait fournir des passerelles afin de poursuivre dans l'enseignement supérieur. Les personnes devraient avoir accès à l'EFP tout au long de leur vie professionnelle afin de leur permettre d'améliorer leurs compétences et progresser dans leur profession ou poursuivre des opportunités professionnelles alternatives.
6. L'EFP devrait également fournir des opportunités plus vastes pour ceux qui n'ont pas accompli avec succès un enseignement primaire ou secondaire et pour les personnes marginalisées et désavantagées économiquement. L'EFP peut aider à améliorer ces désavantages sociaux en

¹ Pour cette déclaration politique, l'enseignement et la formation professionnels se réfère aux aspects du processus éducatif qui inclut, en plus de l'enseignement général et l'étude des technologies et des sciences annexes, l'apprentissage de compétences, du savoir et des qualifications pour des professions dans divers secteurs. Les expériences de l'apprentissage EFP peuvent se trouver dans une multitude de contextes d'apprentissage différents, y compris les institutions éducatives de l'enseignement secondaire et supérieur et sur le lieu du travail. En outre, l'EFP englobe l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que l'éducation des adultes. Les autres expressions utilisées au niveau international sont notamment l'enseignement et la formation techniques et professionnels, l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement professionnel et technique et l'enseignement et la formation complémentaires.

garantissant que tout individu ait accès aux procédures d'admission mises en place à tous les niveaux, par le biais de l'alphabétisation ainsi que des programmes d'enseignement général et de reconnaissance des acquis. L'EFPP devrait également fournir des conseils durant l'année et d'autres services de soutien pour aider les personnes à obtenir un travail stable ou leur permettre de poursuivre un enseignement supérieur.

des coûts est vue comme la plus grande priorité plutôt que l'amélioration de la qualité. Les fournisseurs privés voient l'EFPP comme un produit et pas comme un bien social, et ne peuvent donc pas fournir une éducation vaste et approfondie et la formation nécessaire pour satisfaire les objectifs sociaux, économiques et personnels de l'EFPP.

Financement et gestion de l'enseignement et de la formation professionnels

7. A tous les niveaux, l'éducation tend à l'épanouissement de la personne et au progrès de la société. L'IE est donc fermement convaincue que l'éducation, y compris l'enseignement et la formation professionnels, doit être vue comme un bien public. Les systèmes et les institutions dans l'éducation doivent être régis par des principes de service public forts, insistant sur la responsabilité, la transparence, la qualité, l'accès et l'égalité des chances.
8. En tant que bien public, l'EFPP est une responsabilité collective. Les gouvernements ont donc un rôle essentiel à remplir en finançant et en réglementant un système d'enseignement et de formation professionnels complet et de qualité, largement accessible.
9. En temps de difficultés économiques, il est fondamental d'augmenter le financement public pour l'EFPP. Le niveau élevé du chômage en particulier chez les jeunes peut conduire à une augmentation de la demande pour l'EFPP. Toutefois, la récession économique peut pousser les employeurs à réduire leurs contributions, alors même qu'ils devraient soutenir l'EFPP dans leur secteur de compétences. Il est de la responsabilité des gouvernements de fournir un financement adéquat pour que tous les étudiants qualifiés aient accès à l'EFPP.
10. Dans beaucoup de pays, un financement public insuffisant dans l'EFPP a conduit à des coûts significativement plus élevés pour les étudiants et les travailleurs. Les frais d'inscription et autres charges obligatoires quand ils existent, devraient être supprimés, mais dans tous les cas, ces frais devraient être maintenus à un niveau aussi bas que possible afin qu'ils ne constituent pas une barrière à l'accès à l'EFPP. À l'origine les gouvernements mais aussi les employeurs devraient fournir un revenu adéquat et une aide sociale pour toute personne qui veut un EFPP.
11. L'échec de beaucoup de gouvernements à financer de façon adéquate l'EFPP a conduit à augmenter l'offre privée et à but lucratif. L'IE déplore cette tendance et affirme que l'EFPP doit être fourni par des institutions publiques. Le financement privé de l'enseignement professionnel est entraîné principalement par des impératifs commerciaux et financiers, plutôt que par des objectifs éducatifs, de formation, d'égalité et de politique publique. Dans beaucoup de cas, le motif du profit signifie que les ressources sont détournées de la fourniture directe de l'éducation vers l'administration et le marché, et la réduction

Les droits du travail et professionnels des enseignants de l'enseignement et la formation professionnels

12. Les enseignants qualifiés, y compris les instructeurs et les formateurs, sont fondamentaux dans la fourniture d'un EFPP de qualité. Les enseignants de l'EFPP doivent être récompensés et reconnus de façon appropriée pour leur savoir, leurs compétences et les qualifications qu'ils ont développés sur le marché ainsi que pour leur savoir, compétences et qualifications en tant qu'enseignants.
13. La rémunération et les conditions d'emploi des enseignants dans l'EFPP doivent être à un niveau permettant de recruter et retenir du personnel hautement qualifié dans leurs domaines de compétences. Les salaires devraient refléter les contributions importantes que les enseignants de l'EFPP font pour la société et être comparés aux salaires d'autres professions qui requièrent un savoir, des compétences et des qualifications similaires et équivalentes.
14. Les enseignants de l'EFPP doivent être reconnus et avoir le même statut que leurs collègues des autres secteurs de l'éducation. À cet égard, la recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition des enseignants devrait être appliquée en ce qui concerne leur carrière, rémunération, sécurité sociale et leurs droits et responsabilités.
15. Les enseignants de l'EFPP devraient jouir des droits du travail et professionnels reconnus internationalement, y compris le droit à former ou s'affilier à un syndicat et le droit à la négociation collective.
16. Les enseignants de l'EFPP devraient jouir de la stabilité et de la sécurité de la titularisation dans la profession. Les enseignants devraient être adéquatement protégés contre des actions arbitraires qui affectent leur réputation professionnelle et leur carrière. L'utilisation inutile de contrats à durée déterminée et d'autres formes d'emplois précaires devrait être découragée.
17. Les enseignants EFPP sont à la fois des enseignants professionnels et des professionnels à l'intérieur d'un cadre spécifique « sujet/commerce/art/compétences ». Un soutien doit être fourni aux enseignants pendant leur formation initiale et tout au long de leur carrière, pour poursuivre des opportunités professionnelles afin qu'ils puissent acquérir, mettre à jour et en valeur leurs compétences techniques et leur savoir, et leurs compétences pédagogiques et d'enseignement.
18. Les enseignants de l'EFPP devraient avoir l'opportunité de s'engager activement dans la recherche dans leur domaine d'activités. Les enseignants de l'EFPP devraient avoir accès à



des ressources et des facilités appropriées, et devraient avoir une charge de travail raisonnable pour qu'ils poursuivent leurs activités. Les enseignants de l'EFPP devraient avoir des droits de propriété intellectuelle sur leur recherche et matériel de cours.

19. Les enseignants de l'EFPP devraient jouir d'une autonomie professionnelle, y compris dans l'exercice de leur rôle principal concernant la sélection du matériel d'enseignement, des techniques pédagogiques et des méthodes d'évaluation. Les enseignants et leurs organisations devraient être impliqués dans le développement et l'évaluation de nouveaux programmes, cours et ressources éducatives.
20. Des opportunités de carrières et d'emploi devraient exister pour le personnel de l'EFPP et sans discrimination sur base de la race, ethnicité, sexe, orientation sexuelle ou de l'identité, de handicap, de langues, de religion, d'opinions politiques ou autres, statut économique, âge ou autres.

Gouvernance de l'enseignement et la formation professionnels

21. Bien que les gouvernements aient la responsabilité première pour le financement et la gestion de l'EFPP, tous les bailleurs de fonds devraient être activement impliqués dans la conception et la fourniture de l'EFPP. Il devrait y avoir un partenariat efficace et égal entre les autorités publiques, les institutions et les prestataires, les organisations d'employeurs, les associations professionnelles, les syndicats, les enseignants et le personnel de l'EFPP, et les organisations d'étudiants.
22. Au niveau institutionnel, le personnel de l'EFPP et les étudiants devraient jouir d'une représentation efficace et significative au sein des instances de décision.
23. Les politiques et les programmes créés pour évaluer et améliorer la qualité de l'EFPP devraient être élaborés avec la participation efficace des enseignants de l'EFPP. De telles évaluations devraient mettre l'accent sur: le rapport personnel enseignant/étudiants et apprenants; l'accès au matériel et aux ressources pour un enseignement de qualité; les précautions de sécurité pour tous les milieux d'apprentissage et de formation; et l'adéquation des infrastructures et équipements incluant immeubles, bibliothèques, classes, ateliers et matériels.

Dimension internationale de l'enseignement et la formation professionnels

24. Le partage du savoir et des compétences, et la mobilité des étudiants et des enseignants vers l'étranger sont très importants pour le développement de l'EFPP et doivent être encouragés. Cependant, cet échange international doit être équitable et être basé sur des valeurs éducatives, et non sur des impératifs commerciaux.

25. La fourniture transfrontière de l'EFPP ne doit pas être régulée par des accords commerciaux bilatéraux, régionaux ou internationaux comme l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS). Ces accords commerciaux réduisent l'espace politique, dont ont besoin les autorités éducatives pour réguler l'EFPP dans l'intérêt du public, par leur effet d'enfermement et d'intensification des pressions aux fins de privatisation et de commercialisation.
26. L'EFPP doit aider toute personne à acquérir des certifications transférables reconnues nationalement et internationalement, plutôt que des compétences limitées développées pour un marché de l'emploi spécifique. Pour atteindre cet objectif, les syndicats doivent être impliqués avec les employeurs et les enseignants de l'EFPP dans le développement de certifications de l'EFPP reconnues nationalement et internationalement.
27. Les gouvernements, en consultation avec les syndicats, les employeurs et les enseignants de l'EFPP, devraient créer des procédures ouvertes et transparentes pour une reconnaissance équitable et opportune des certifications des immigrants et des réfugiés.
28. La fourniture transfrontière d'une éducation professionnelle doit respecter les programmes scolaires locaux et les spécificités culturelles et linguistiques.
29. Les programmes transfrontaliers de formation en ligne, lorsque cela est fait correctement, peuvent être utilement ajoutés aux pratiques traditionnelles de l'EFPP et fournir plus d'accès à l'éducation pour les personnes qui ne peuvent se rendre à l'école. Cependant, l'apprentissage en ligne ne doit pas être un substitut à une instruction en classe ou à un contact direct avec l'enseignant. L'EFPP en ligne ne doit pas être utilisé pour déqualifier le travail des enseignants à travers la fragmentation et la segmentation des tâches.
30. Les fournisseurs d'une qualité douteuse utilisent une éducation et une formation transfrontière en ligne pour réduire les coûts en sapant les conditions de travail des enseignants, en particulier dans la fourniture offshore. Ces fournisseurs contournent régulièrement les procédures de qualité et de contrôle. Les gouvernements, en consultation avec les enseignants de l'EFPP et les bailleurs de fonds, devraient coopérer pour développer et appliquer des mécanismes de réglementation appropriés pour protéger les étudiants de fournisseurs véreux.
31. Alors que la mondialisation a facilité la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, elle a eu un impact désastreux sur beaucoup de pays en développement. La "fuite des cerveaux" de personnes très qualifiées de pays en développement vers les pays développés menace d'accentuer le démantèlement des systèmes d'enseignement et de formation professionnels des pays les plus pauvres. En outre, les tendances démographiques et l'émergence d'une pénurie de compétences dans beaucoup de pays développés, contribue à exacerber la fuite des cerveaux. L'IE pense que les pays développés devraient trouver des moyens pour réduire l'impact de la fuite des cerveaux, par exemple en

offrant des compensations financières et en aidant les pays affectés à développer les compétences dont ils ont besoin au niveau national.

Résumé

32. L'EFP sont des composants essentiels de tout système d'éducation. Accessible pour tous les étudiants à toutes les étapes de la vie, ces enseignements fournissent des qualifications essentielles, dotent les individus de l'expertise technique nécessaire et des compétences plus larges pour réussir dans le monde du travail et pour participer pleinement à la vie civique. L'EFP peut également fournir des voies pour ceux qui font le choix de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou au titre de la formation continue.
33. L'importance de l'EFP doit être reconnue de manière plus importante par les agences internationales, les gouvernements et le mouvement syndical. L'IE s'est engagée à faire pression et campagne pour les droits syndicaux et professionnels des enseignants de l'EFP et pour des systèmes d'EFP de grande qualité, accessibles, financés par des ressources publiques et favorisant l'égalité des chances pour tous.



6. Développement de la politique sur l'enseignement supérieur et la recherche

Supplément au paquet 2004 de la Task Force de l'IE
*** Adopté le 12 septembre 2010 ***

Mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche

1. Tour d'horizon

En 2004, La Task Force de l'Internationale de l'éducation sur la mondialisation, l'AGCS et l'enseignement supérieur a présenté son rapport final et ses recommandations au Congrès mondial de Porto Alegre (Brésil). Dans ce rapport, la Task Force décrivait les menaces de plus en plus lourdes pesant sur la profession universitaire ainsi que sur l'intégrité et la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche, à la suite des pressions exercées par les forces imposant la mondialisation de l'activité économique et la libéralisation du commerce.

En particulier, la Task Force a pris note de l'émergence au plan mondial d'un marché centré sur le profit et dépassant les frontières nationales dans le domaine de l'enseignement supérieur, tandis que ce phénomène se manifestait de différentes manières dans les pays. Les accords commerciaux internationaux, tels que l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) élaboré par l'Organisation mondiale du Commerce, sont utilisés pour verrouiller et intensifier ces pressions au plan commercial. Selon la Task Force, si aucun contrôle n'était exercé sur ces évolutions, celles-ci créeraient non seulement un ensemble de défis que le personnel enseignant et les étudiants devraient relever, mais aussi mineraient la qualité et, en fin de compte, la valeur économique et sociale de l'enseignement et de la recherche, d'une manière pouvant léser l'intérêt public. Pour s'opposer à cette évolution, la Task Force a recommandé un ensemble de mesures et de stratégies qu'appliqueraient l'IE et ses affiliés, proposant la création d'un nouvel instrument international pour l'enseignement supérieur et la recherche, qui protégerait l'intégrité du secteur.

L'IE a réactivé la Task Force en 2010, dans la perspective de la 7ème Conférence internationale sur l'enseignement supérieur et la recherche, afin de réexaminer les documents de 2004. Au terme de ce processus, les membres ont conclu que, si certains nouveaux développements étaient apparus entre-temps, une grande partie de l'analyse et bon nombre de recommandations conservaieent leur pertinence. La Task Force a décidé que, plutôt que de refondre totalement l'ensemble des documents de 2004, elle le considérerait l'ensemble des documents comme un texte fondateur et préparerait un bref supplément destiné à mettre à jour les développements essentiels. Il y a lieu dès lors de voir dans le présent document un ajout au Paquet de 2004, plutôt que de le considérer comme s'y substituant. Les principes énoncés dans les documents de 2004 doivent rester la base de la politique et l'action de l'IE et de ses affiliés.

La Task Force a également décidé de mettre l'accent sur la voie que devraient suivre les personnels académiques et leurs organisations face aux menaces de plus en plus lourdes que font peser la mondialisation et la marchandisation du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. En conséquence, le document met succinctement en évidence un certain nombre de développements que l'on a pu constater récemment au plan mondial dans le secteur, tout en soulignant des mesures concrètes que l'IE et ses affiliés pourraient entreprendre afin de sortir de l'ornière.

2. Enseignement supérieur et recherche : tendances récentes

a) La crise économique

Depuis le rapport de 2004, la tendance à la diminution des investissements publics et à l'augmentation des droits d'inscription constatée dans le monde entier a continué à alimenter le développement rapide de la marchandisation de l'enseignement supérieur au plan international. La

crise financière de 2008 et la récession économique mondiale qui l'a suivie ont considérablement intensifié ce processus en accentuant encore la pression pesant sur les finances publiques et précipitant la réduction drastique des budgets de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays. Répondant à la crise, de nombreux gouvernements ont camouflé leurs mesures nettement marquées au plan idéologique en un ensemble vaseux d'explications caractérisées par l'aspect « inévitable » des mesures prises.

Dans le cadre de la campagne « Levez la main pour l'éducation » (www.ei-ie.org/handsup), l'IE a fourni un travail considérable en appui à ses affiliés, particulièrement en Europe centrale et orientale, en réaction à la crise économique. La Task Force juge important que les caractéristiques propres au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche soient prises en compte dans cette campagne, qui se poursuit. Ainsi, de nombreux gouvernements pourraient être tentés de réduire le pourcentage des dépenses publiques dans le secteur de l'enseignement supérieur, par exemple en relevant la contribution des étudiants aux droits d'inscription, plutôt que de s'en prendre au secteur de l'enseignement obligatoire.

Les pressions qui pèsent actuellement sur les finances publiques sont également de nature à entraîner la multiplication des partenariats public-privé dans le secteur. Ainsi que la Task Force de l'IE sur les partenariats public-privé dans l'éducation l'a indiqué en 2009, le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche est particulièrement vulnérable à certaines conséquences négatives résultant de tels partenariats. Cette observation vaut spécifiquement pour les partenariats entre l'industrie et les établissements d'enseignement supérieur. Ces partenariats pour la recherche, lorsqu'ils sont gérés dans un esprit de transparence et d'ouverture, peuvent aider à améliorer la productivité et à relever le niveau de vie par la découverte d'éléments novateurs et leur commercialisation. Cependant de telles dispositions, si elles ne sont pas réglementées de manière appropriée, peuvent augmenter considérablement les risques pesant sur l'intégrité et l'indépendance de la recherche universitaire. De nombreux cas bien connus ont démontré que les organismes industriels qui parrainent de tels partenariats peuvent exercer des pressions indues sur les chercheurs universitaires et retarder la publication des résultats de la recherche qui ne sont pas favorables à leurs intérêts financiers.

Afin d'aider les affiliés à faire face au climat économique actuel et aux défis qui se profilent sur le plan politique, la Task Force formule les recommandations suivantes :

- renforcer le partage d'informations sur la réduction du pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur et à la recherche, notamment les politiques à orientation idéologique qui sont présentées comme des réactions nécessaires face à la situation économique en cours ;
- mettre en question la manière traditionnelle de comprendre les plans de réduction des déficits (notamment les travaux de CAUT et d'autres en vue de démystifier l'expérience canadienne dans les années

1990) ainsi que le mythe du « caractère inévitable de certaines mesures » ;

- partager les informations sur les « bonnes pratiques » de la part des autorités publiques, en réponse à la crise économique. Par exemple, on pourrait concevoir une étude de cas portant sur les pays qui maintiennent leurs investissements dans l'enseignement supérieur et la recherche, notamment l'administration Obama, et réaliser des études de cas portant sur les campagnes menées par les syndicats/les étudiants/les collectivités et qui ont été couronnées de succès ;
- partager les informations sur les stratégies de campagne et, le cas échéant, établir la liaison en vue de la mise en œuvre ou de la coordination des stratégies en question ;
- poursuivre la promotion des partenariats et de la collaboration avec des organisations partageant nos idées (par exemple l'ESU, l'ISP, etc.) ;
- mettre l'accent sur la réaction aux nouvelles attaques dirigées contre les systèmes de retraites du personnel de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Si le Secrétaire général de l'IE est invité au prochain Forum économique mondial de Davos, l'IE devrait produire un document sur l'importance de l'enseignement supérieur pour l'économie mondiale. Le document devrait mettre l'accent sur le rôle que peut jouer l'enseignement supérieur de l'enseignement supérieur pour atténuer les pires effets de la récession, en particulier en ce qui concerne le chômage des jeunes. Il devrait également réaffirmer les avantages en termes d'éducation et d'engagement civique au sens large que l'enseignement supérieur peut apporter en tant que bien public.
- L'IE devrait lancer une consultation/enquête spécifique auprès des syndicats de l'enseignement supérieur et de la recherche sur l'impact de la crise sur les systèmes d'enseignement supérieur, incluant la question des conditions d'emploi et de travail. Ce devrait être l'occasion pour faire rapport sur des « bonnes pratiques » et stratégies adoptées par les organisations pour renverser les changements nuisibles

L'IE et ses affiliés doivent également suivre l'évolution des différentes tentatives déployées par les gouvernements afin d'exploiter la crise économique pour en faire un argument favorable à l'introduction de mesures de réduction des coûts dans l'éducation, ou à la transition du secteur « public » vers le secteur « privé ». On peut citer parmi les mesures de cet ordre une plus grande dépendance vis-à-vis des prestataires non universitaires (par exemple établissements d'enseignement supérieur non universitaire, entreprises privées, organisations de bienfaisance) ainsi que l'élargissement de l'enseignement à distance jusqu'aux programmes d'études supérieures en version comprimée. Il convient de faire une distinction entre des formes acceptables de diversification, en particulier celles qui soutiennent l'accès ou le rendent plus aisé, et les mesures qui visent à fragmenter et privatiser, ou encore celles qui menacent la qualité des moyens fournis ou les conditions faites au personnel, ou encore les libertés académiques



b) Commercialisation et privatisation

Dans le cadre de la crise économique, nombreux sont les établissements d'enseignement supérieur solidement établis qui ont étendu leurs activités commerciales à l'image des nouveaux prestataires privés. Au plan international, il en résulte un recrutement acharné d'étudiants internationaux ; le développement de filiales de campus, des accords de franchise, des co-entreprises et l'e-apprentissage transfrontalier, ainsi que la rapide croissance du secteur privé et du secteur à but lucratif.

i. Le « marché » des étudiants internationaux

La demande sans cesse croissante d'accès à l'enseignement supérieur, à l'échelle planétaire, a entraîné l'accroissement de la mobilité des étudiants. Selon l'OCDE, ce sont quelque 2,5 millions d'étudiants qui font leurs études en dehors du pays dont ils sont ressortissants, soit environ le triple des chiffres recensés en 1980. Certaines estimations donnent à penser que le nombre d'étudiants internationaux pourrait atteindre 7 millions en 2020.

Les établissements d'enseignement supérieur des pays industrialisés voient de plus en plus les étudiants internationaux comme une nouvelle source potentielle de revenus. En fait, la concurrence fait rage aujourd'hui à l'échelle mondiale, entre les établissements et les gouvernements afin d'accroître leur part du « marché » des étudiants internationaux. Certains gouvernements ont activement incité les établissements d'enseignement supérieur à inscrire davantage d'étudiants internationaux en déréglementant les droits d'inscription demandés aux non résidents. Les incidences que de telles initiatives pourraient avoir sur les étudiants ressortissants des Etats concernés ne sont pas encore pleinement connues.

Ainsi qu'il en était fait état dans le rapport 2004 de la Task Force, sous réserve que soient satisfaites les conditions nécessaires, le renforcement de la mobilité des étudiants est susceptible de créer une meilleure compréhension interculturelle et de contribuer au partage des connaissances et de l'expertise. Cependant, la structure de la mobilité des étudiants est essentiellement univoque, à savoir, au plan mondial, du Sud vers le Nord. En outre, les étudiants les plus aptes à entreprendre des études à l'étranger sont également, typiquement, issus des milieux les plus riches et les plus privilégiés. Des tendances de même ordre sont constatées pour le personnel académique. La Task Force constate avec préoccupation que cette tendance approfondit le fossé séparant les uns des autres, en termes de richesses et de connaissances. L'IE et ses affiliés ont un rôle déterminant à jouer, en faisant en sorte que les possibilités d'accès à l'éducation au plan international soient réparties plus équitablement.

En outre, il s'avère de plus en plus évident que la marchandisation de l'étudiant international peut avoir des conséquences négatives sur la mission, au sens élargi du terme, des établissements d'enseignement supérieur. La dépendance financière des étudiants contraints de payer des droits d'inscription et le souhait d'amasser des revenus

peuvent facilement pervertir la mission d'un établissement. En Australie, où le bilan financier des universités dépend dans une large mesure des étudiants internationaux, de nombreux établissements font l'objet de critiques leur reprochant d'avoir arrondi les angles et d'avoir abaissé les normes universitaires afin d'attirer les étudiants internationaux. Lorsque l'augmentation du chiffre d'affaires par le biais d'inscriptions massives devient l'objectif essentiel, il en résulte d'office des pressions visant à inscrire des étudiants aux capacités insuffisantes, qui sont ensuite portés à bout de bras jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Ces préoccupations ont pris un tour plus aigu encore à la suite du nombre sans cesse croissant d'établissements d'enseignement supérieur qui mettent au point des co-entreprises avec des entreprises à but lucratif afin d'inscrire et de former des étudiants internationaux. Les programmes « private pathways » (programmes de mise à niveau avant l'entrée dans l'enseignement supérieur) impliquent une entreprise à but lucratif qui marque sa présence sur un campus universitaire sous la forme d'un « international college » (établissement d'enseignement supérieur non universitaire international) ou d'un « international study centre » (centre d'étude international). Les droits d'inscription imposés aux étudiants dépassent largement la norme pour les étudiants internationaux, et l'entreprise rétrocède en principe à l'université ou à l'établissement d'enseignement supérieur non universitaire une part des recettes résultant des droits d'admission. En échange, le prestataire privé utilise le logo et le nom de l'université ou de l'établissement d'enseignement supérieur non universitaire pour se vendre aux étudiants internationaux, inscrire des étudiants qui normalement n'ont pas les compétences requises pour être admis dans ces établissements, et enfin leur donner une formation linguistique et leur faire suivre des programmes «foundational » ou « pathways » (de mise à niveau) dans différentes branches. Un étudiant qui a réussi ces programmes est assuré de passer dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur non universitaire classique, où il peut suivre un programme d'étude de cycle supérieur.

Ces programmes suscitent différentes interrogations. L'enseignement universitaire externalisé fonctionne par le recours à du personnel non syndiqué, plus faiblement rémunéré, ne bénéficiant que de faibles avantages ou en étant exclus, et devant supporter des charges de travail plus lourdes. Des questions se posent également quant à la qualité des programmes externalisés. Les entreprises dépendent des droits d'inscription demandés aux étudiants pour réaliser leur bénéfice, ce qui incite intrinsèquement à inscrire des étudiants de la manière la plus déterminée possible. Le personnel en fonction dans ces établissements de mise à niveau a indiqué qu'il subissait des pressions afin que les étudiants réussissent leur cycle même s'ils ne répondent pas aux normes exigées par le programme.

Ces caractéristiques reflètent également la tendance constatée dans les établissements d'enseignement supérieur, à traiter les étudiants internationaux aussi bien que les étudiants nationaux comme des « clients ». Il en résulte

que les enseignants universitaires subissent à leur tour des pressions en tant que prestataires de services dans « l'industrie » de l'enseignement supérieur.

Mesures à prendre : étant donné les défis résultant de la marchandisation accrue des étudiants internationaux et des étudiants nationaux, la Task Force recommande que l'IE et ses affiliés établissent des moyens plus formels de partager les informations, les ressources, les campagnes et les bonnes pratiques, en particulier pour l'externalisation du recrutement et de l'enseignement. En outre, et en collaboration avec les organisations d'étudiants, l'IE et ses affiliés devraient rédiger une déclaration de politique sur le recrutement éthique des étudiants internationaux. Cette déclaration pourrait être utilisée afin d'exercer des pressions sur les établissements et les gouvernements.

ii. Prolifération des filiales de campus et des campus franchisés

La demande de plus en plus nette d'accès à l'enseignement supérieur à l'échelle planétaire fait peser de nouvelles pressions sur l'aptitude des établissements et des systèmes à réagir à cette demande. Les rapports de l'UNESCO indiquent que le pourcentage de la cohorte d'âge du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 19% en 2000 à 26% en 2007. Aujourd'hui, on estime à 150,6 millions le nombre d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur, à l'échelle planétaire, soit en gros une augmentation de 53% par rapport à 2000. Bien sûr, ce chiffre ne rend pas compte du changement tout aussi rapide qui a marqué au cours de cette même période l'éventail des qualifications, des régimes et des modes d'étude suivant lesquels ces étudiants sont aujourd'hui inscrits.

De nombreux établissements d'enseignement supérieur ont mis à profit l'accroissement de la demande et l'insuffisance relative de l'enseignement supérieur dans de nombreuses régions du monde en mettant en place des campus décentralisés. Selon l'Observatory on Borderless of Higher Education, on recense aujourd'hui 162 filiales de campus, dans le monde entier, soit une augmentation de 43 pour cent entre 2006 et 2009.

A quelques exceptions près, la grande majorité des établissements d'enseignement supérieur qui mettent en place des filiales à l'étranger sont des établissements de faible niveau, qui tentent de se faire une place sur le marché émergent. Dans la plupart des cas, les filiales de campus ne sont en fait pas du tout des campus universitaires. Ils s'efforcent seulement de fournir un nombre limité de programmes spécialisés, et qui sont le plus fréquemment des programmes de business management et de technologies de l'information, c'est-à-dire des domaines pour lesquels la demande est forte et dont les coûts de lancement sont relativement faibles. En outre, ils n'ont recours que dans une faible mesure, voire pas du tout, au personnel universitaire local, et offrent des conditions d'emploi moins avantageuses. Typiquement, ces établissements ignorent les cultures et

les traditions académiques locales, de même que la langue locale, renforçant de la sorte l'hégémonie de l'anglais et d'un modèle d'enseignement supérieur mis au point dans le monde anglophone.

Pour certains établissements d'enseignement supérieur, les filiales de campus se sont avérées des échecs coûteux. Plusieurs établissements ont récemment arrêté leur activité à l'étranger en raison des coûts de plus en plus élevés et compte tenu également de ce que la demande était moins forte qu'on ne l'avait attendu. La perte financière est presque invariablement répercutée sur le personnel en service dans l'établissement du pays d'origine, sous la forme de réduction de programmes, de licenciements et de réduction des salaires.

Mesures à prendre : la Task Force recommande que l'IE et ses affiliés surveillent et partagent les informations, les ressources et les campagnes en rapport avec les branches et filiales de campus ainsi que les fournitures d'enseignement transfrontières. En outre, la Task Force propose que l'IE et ses affiliés envisagent d'exercer des pressions auprès des établissements et des gouvernements afin que ces modes de fournitures répondent aux mêmes normes académiques et d'emploi que les établissements installés dans le pays d'origine.

iii. Croissance du secteur privé et du secteur à but lucratif

Ainsi que l'UNESCO l'a indiqué en 2009 (A New Dynamic: Private Higher Education – L'enseignement supérieur privé : une nouvelle dynamique), l'enseignement supérieur privé représente la part du secteur qui, à l'échelle planétaire, connaît le développement le plus rapide. On considère que près d'un tiers de tous les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur suivent des cours dans des établissements privés.

Dans le secteur privé, les établissements à but lucratif constituent un petit groupe, cependant en croissance, particulièrement dans les pays en développement, et cette tendance est activement encouragée par les autorités nationales aussi bien que par les autorités internationales. Plusieurs entreprises d'éducation, notamment les prestataires de programmes de mise à niveau dont il est question plus haut mais aussi les établissements d'e-apprentissage à but lucratif, opèrent aujourd'hui par-delà les frontières des pays. Ces établissements sont gérés exclusivement sur un mode commercial. La sécurité d'emploi du personnel académique est faible, voire nulle, et les enseignants n'ont aucune autonomie voire aucune influence sur les questions d'ordre académique. Les étudiants sont considérés avant tout comme des clients.

Mesures à prendre : la Task Force réaffirme que le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche est un bien public, et recommande que l'IE et ses affiliés suivent l'évolution de la situation et partagent les ressources et les stratégies de campagne concernant le secteur privé de l'enseignement supérieur à but lucratif et sur les conséquences de la privatisation cachée du secteur public.



c) Classements et résultats : l'agenda de la responsabilité au plan mondial

L'émergence d'un marché mondial de l'enseignement s'est accompagnée de l'apparition de nouvelles tentatives visant à mesurer et évaluer la « qualité » des établissements d'enseignement supérieur. Du classement des établissements dans les pays et au plan mondial jusqu'à l'évaluation de l'incidence de la recherche et des résultats de l'apprentissage des étudiants, l'accent mis sur la qualité et la responsabilité de l'enseignement supérieur est devenu un phénomène mondial.

Le classement des établissements d'enseignement supérieur a fait l'objet de critiques sur le fond quant à la pertinence des repères, des méthodes de collecte des données, de la notation de chaque mesure et de la pondération de chaque mesure débouchant sur la détermination du résultat définitif. Néanmoins, les classements continuent à proliférer tant dans les pays qu'au plan international, en raison de la valeur de « marketing » qui leur est donnée. C'est pourquoi ils sont utilisés et interprétés par les futurs étudiants, les employeurs et les recruteurs en tant que mesures concrètes de la qualité perçue d'un établissement.

Des tentatives plus récentes visant à affiner le classement apparaissent afin de mesurer désormais les résultats de l'apprentissage des étudiants, résultat qui serait considéré comme le garant de la qualité des établissements d'enseignement supérieur. L'AHÉLO de l'OCDE (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Evaluation internationale des performances des étudiants et des universités), qui atteint actuellement le stade de faisabilité, est un test normalisé auquel devraient être soumis les étudiants de l'enseignement supérieur afin de comparer les performances des divers établissements d'enseignement supérieur. Selon l'OCDE, l'AHÉLO a pour but de « doter les gouvernements participants d'un instrument puissant d'évaluation de l'efficacité et de la compétitivité au plan international de leurs établissements, de leurs systèmes et de leurs politiques d'enseignement supérieur, face aux performances d'autres pays, de manière à refléter avec plus d'exactitude les contributions multiples que l'enseignement du troisième niveau apporte à la société ».

On conçoit difficilement comment la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche pourrait se réduire exclusivement à des résultats quantifiables, ou faire l'objet de toute évaluation simple fondée sur la performance. Des classements et des évaluations simplistes des établissements d'enseignement supérieur, fondés sur les résultats de la recherche ou les résultats de l'apprentissage des étudiants, ne peuvent à eux seuls assurer adéquatement la mesure de la qualité. Celle-ci doit tenir compte également des conditions et des activités de l'enseignement et de la free enquiry (libre discussion). La tendance qui va se fonder sur cette prétendue mesure de la qualité, ainsi que le système de valeurs du marché, accentuera le glissement vers une stratification hiérarchique des établissements et

l'établissement d'un lien étroit entre la richesse des étudiants et le classement des établissements qu'ils fréquentent.

Mesures à prendre : la Task Force recommande que l'IE et ses affiliés prennent les initiatives suivantes :

- **poursuivre l'observation et la critique des systèmes de classement et d'évaluation internationaux, tels que l'AHÉLO de l'OCDE ;**
- **avoir une discussion critique avec les organisations d'étudiants sur la question de « l'apprentissage centré sur l'étudiant » et sur les résultats de l'apprentissage ;**
- **élaborer d'autres critères de mesure de la qualité de l'enseignement supérieur ;**
- **aborder positivement la question de la diversification de l'offre d'enseignement supérieur considéré comme un bien public, avec une stratégie syndicale orientée sur l'élargissement de l'accès et de l'équité tout en maintenant la qualité de l'offre en matière d'enseignement supérieur.**

d) Enseignement supérieur et développement durable

La menace du réchauffement climatique mondial, en dépit des tentatives déployées afin de développer une stratégie internationale coordonnée dans le but de réduire les émissions de gaz à effet de serre, reste l'un des risques les plus graves pesant sur l'humanité et la planète. La Task Force estime que l'IE et ses affiliés doivent sans retard fournir la preuve que le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche est un élément clef de l'avenir équitable et durable de notre planète. Les syndicats de l'enseignement supérieur doivent inviter instamment les gouvernements et la société civile à reconnaître l'expertise et l'expérience de nos membres et à les exploiter, non seulement en soutien à des objectifs immédiats ou étroits des gouvernements et des milieux d'affaires mais aussi au sujet des questions essentielles telles que le changement climatique, les objectifs du développement pour le millénaire et les politiques économiques durables. Les syndicats du secteur doivent quant à eux mobiliser leurs membres afin de fournir la preuve de leur pertinence et de mettre en évidence la dépendance réciproque de la société et des milieux universitaires.

Mesures à prendre : l'IE doit œuvrer avec ses syndicats membres afin de promouvoir une prise de perception par le public du rôle que joue le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche pour relever les défis auxquels la société est confrontée au plan mondial aussi bien que dans les pays et au niveau local, et soutenir les membres dans leurs manières de réagir face à ces défis.

3. L'environnement commercial

a) Mise à jour de l'AGCS

Dans son rapport de 2004, la Task Force notait que les accords internationaux commerciaux et en matière d'investissements peuvent bloquer et intensifier encore les pressions pesant sur la commercialisation et la privatisation, dont il a été question plus haut. Ce rapport était axé sur ce qui était alors l'ensemble de négociations commerciales le plus significatif susceptible de peser sur le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, à savoir l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

Depuis 2004, les négociations de l'AGCS ainsi que le cycle des négociations de Doha sont au point mort. Alors qu'une percée semblait imminente à la suite de l'élaboration du « July Package » (Paquet de juillet) en 2008, les tentatives faites par la suite en vue d'atteindre un accord n'ont pas permis de rapprocher les points de vue fort divergents opposant les pays industrialisés et les pays en voie d'industrialisation au sujet des subsides à l'agriculture et des tarifs douaniers sur les produits industriels.

En dépit de l'impasse sur les grandes questions faisant l'objet de négociations, on peut faire état de certains développements importants dans le cadre des négociations de l'AGCS. En particulier, des progrès significatifs ont été enregistrés sur les règles affectant la réglementation intérieure. Les projets de discipline de réglementation intérieure, s'appuyant sur l'article VI:4 de l'AGCS, trouveraient les applications suivantes :

- conditions et procédures de qualifications, par référence tant aux titres de compétences en matière d'éducation et/ou qu'aux certifications professionnelles/commerciales nécessaires pour autoriser la prestation d'un service spécifique, ainsi que les manières d'évaluer les compétences d'un prestataire de service. Il s'agit de tenir compte de l'ensemble des réglementations en rapport avec les examens, les exigences en matière de documentation et la vérification des compétences ;
- régimes et procédures de licences qui s'appliquent non seulement aux licences professionnelles mais aussi aux licences des installations, par exemple l'agrément des écoles ainsi également que les licences de diffusion, l'octroi de licences aux installations sanitaires et laboratoires, les permis d'élimination des déchets et les procédures relatives aux zones municipales.
- normes techniques qui renvoient non seulement aux réglementations concernant « les caractéristiques techniques du service proprement dit » mais aussi aux « règles selon lesquelles le service doit être assuré ». C'est là une définition extrêmement large qui couvrira

les normes se rapportant à pratiquement l'ensemble des services. Dans le domaine de l'éducation, elle s'appliquera aux exigences en matière d'assurance de la qualité.

Le projet le plus récent des règles de réglementation interne exigera des membres, lorsque des engagements spécifiques ont été pris, qu'ils veillent à ce que toutes les lois, réglementations et mesures en rapport avec la législation sur l'éducation, soient « pré établies », fondées sur des critères objectifs et se rapportant à la fourniture des services auxquels elles s'appliquent » (c'est nous qui le soulignons). Ces conditions opérationnelles sont toutefois ambiguës et, selon la façon dont elles sont interprétées en dernier ressort, pourraient avoir une influence plus ou moins grande sur les autorités de régulation.

Par exemple, le projet de texte exige que les réglementations domestiques « se fondent sur des critères objectifs ». Le terme « objectif » n'est pas défini dans le projet de texte, mais on pourrait l'interpréter de fort diverses manières, s'étendant des dispositifs régulateurs les moins intrusifs aux dispositifs régulateurs davantage intrusifs. Le terme « objectif » peut s'interpréter comme raisonnable, non arbitraire, pertinent, non subjectif et moins restrictif sur le plan commercial. Justifier des mesures régulatrices comme « raisonnables » est une tâche beaucoup plus simple que la démonstration de leur caractère « non subjectif ». Dans l'enseignement supérieur, de nombreuses réglementations d'octroi de licences sont par nature subjectives. Les établissements doivent souvent faire preuve d'un « engagement envers la diversité intellectuelle » ou « la liberté académique » ou « fonctionner dans l'intérêt du public ou dans l'intérêt de la communauté universitaire ». En d'autres mots, de nombreuses réglementations légitimes se fondent souvent sur des jugements « subjectifs » quant à la qualité et à la pertinence d'un service. Il en va de même pour les normes d'assurance de la qualité, qui exigent souvent que l'on fasse preuve d'une grande discrétion et d'un jugement subjectif. L'interprétation étroite du terme « objectif » peut également entrer en conflit avec toutes mesures exigeant que des régulateurs prennent des décisions en tenant compte dûment de l'intérêt public. Dans de tels cas, il s'agira d'établir un équilibre entre les intérêts en concurrence, ce qui exige dans une certaine mesure un jugement subjectif.

Une lecture restrictive des réglementations nationales ignore la réalité de l'élaboration des réglementations de l'éducation dans tous les secteurs. Les règles et les normes sont souvent le résultat de compromis entre des intérêts divers et en concurrence. Il en résulte que la plupart des réglementations sont de par leur nature même ni les plus restrictives ni les moins restrictives sur le plan commercial. Exiger que toutes les réglementations soient les moins restrictives sur le plan commercial limiterait tant le contenu que le processus de prise de décisions démocratiques.

b) Accords commerciaux bilatéraux

Au vu de l'impasse dans laquelle se trouvaient les négociations de l'AGCS, beaucoup de pays ont négocié des



accords commerciaux bilatéraux et régionaux. Le nombre d'accords de libre-échange notifiés à l'OMC a augmenté de manière exponentielle, passant de 20 en 1990 à 159 en 2007 pour atteindre le nombre de 474 en janvier 2010.

Bon nombre de ces accords commerciaux comprennent des dispositions relatives aux services, notamment les services éducatifs. Ainsi, tous les pays qui ont signé récemment des accords bilatéraux avec les Etats-Unis ont pris dans le secteur de l'éducation des engagements plus ambitieux que ceux prévus ou proposés dans le cadre de l'AGCS. Par exemple, dans les accords conclus avec les Etats-Unis, le Salvador, le Guatemala et Oman ont pris des engagements pour tous les sous-secteurs de l'éducation sans aucune limite.

Un autre élément qui caractérise la dernière vague d'accords commerciaux est qu'ils réunissent le plus souvent les pays en développement et les pays développés.

c) Droits de propriété intellectuelle

L'importance des droits de propriété intellectuelle (DPI) n'a cessé de croître dans les négociations commerciales, et cette situation a des implications lourdes dans le secteur. Le développement de l'Accord commercial anti-contrefaçon (ACTA) négocié principalement par les pays industrialisés résulte des exigences croissantes des pays en développement en faveur d'une plus grande souplesse dans le droit d'auteur et les règles de brevet au plan mondial formulées par le biais de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI). Les pays développés réagissent en essayant de faire augmenter de façon irréversible les DPI par le recours à de nouveaux instruments comme l'ACTA.

L'ACTA et des dispositions de même nature inscrites dans les accords commerciaux bilatéraux visent à imposer de nouvelles restrictions à l'utilisation du matériel soumis au droit d'auteur. Le principal effet de l'ACTA serait de créer de nouvelles règles internationales du droit d'auteur qui vont bien plus loin que les dispositions actuelles prévues dans les traités adoptés par l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI) des Nations Unies. Ce nouvel accord aboutirait à la mise en place d'un nouvel organisme mondial disposant d'un secrétariat et ayant un processus légalement contraignant de solution des litiges. L'ACTA pourrait conférer des droits accrus aux garde-frontières leur permettant de fouiller les personnes et leurs biens personnels, en ce compris les ordinateurs portables et d'autres appareils électroniques, ce qui suscite de graves questions en matière de vie privée. Cet accord permettrait d'élaborer des dispositions relatives à la criminalité qui s'appliqueraient non seulement aux violations commerciales du droit d'auteur mais également aux violations pour bénéfice non financier comme aux fins d'utilisation en matière d'éducation, de recherche et aux fins d'utilisation personnelle.

En cas d'extension aux pays en développement, le traité pourrait remanier en profondeur la loi nationale sur le droit d'auteur. Dans de nombreux pays où les manuels et le matériel pédagogique sont rares ou d'un coût prohibitif, le

personnel et les étudiants de l'enseignement supérieur et de la recherche n'ont d'autre choix que d'enfreindre le droit d'auteur pour avoir accès aux informations et ressources dont ils ont besoin.

Mesures à prendre: La Task force formule les recommandations suivantes :

- **L'IE et ses affiliés devraient intensifier leur campagne sur la libéralisation du commerce au niveau de l'OMC ainsi qu'aux niveaux régional et national. Plus particulièrement, au vu de l'impasse dans laquelle se trouvent les négociations de l'AGCS, l'IE devra accorder davantage d'attention aux négociations bilatérales, en fournissant un appui et un cadre d'analyse aux affiliés concernés ;**
- **L'IE et ses affiliés devraient suivre l'évolution de la situation et mener campagne contre l'ACTA ; Par ailleurs, l'IE devrait élaborer une politique en matière de droit d'auteur et, grâce à son statut d'observateur auprès de l'OMPI, elle devrait mener des activités de lobbying pour étendre les exceptions d'utilisation équitable (fair use and fair dealing).**

4. Le processus de Bologne et la régionalisation

Tout en n'étant pas un accord commercial, le processus de Bologne et la création de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) se déroulent parallèlement à un processus visant à intensifier la mondialisation de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne est une tentative déployée par les gouvernements dans le souci d'harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur et de promouvoir l'éducation transfrontalière. Lancé par les ministres en charge de l'enseignement supérieur représentant 29 pays lors d'une rencontre tenue en 1999 à l'université de Bologne, le processus implique à présent 47 pays dont l'objectif est d'accroître la mobilité des étudiants et du personnel, d'améliorer l'attrait de l'Espace européen d'enseignement supérieur et de rehausser la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche afin de garantir la poursuite du développement de l'Europe en tant que communauté stable, pacifique et tolérante.

La Structure paneuropéenne de l'Internationale de l'éducation est devenue un membre consultatif du processus de Bologne lors de la réunion de Bergen rassemblant les ministres en charge de l'enseignement supérieur en 2005. Le personnel de l'enseignement supérieur a exprimé les craintes que lui inspiraient les charges administratives associées au processus de Bologne pour le personnel universitaire ainsi que les nouvelles exigences mises en avant. Le processus de Bologne souhaite vivement que le personnel universitaire parle plusieurs langues européennes, qu'il fasse preuve d'une

grande mobilité, qu'il réponde mieux à la diversité de la population étudiante en classe et qu'il publie les résultats de ses recherches au-delà des frontières nationales, en sus des tâches traditionnelles qui lui sont imposées. La structure de Bologne considère que la qualité est la pierre angulaire de ses activités et a mené des discussions animées à ce sujet. Bien que les réalisations concrètes soient nettement en deçà de déclarations publiques, elle a également mis en exergue la dimension sociale ainsi que la mobilité des étudiants et du personnel comme revêtant une importance essentielle. La dernière déclaration ministérielle publiée à Vienne en mars met en avant combien il est vital de fournir les conditions permettant au personnel académique de travailler, mais le sens exact de cette déclaration doit encore être décrypté.

La « dimension externe » du processus de Bologne fait référence à l'internationalisation de l'EEES. A ce jour, cette facette du processus est encore en discussion entre ceux qui favorisent la coopération académique entre l'Europe et les autres régions du monde d'une part, les établissements et les gouvernements qui mettent l'accent sur la commercialisation de l'enseignement supérieur de l'Europe d'autre part. Récemment, plusieurs pays ayant adhéré au processus de Bologne ont introduit ou augmenté les frais d'inscription à l'université pour les étudiants non-européens et bon nombre d'établissements d'enseignement secondaire se montrent très dynamiques dans le recrutement d'étudiants non ressortissants de leur pays.

Mesures à prendre : la Task Force recommande que l'IE et ses affiliés européens s'engagent avec un œil critique sur le processus de Bologne, en se concentrant davantage, d'un point de vue syndical, sur sa dimension mondiale dans un esprit de coopération et non de compétition, .

L'IE devrait également encourager et soutenir ses affiliés des autres régions afin qu'ils travaillent ensemble et qu'ils expriment des idées constructives et fassent des propositions pour un développement régional basé sur la coopération et la collégialité

5. Coopération au développement et solidarité

Comme noté par le rapport de la Task Force de 2004, les retombées négatives de la mondialisation de l'enseignement supérieur ont suscité des réactions disproportionnées auprès des collègues actifs dans les pays en voie d'industrialisation. Les inégalités entre pays favorisent l'exode des compétences du Sud vers les pays de l'OCDE. La privatisation et la marchandisation de l'enseignement supérieur érodent les salaires et les conditions d'emploi. L'emploi se précarise davantage. Ainsi, en Amérique latine où le secteur privé est à la base de la croissance de l'enseignement supérieur, on estime que 80% du personnel a un contrat à durée déterminée.

Entre-temps, l'UNESCO signale une augmentation des attaques visant sciemment les enseignants, le personnel universitaire et les étudiants partout dans le monde. L'Afghanistan, la Colombie, la Thaïlande, l'Inde, l'Iran, l'Irak, le Népal, le Pakistan, les Territoires palestiniens occupés, le Zimbabwe sont quelques-uns des pays où la situation est la plus grave.

La situation exige davantage de solidarité et d'appui aux collègues et syndicats dans les pays en voie d'industrialisation. L'IE a engrangé une vaste expérience dans la coopération au développement. Cependant, peu de syndicats de l'enseignement supérieur participent à ces activités. De même, très peu de syndicats de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique, en Amérique latine et en Asie sont membres de l'IE, souvent pour des raisons structurelles ou financières.

Mesures à prendre: La Task Force recommande que les syndicats de l'enseignement supérieur et de la recherche s'investissent davantage dans les activités de la coopération au développement de l'IE, notamment en participant à la réunion annuelle du réseau de la coopération au développement de l'IE. Nous en appelons également à l'IE afin qu'elle élabore une nouvelle stratégie pour les syndicats de l'enseignement supérieur et de la recherche du Sud.

6. Défense de la profession

Les changements induits par le marché qui affectent l'enseignement supérieur tant sur le plan international que sur le plan national minent les droits professionnels et les conditions de travail du personnel. La tendance à un modèle d'enseignement supérieur davantage adossé à celui de l'entreprise entraîne un affaiblissement des libertés académiques et de la gouvernance collégiale. La privatisation et les coupes sombres dans le secteur public accélèrent une tendance à long terme vers l'emploi précaire et occasionnel. Un nombre sans cesse croissant de membres du personnel est engagé sur la base d'un salaire peu élevé, ne comportant que peu d'avantages voire aucun, et n'offrant aucune protection inscrite dans les procédures en faveur des libertés académiques. Entre-temps, les tentatives visant à promouvoir l'équité et l'inclusivité dans l'enseignement supérieur sont confrontées à de nouveaux défis découlant de l'augmentation des droits d'inscription et de la diminution du financement public. La retraite prochaine des personnels universitaires issus de la génération des baby-boomers exacerbe la situation. Cette situation exigera des syndicats dans bon nombre de régions du monde qu'ils accordent une attention spéciale au statut des jeunes dans la profession, notamment les candidats doctorants, les post-doctorants et le jeune personnel universitaire. Les syndicats du secteur doivent davantage œuvrer afin d'être plus représentatifs du jeune personnel universitaire ainsi que du personnel universitaire qui doit encore progresser dans l'échelle



hiérarchique, tout comme les chercheurs au même stade, en les recrutant et les gardant dans leurs rangs, et en mettant en place des structures et des politiques auxquelles ils seront associés dans une beaucoup plus large mesure que ce n'est le cas actuellement.

Il n'est pas possible de poursuivre dans le même sens. Le personnel universitaire se trouve au cœur même de la mission incombant à l'enseignement supérieur. Faute de réunir les conditions de travail et les droits professionnels adéquats nécessaires pour alimenter un vivier d'enseignants et de chercheurs de valeur et n'hésitant pas s'engager, l'enseignement supérieur ne sera tout simplement pas en mesure d'assurer sa responsabilité publique. La recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur adoptée par l'UNESCO en 1997 défend cette thèse en avançant les points suivants :

- l'exercice des libertés académiques doit être garanti aux enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche, ce qui englobe la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et 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;
- le droit à l'éducation, à l'enseignement et à la recherche ne peut s'exercer pleinement que dans le respect des libertés académiques et de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur;
- 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;
- le personnel enseignant de l'enseignement supérieur et de la recherche devrait jouir du droit à la liberté syndicale et l'exercice de ce droit devrait être activement encouragé. La négociation collective ou toute procédure équivalente devrait être encouragée conformément aux normes établies par l'Organisation internationale du travail;
- les conditions de travail du personnel enseignant de l'enseignement supérieur et de la recherche devraient être de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement, de l'étude, de la recherche et des activités péri-universitaires.

Mesures à prendre:

- i. Défendre les libertés académiques et la gouvernance collégiale :**
 - l'IE devrait continuer à surveiller les attaques contre les libertés académiques dans les établissements et

au plan individuel et à dénoncer les faits ;

- l'IE devrait rester l'avocat des libertés académiques, du régime de la permanence ou de son équivalent fonctionnel ainsi que de la gouvernance collégiale en participant au processus du CEART ;
- l'IE et ses affiliés devraient réaffirmer le caractère central de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur adoptée par l'UNESCO en 1997, et insister sur sa pertinence sans cesse plus grande à la lumière de l'environnement économique et politique actuel, et l'exploiter de manière active le cas échéant ;
- s'agissant de la Journée mondiale des enseignants, l'IE devrait fournir à ses affiliés les ressources spécifiques à l'enseignement supérieur de sorte qu'ils puissent mieux profiter de l'occasion pour faire connaître l'importance que revêtent les libertés académiques et les conditions du personnel.

- ii. Promouvoir les droits liés à l'emploi et les conditions d'application au personnel lié par un contrat à durée déterminée:**

- l'IE et ses affiliés devraient agir comme un centre d'échanges d'informations afin de promouvoir et faire connaître les bonnes pratiques, y compris le langage de la négociation collective ainsi que les initiatives de nature législative, sur les voies et moyens visant à améliorer les conditions d'emploi et de travail du personnel sur contrats à durée déterminée et à promouvoir les parcours menant à l'emploi à durée indéterminée ou permanent ainsi que cela est mentionné dans la résolution adoptée en 2007 par le Congrès de l'IE.
- l'IE et ses affiliés devraient surveiller la situation des jeunes académiques dans la profession, rédiger des rapports à ce sujet et développer une stratégie conjointe afin que les préoccupations des jeunes enseignants universitaires occupent une place davantage prioritaire sur l'agenda des syndicats et de la communauté académique.

- iii. Promouvoir l'équité et l'inclusivité :**

- Comme l'agenda sur les questions d'égalité risque d'être mis à mal, directement ou par défaut, lorsque des coupes sombres ou une refonte du secteur sont envisagées, la Task Force recommande que les syndicats du secteur agissent par anticipation dans la défense de l'égalité. Les syndicats membres ont beaucoup d'expérience et d'expertise, et la mise en réseau s'avère particulièrement riche en résultats dans ce domaine. Un exemple récent est

le projet GEW/SULF/UCU sur l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée dans l'enseignement supérieur, qui a bénéficié d'un financement de l'UE ;

- **L'IE pourrait jouer un rôle de premier plan dans la promotion et l'encouragement de la mise en réseau et du travail conjoint sur l'égalité (et il ne fait aucun doute que ceci s'applique aussi à d'autres thèmes) entre syndicats membres. Ceci pourrait inclure :**
 - o **La production d'un document mettant en lumière les bonnes pratiques mises en œuvre dans les organisations pour promouvoir l'équité**
 - o **Une prise de position publique sur les questions auxquelles les groupes marginalisés et les minorités opprimées sont confrontés, en particulier dans le cadre de la montée de la xénophobie**
 - o **La fourniture de cadres permettant de déterminer les domaines qui auraient besoin d'une législation basée sur les droits, ainsi que des exemples de directives sur l'équité, telles que celles de l'UE qui doivent être transposées en droit national**
- **L'IE devrait uniformiser l'utilisation du terme équité plutôt que le terme égalité, car cela reflète de manière plus exacte notre souhait d'avoir un agenda qui va au-delà d'une législation basée uniquement sur les droits.**

7. Conclusion

En passant en revue le rapport et le paquet 2004, la Task Force a mis en lumière que bon nombre de tendances identifiées voici six ans ont pris de l'ampleur et ont connu une accélération. Le commerce mondial de l'enseignement supérieur, en dépit de la récession économique, a connu une expansion rapide. Cette expansion dans un contexte de récession a certainement entraîné un certain nombre de perturbations et de conséquences négatives pour l'enseignement supérieur et la recherche. La combinaison de ces phénomènes reste une menace pour le personnel, les étudiants et l'ensemble du secteur.

La Task Force souligne que cet additif au rapport de 2004 est centré sur les outils dont disposent l'IE et ses affiliés pour élaborer de nouveaux outils, de nouvelles tactiques et stratégies afin de faire progresser les activités nécessaires à la défense du secteur et de la profession. L'IE et ses affiliés doivent être fermement déterminés à mobiliser leurs membres, les étudiants et les représentants des établissements d'enseignement supérieur afin qu'ils ne se limitent pas à évaluer et, le cas échéant, à mettre en question l'incidence de la mondialisation, mais qu'ils élaborent et favorisent une vision alternative et plus pérenne de l'enseignement supérieur et de la recherche, et qu'ils mettent en place de toute urgence les moyens collectifs permettant de donner cette vision.



7. Projet de stratégie pour une éducation de la petite enfance de qualité

L'ENGAGEMENT DE L'INTERNATIONALE DE L'EDUCATION POUR UNE EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE DE QUALITE: PROJET DE STRATEGIE EPE

1. Préambule

Le droit fondamental de chaque enfant à apprendre et à développer la totalité de son potentiel, grâce à un égal accès à une éducation de qualité, indépendamment de son âge, de son sexe, de ses origines, de son appartenance ethnique et/ou de son contexte social, se trouve à la base de la politique menée par l'Internationale de l'éducation (IE) et de son engagement en faveur de l'éducation de la petite enfance (EPE)¹.

La politique de l'IE en matière d'éducation de la petite enfance découle d'une résolution adoptée lors du deuxième Congrès mondial qui s'est tenue à Washington en 1998. La résolution stipule que tous les enfants ont le droit, que leur reconnaissent expressément la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention sur les droits de l'enfant, à recevoir une éducation, et l'éducation de la petite enfance peut être considérée comme une

composante de ce droit. Les principes fondamentaux de la politique de l'IE en matière d'EPE peuvent être résumés comme suit :

- l'EPE est un service public et constitue une partie intégrante du système éducatif d'un pays ;
- l'EPE doit être prodiguée gratuitement et être accessible à tous les enfants, y compris ceux qui présentent des besoins spécifiques ;
- le même statut de formation pédagogique doit être fourni à tous les enseignants², y compris les enseignants de la petite enfance ;
- les enseignants travaillant dans l'EPE doivent avoir les mêmes droits et le même statut que les enseignants des autres secteurs ;
- des hommes comme des femmes doivent être recrutés et formés pour être des enseignants de la petite enfance.

L'engagement de l'IE pour l'EPE s'est encore renforcé lorsque le cinquième Congrès mondial, tenu à Berlin en juillet 2007, a mandaté le Comité exécutif pour créer une task force sur l'EPE. Le mandat de la task force était de conseiller l'IE sur différents aspects de l'éducation de la petite enfance, y compris par des stratégies pour la mise en oeuvre effective de la résolution de Washington, la politique de l'EPE, l'action concrète, les programmes et les activités.

Depuis sa création, la task force a organisé plusieurs séminaires, permettant aux organisations membres de l'IE de se rencontrer, de partager et d'échanger des informations et des expériences sur des questions pertinentes affectant le secteur.

¹ L'éducation de la petite enfance pourrait être définie comme l'éducation qui a lieu avant l'éducation obligatoire. Ce terme renvoie à l'éducation au sens le plus large, comprenant la prise en charge de l'enfant et son développement. Il englobe les services à la petite enfance des jardins d'enfants, nurseries, classes d'enseignement maternel, centres d'accueil des enfants et autres institutions similaires. Il va donc au-delà de ce que certains appellent l'enseignement préscolaire, parce qu'il s'agit d'éducation à part entière, qui n'a pas pour seul but de préparer les enfants à l'école, mais aussi de les préparer à la vie, et qui, comme toutes les autres composantes du système éducatif, contribue à ce processus.

² Le terme « enseignant » est utilisé sous sa forme générique pour faire référence au personnel professionnel assimilable aux enseignants diplômés des écoles, et il inclut différentes catégories de professionnels de la petite enfance, comme les enseignants préscolaires, les pédagogues, et d'autres professionnels travaillant dans différentes catégories de centres EPE tel que décrits si dans la première note de bas de page ci-dessus.

En outre, la task force a produit des matériaux de promotion et de soutien et a conduit une étude examinant les politiques, les programmes et les activités en matière d'EPE à travers le monde (sous le titre : Early Childhood Education: A Global Scenario). Certaines des principales conclusions de cette étude montrent que l'accès aux services EPE, en particulier pour les plus jeunes enfants, reste limité dans de nombreuses parties du monde. Le secteur présente un degré élevé de privatisation et est caractérisé par la multiplication des prestataires, parfois avec peu de coordination et de régulation au niveau des pouvoirs publics. Les qualifications du personnel enseignant sont variées, inexistantes dans certains pays, et pouvant aller jusqu'à une qualification supérieure dans d'autres. Le secteur affiche un niveau élevé de féminisation et les syndicats y sont absents dans de nombreux pays.

L'absence généralisée de progrès suffisants et d'investissements adéquats dans l'EPE à travers le monde montre que l'EPE demeure un objectif négligé de l'éducation pour tous (EPT), quatre ans à peine avant 2015, la date butoir convenue pour la réalisation de cet objectif comme des autres objectifs EPT. L'IE insiste pour que soient tenus les engagements pris par la communauté internationale à Dakar en avril 2000, visant à la réalisation de tous les objectifs EPT, y compris le premier d'entre eux (EPE). Des mesures concrètes devraient être prises pour relever les défis qui pèsent sur ce secteur et s'assurer que tous les jeunes enfants aient accès à une EPE de qualité.

L'objectif de ce projet de document stratégique est de fournir un cadre pour la mise en œuvre de la résolution de 1998 du Congrès de l'Internationale de l'éducation sur l'Éducation de la petite enfance, pour assurer que tous les jeunes enfants ont accès à une EPE de qualité.

La stratégie définit des priorités essentielles qui seront poursuivies par l'IE, y compris ses structures régionales et ses organisations affiliées (syndicat d'enseignants).

L'EPE présente d'énormes avantages individuels et sociaux.

La petite enfance est la période la plus essentielle du développement humain. Une éducation de la petite enfance complète et de qualité peut apporter une contribution significative au développement physique, psychomoteur, cognitif, social et émotionnel de l'enfant, y compris l'acquisition du langage et les débuts de l'alphabetisation. Les enfants sont des apprenants actifs depuis la naissance, et les premières années sont vitales pour leur succès à l'école et plus tard dans la vie. En outre, l'EPE a un rôle important à jouer pour assurer à tous les enfants une enfance heureuse. Les années d'enfance sont importantes en elles-mêmes et l'EPE peut apporter de nombreuses expériences positives et précieuses qui constituent une base solide pour la vie et les apprentissages futurs. C'est ce qu'a confirmé l'édition 2007 du Rapport mondial de suivi (RMS) de l'EPT, qui démontre que les expériences vécues par l'enfant dans ses premières années peuvent créer une base solide pour l'apprentissage ultérieur. En outre, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dans sa publication *Petite enfance, grands défis II* (2006), souligne le rôle de l'EPE pour lutter contre la pauvreté infantile et le handicap

éducatif, ainsi que pour la promotion de la participation des femmes sur le marché du travail. De récentes études de l'OCDE portant sur l'impact à long terme de l'EPE, ont également révélé que les jeunes de 15 ans qui avaient fréquenté l'enseignement maternel ont en moyenne une année d'avance dans leur parcours scolaire sur ceux qui n'avaient pas bénéficié de cette alphabétisation. L'Internationale de l'éducation insiste donc pour qu'aucun enfant ne soit privé des nombreux avantages d'une éducation de la petite enfance de bonne qualité.

Une existence riche et fructueuse commence par une éducation de qualité dans la petite enfance.

L'EPE est particulièrement avantageuse pour les enfants défavorisés

Une EPE de qualité est particulièrement importante pour les enfants défavorisés – garçons et filles de familles pauvres, indigènes, appartenant à des minorités ethniques, ou enfants de migrants. L'EPE est également très favorable aux enfants porteurs de handicap et à ceux qui présentent des besoins éducatifs spécifiques. Des services EPE complets et de qualité permettent de rencontrer les besoins éducatifs, de développement, de santé et d'alimentation des enfants défavorisés et contribuent à davantage d'égalité des chances face à l'entrée dans la vie. L'EPE peut également mettre en contact des enfants de migrants et d'autres enfants avec la culture du pays d'accueil et faciliter l'acquisition des langues du pays et l'intégration.

... Mais l'accès et la qualité demeurent peu élevés et inégaux

L'édition 2010 du RMS indique que l'éducation de la petite enfance reste un objectif EPT négligé. Le rapport fait observer que même si la participation à l'enseignement préscolaire [généralement pour les enfants âgés de trois ans et plus] augmente, cette expansion a été lente et inégale, le taux brut de fréquentation scolaire pré-primaire restant de 41 %. Cela signifie que la majorité des plus jeunes enfants du monde n'ont pas accès à l'EPE. En Afrique subsaharienne, seul un enfant sur sept âgé d'au moins trois ans participe à l'EPE. Ces constatations sont confirmées par l'étude de l'IE (« Early Childhood Education: A Global Scenario »), qui a révélé que l'accès à l'EPE et sa qualité demeurent généralement peu élevés et inégaux, en particulier pour les moins de trois ans. Les tendances actuelles montrent clairement que l'EPE et d'autres objectifs EPT ne seront pas atteints en 2015 sauf si des investissements significatifs sont consentis dans l'éducation, et en particulier dans l'éducation de la petite enfance.

... Et une importante pénurie de personnel enseignant qualifié subsiste !

Il existe à travers le monde une pénurie généralisée d'enseignants et de membres du personnel auxiliaire professionnellement formés et qualifiés pour l'EPE. Plus de 90 % du personnel enseignant dans l'EPE sont des femmes. Même s'il faut souligner que les connaissances professionnelles et les compétences de l'enseignant sont plus importantes que le genre, des efforts doivent être faits pour attirer davantage d'hommes vers la profession. En outre, la lutte contre les disparités salariales fondées sur le genre constitue une nécessité absolue.



Les conditions de travail des enseignants varient considérablement à travers le monde et au sein d'un même pays et c'est particulièrement vrai dans le cas de l'EPE ; il est dès lors nécessaire de contrôler et d'améliorer les conditions de travail des enseignants de la petite enfance.

2. Les questions-clés pour une intervention stratégique

a) Accès, qualité d'équité

Sachant que la majorité des jeunes enfants à travers le monde n'ont pas accès à une EPE de qualité, plaider pour un accès à des services de qualité, en particulier pour les plus jeunes enfants, restera un domaine stratégique pour une intervention de l'IE et de ses organisations membres. L'IE et ses organisations membres continueront de faire pression auprès des gouvernements pour développer l'offre publique d'EPE et pour supprimer les obstacles physiques, socio-économiques ou autres, qui pourraient empêcher l'accès des jeunes enfants à ces services. L'IE et les syndicats qu'elle regroupe continueront également de plaider pour que soient offerts aux jeunes enfants des installations et des équipements adéquats, y compris des terrains de jeux et des espaces intérieurs bien équipés, des toilettes convenables, des jouets, des livres et d'autres ressources pédagogiques et didactiques. En outre les syndicats feront campagne pour des services inclusifs, holistiques, bien coordonnés, qui prennent en charge le développement éducatif, la santé et les besoins nutritionnels des jeunes enfants. Le Ministère de l'éducation devrait autant que possible être la principale instance en charge de l'éducation de la petite enfance, et des efforts concertés doivent être menés pour assurer l'intégration de l'EPE dans la législation nationale pertinente et pour qu'elle soit considérée comme partie intégrante du système éducatif du pays. L'IE et ses organisations membres plaideront pour un accès équitable à l'EPE pour les filles et garçons, les groupes marginalisés et vulnérables, y compris les enfants handicapés, les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques, les enfants des familles et de communauté pauvres, les enfants des groupes minoritaires, des populations indigènes, des familles de migrants et des communautés rurales.

b) Enseignants, personnel auxiliaire et directeurs

En reconnaissant l'importance de la formation, de la motivation et de la fidélisation des enseignants, l'IE et ses organisations membres demanderont instamment au gouvernement de mettre en place une formation initiale de qualité et des programmes d'initiation pour les nouveaux enseignants, ainsi qu'une formation en cours d'emploi et une formation professionnelle permanente. L'amélioration des qualifications devrait conduire à des salaires plus élevés et à de meilleures conditions de travail, ce qui accroîtrait d'autant l'attractivité de la profession à l'égard d'enseignants plus qualifiés et le taux de rétention des travailleurs déjà présents dans ce secteur. Des efforts devraient également être faits pour attirer davantage d'hommes dans le secteur de la petite enfance. Le syndicat feront également pression pour que soient proposés des programmes de remise à niveau destinés

aux enseignants sous-qualifiés et pour l'amélioration générale du statut professionnel des enseignants de l'EPE et de leurs conditions de travail. En outre, les syndicats feront pression auprès des gouvernements pour assurer que les centres pour l'EPE se trouvent dotés d'un personnel suffisamment nombreux, s'agissant des différentes catégories de professionnels de la petite enfance et du personnel auxiliaire. Les organisations membres de l'IE organiseront, syndiqueront et mobiliseront les enseignants et les membres du personnel auxiliaire (le cas échéant) au sein du secteur et les aideront à répondre à leurs besoins professionnels, syndicaux et de travail. L'IE et ses organisations membres feront également campagne pour la pleine reconnaissance de la fonction essentielle de l'EPE et feront pression auprès des gouvernements pour qu'ils apportent formation et soutien aux responsables des centres EPE.

Des éducateurs de haute qualité constituent le plus important préalable pour une EPE de qualité.

c) Programmes, contenu et méthodologie

Tout en reconnaissant et en appréciant la valeur de la diversité, et tout en étant conscientes de l'existence de contextes nationaux différents, l'IE et ses organisations membres défendront l'idée d'un programme de cours EPE ou d'un cadre holistique, destiné à rencontrer les besoins éducatifs, de développement, nutritionnels, de santé et les besoins individuels des enfants. Un tel programme devrait être flexible et placer l'enfant au centre de l'apprentissage du processus de développement, en valorisant tous les types d'activités qui contribuent au développement physique, psychomoteur, cognitif, social et affectif. Le jeu, la créativité et l'exploration doivent être valorisés et encouragés comme modes essentiels d'apprentissage et de développement, tout en garantissant la prévention des risques et en assurant la sécurité de tous les enfants. L'IE et ses organisations membres feront campagne en faveur d'un processus inclusif de développement d'une politique et d'une conception des programmes impliquant les enseignants et les autres acteurs de terrain, au travers de leurs organisations représentatives.

d) Activités de recherche et de promotion

L'IE et les syndicats qu'elle regroupe conduiront de nouvelles recherches sur différents aspects de l'EPE, notamment en termes d'accès, de qualité, d'équité, de situation des enseignants et du personnel auxiliaire. L'IE envisage en particulier de mener une étude sur la privatisation dans l'éducation de la petite enfance et son impact sur l'accès, la qualité et l'équité. Les résultats de ces recherches seront largement diffusés et partagés avec les responsables syndicaux des professionnels du secteur. Les éléments que la recherche aura mis au jour seront également utilisés par l'IE et les syndicats qu'elle regroupe comme un outil de promotion de leurs positions. Au niveau mondial, l'IE s'engagera également dans des actions de promotion et, le cas échéant, collaborera avec différentes organisations intergouvernementales, y compris l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE, et avec d'autres organisations, pour demander instamment aux gouvernements nationaux de fournir une EPE de qualité et pour les soutenir dans cette tâche. Des campagnes seront organisées au niveau national pour persuader les gouvernements d'investir davantage de ressources dans l'EPE et pour développer et améliorer les services pour les jeunes enfants.

L'IE continuera de faciliter l'échange d'informations et le partage des expériences entre ses organisations membres.

3. Aperçu sommaire des principaux domaines d'action

a) Priorités stratégiques pour l'IE :

Prenant acte des progrès accomplis jusqu'à présent et désireuse de renforcer et de consolider l'action en faveur de l'EPE au sein de l'IE, et de maintenir l'éducation de la petite enfance en tête de l'agenda des gouvernements nationaux, des agences intergouvernementales, des ONG et d'autres organisations et parties prenantes, l'IE entend :

- maintenir une task force ou un Groupe de travail mondial sur l'EPE ; ce groupe continuera de conseiller l'IE sur différents aspects de l'EPE, notamment les aspects politiques, le cadre législatif, l'action pratique et les conditions de travail des enseignants et du personnel auxiliaire dans ce secteur ;
- faciliter la mise sur place de groupes de travail régionaux (orientés vers l'action) pour mener des actions de promotion et développer l'EPE à travers le monde ;
- donner à l'EPE un rang prioritaire dans la coopération au développement et encourager les organisations membres de l'IE à mettre sur pied des programmes qui promeuvent l'organisation et la syndicalisation du personnel du secteur et la promotion de leur développement professionnel et des conditions du service ;
- continuer à offrir une plate-forme (par ex. par des ateliers, des séminaires et des conférences) aux organisations membres de l'IE pour se rencontrer et partager des informations et des expériences sur l'EPE ;
- continuer à plaider pour un service public d'EPE et davantage d'investissements en faveur de l'EPE et des enseignants (formation initiale et continue des enseignants, développement professionnel permanent, amélioration des conditions de travail, infrastructures, ressources pédagogiques et didactiques, etc.), et s'engager auprès d'instances intergouvernementales telles que l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD, la Banque mondiale et l'OCDE ;
- établir des réseaux EPE, participer à leur établissement ou le faciliter, en vue de promouvoir l'échange d'informations et le renforcement du secteur ;
- mener de nouvelles recherches sur différents aspects de l'EPE, notamment l'impact de la privatisation sur l'accès, la qualité et l'égalité, les conditions de service pour le personnel enseignant et le personnel auxiliaire, et diffuser les résultats aussi largement que possible.

b) Priorités stratégiques pour les structures régionales de l'IE :

Conscients de la nécessité de donner à l'EPE un rang prioritaire dans la région et dans les différentes initiatives régionales, les

comités et services régionaux de l'IE chercheront à :

- établir des task forces ou des groupes de travail régionaux sur l'EPE (qui travailleront en étroite liaison avec la Task Force mondiale) ;
- développer des politiques et des stratégies régionales pour l'EPE, en étroite collaboration avec les organisations membres de l'IE ;
- envisager l'élaboration d'un manuel EPE, en collaboration avec les organisations membres de l'IE ;
- inclure l'EPE dans des conférences, des réunions et d'autres initiatives régionales pertinentes ;
- organiser des séminaires, des ateliers, des rencontres des conférences sur l'EPE pour permettre aux organisations membres de partager les informations et d'échanger des expériences ;
- se livrer à des recherches sur différents aspects de l'EPE au sein de la région ;
- plaider auprès des organisations intergouvernementales, des ONG et d'autres acteurs concernés, en collaboration avec la société civile et d'autres partenaires, dans le sens de l'offre d'un service public universel et de qualité en matière d'EPE, et d'une amélioration des conditions faites aux enseignants et aux personnels auxiliaire dans le secteur.

c) Les priorités stratégiques pour les syndicats d'enseignants (organisations membres de l'IE) :

Convaincues que l'EPE est essentielle pour les jeunes enfants, leur éducation et leur développement, et qu'elle apporte d'énormes avantages sociaux et économiques à la société, les organisations membres de l'IE :

- organiseront, syndiqueront et mobiliseront les enseignants EPE et les membres du personnel auxiliaire (le cas échéant) ;
- placeront l'EPE à une position élevée sur l'agenda syndical, qu'il s'agisse des politiques, des programmes, des budgets, de la communication, etc., des syndicats ;
- soutiendront et faciliteront le développement professionnel des enseignants EPE et les membres du personnel auxiliaire (le cas échéant) ;
- le cas échéant, intégreront l'EPE dans les programmes de coopération au développement ;
- s'assureront que le développement du leadership scolaire et les autres programmes en la matière incluent le sous-secteur de l'EPE ;
- feront pression auprès des gouvernements et plaideront pour un service public d'EPE et davantage d'investissements en faveur de l'EPE, notamment pour offrir aux jeunes enfants des installations et des équipements adéquats, (terrains de jeux, toilettes, jouets, livres, etc.) et pour investir dans la formation



(initiale et continuée) des enseignants, leur initiation et leur parrainage, leur développement professionnel et leur soutien permanent ;

- feront pression auprès des gouvernements et plaideront pour le recrutement et la rétention d'enseignants qualifiés et d'autres professionnels de la petite enfance et membre du personnel auxiliaire, notamment des hommes ;
- collaboreront avec les organismes/ministères nationaux concernés, les agences des Nations unies et (par exemple UNESCO et UNICEF), les parents et d'autres acteurs concernés pour promouvoir une approche coordonnée et holistique de l'EPE, la prestation de services de qualité et l'amélioration des conditions de services pour les enseignants et le personnel auxiliaire (le cas échéant) au sein du secteur ;
- mèneront des recherches sur différents aspects de l'EPE, notamment l'accès, la qualité et l'équité et les conditions de service des professionnels de la petite enfance.

4. Appel à l'action

L'Internationale de l'éducation et ses organisations membres appellent les gouvernements et les autorités publiques à :

- assurer que l'EPE est bien partie intégrante du système éducatif national ;
- développer des politiques et programmes suffisamment larges qui améliorent l'accès à l'EPE et la qualité des services fournis ;
- fournir les ressources financières, matérielles et/ou autres adéquates pour assurer la mise en œuvre effective des politiques et programmes de l'EPE ;
- mettre sur pied des politiques et des programmes qui assurent la formation et le développement professionnel des enseignants et des autres personnels de l'EPE, ainsi que l'amélioration de leurs conditions de service ;
- impliquer les enseignants et leurs organisations représentatives dans le développement, la mise en œuvre, le contrôle et l'évaluation des politiques EPE ;
- par ailleurs, les institutions bilatérales et multilatérales telles que l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE doivent soutenir les gouvernements, en particulier dans les pays en développement, pour atteindre les objectifs de l'EPE et les autres objectifs de l'EPT.

L'Internationale de l'éducation et les syndicats enseignants continueront à :

- être des participants actifs et des initiateurs du débat sur une EPE de grande qualité comme partie intégrante de l'éducation de base et donc des droits de chaque enfant ;
- promouvoir une EPE financée par des fonds publics et acces-

sible à tous ;

- plaider pour l'intégration de l'EPE dans les systèmes d'enseignement, sous les auspices des ministres de l'Education ou de leurs équivalents ;
- lutter contre la tendance à scinder l'éducation et la prise en charge, qui entraîne des inégalités, une instabilité pour les enfants et une moindre qualité du service ;
- assurer une formation élevée des enseignants opérant dans l'EPE, au même niveau académique et professionnel que la formation des enseignants opérant dans les autres niveaux de l'éducation de base ;
- s'efforcer de parvenir à des conditions de rémunération et de travail pour les enseignants de la petite enfance équivalentes à celles de leurs homologues dans d'autres secteurs/niveaux d'enseignement ;
- chercher à améliorer les possibilités de développement professionnel permanent et les opportunités de carrière pour les enseignants de la petite enfance ;
- chercher à attirer davantage d'hommes dans l'éducation de la petite enfance, et des enseignants masculins plus qualifiés ;
- entreprendre des recherches supplémentaires sur l'EPE pour acquérir une position solidement argumentée sur la qualité de cette éducation, sur le statut des enseignants qui la prodiguent et sur les programmes à établir ;
- encourager le renforcement de la coopération et de la communication avec les parents ;
- faciliter la collaboration de l'échange d'informations avec d'autres organisations et entre elles.

Investir dans une éducation de la petite enfance de qualité, c'est investir dans l'avenir.

5. Une action systématique et coordonnée est nécessaire

Une action systématique et coordonnée, au sein du syndicat et du secteur de l'éducation, est nécessaire si l'on veut parvenir à la mise sur pied d'une éducation de la petite enfance de qualité. S'assurer que l'EPE se trouve placée haut à l'agenda des syndicats et figure comme partie intégrante de leur politique et de leur stratégie générales en matière d'éducation constitue une condition préalable du succès. Les syndicats peuvent utiliser, et ils continueront de le faire, toutes les opportunités qui se présenteront, telles que la semaine d'action mondiale, la journée mondiale des enseignants, et des actions ou événements locaux pour plaider pour une EPE de qualité, le développement professionnel du personnel et l'amélioration de ses conditions de travail. La collaboration avec les organisations de la société civile, les parents et d'autres acteurs concernés pour promouvoir l'EPE peut engendrer des résultats positifs.

Les ministres responsables de l'éducation doivent jouer un rôle moteur pour garantir une action coordonnée et une offre étendue de services éducatifs. Ces services devraient inclure, outre l'éducation, la santé et la nutrition, et englober le développement et les apprentissages de l'enfant dans une perspective holistique, où la prise en charge constitue une partie intégrante du développement et de l'éducation de l'enfant.

RECOMMANDATION

La Task Force demande au Bureau exécutif d'adopter ce document de stratégie afin qu'il serve de programme de travail en matière d'EPE.



8. L'IE et le Sommet sur la profession enseignante

L'Internationale de l'Éducation et le Sommet sur la profession enseignante

L'Internationale de l'Éducation (IE) estime que les chances que présente ce Sommet sont uniques, puisqu'il est capable de créer un forum mondial dans lequel les administrations publiques, les syndicats d'enseignants et les organisations internationales, comme l'IE et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), peuvent se réunir pour débattre de sujets d'intérêt commun et s'associer pour analyser la manière d'augmenter la confiance et d'améliorer la formation et la condition de la profession enseignante. L'IE, en tant qu'organisme mondial qui rassemble tous les syndicats d'enseignants et les professionnel(le)s de l'éducation, et ses différentes organisations affiliées, est absolument convaincue que l'avenir de tous les enfants et des jeunes dépend en grande partie du fait de disposer d'enseignant(e)s fortement motivé(e)s et hautement qualifié(e)s.

Pour que la voix de la profession enseignante dans le monde entier puisse se faire entendre sur la scène internationale, l'IE collabore de manière active et constructive avec toutes les principales organisations internationales, dont l'OCDE, l'UNESCO, l'Organisation internationale du Travail et la Banque Mondiale. Dans un monde de plus en plus mondialisé, dans lequel les politiques éducatives et les idées se propagent en toute liberté, l'IE considère que cet engagement et ce dialogue social sont essentiels pour le développement futur de la profession enseignante.

Les quatre thèmes abordés au Sommet sont vitaux pour l'éducation des enfants et des jeunes et pour l'avenir de la profession enseignante. Il y a de nombreux points du document informatif de l'OCDE « Building a High Quality Teaching Profession » (Mise en place d'une profession enseignante de

haute qualité) sur lesquels l'IE est d'accord, et celle-ci se réjouit que l'OCDE ait été si proactive pour recueillir les commentaires de tous les partenaires participant à l'événement avant de publier sa version définitive. Dans ce contexte, il n'est pas très utile de répéter les preuves et les propositions qui y apparaissent. Par conséquent, les commentaires de l'IE cités ci-après ne sont autres que des notes additionnelles, outre la perspective alternative occasionnelle.

Comment recruter et former les enseignant(e)s au départ

L'image mondiale du recrutement des enseignant(e)s est loin d'être uniforme. Dans certains pays, il y a une véritable pénurie potentielle d'enseignant(e)s et de direction dans les écoles, tandis que dans d'autres, il y a un excès d'offre pour la faible demande de places. Par ailleurs, dans certaines juridictions, il y a une tentative de remplacer les enseignant(e)s dûment qualifié(e)s par un personnel peu préparé et d'acheter des programmes et des applications informatiques commerciales dans l'intention de les substituer aux enseignant(e)s. Face à un panorama aussi incertain que celui-là, l'OCDE a raison d'insister sur le fait de maintenir la qualité du corps enseignant.

Toutefois, cet objectif ne peut être atteint en appliquant une formule universelle. Comme le signale le document informatif, l'idée que « les meilleurs systèmes éducatifs sont ceux qui recrutent leurs enseignant(e)s parmi le tiers supérieur des licencié(e)s... n'est pas confirmée par des preuves ». L'IE pense que ce qui est réellement crucial c'est de disposer d'une formation initiale et d'un développement professionnel continu de qualité pour que les systèmes éducatifs fonctionnent. La révision de ces éléments doit être considérée comme faisant partie du même processus. L'apprentissage et le développement professionnel continu doivent être entendus comme un droit par les enseignant(e)s durant toute leur carrière, en commençant pas une formation initiale de qualité. En fait, cette facette de la

formation continue devrait être une part essentielle de ce qui rend la profession enseignante attrayante. La motivation que donne le fait de pouvoir marquer positivement la vie de la jeunesse, ajoutée à l'enthousiasme d'enseigner et pour ce qui est enseigné, sont la base de ce que doit avoir cette profession pour être de qualité. L'apprentissage des élèves et celui des enseignant(e)s repose sur ces fondations et sont tous deux inextricablement liés. La formation d'enseignant(e)s de qualité doit commencer par l'obtention de diplômes délivrés par des institutions d'enseignement supérieur ou équivalents.

Il y a une grande variété d'arguments en faveur de l'établissement d'itinéraires flexibles pour la préparation des enseignant(e)s. Cependant, cette souplesse ne doit pas déboucher sur des raccourcis au détriment d'une formation ou de tutorats de qualité.

L'offre d'enseignant(e)s ne dépend pas seulement du nombre de postes disponibles, mais aussi de l'attrait qu'ils exercent sur les personnes qui pourraient envisager d'accéder à la profession. Le document informatif de l'OCDE a tout à fait raison de mettre l'accent sur les approches novatrices qui doivent être employées pour ce recrutement, mais il est vital de reconnaître aussi qu'il existe des groupes trop peu représentés dans cette profession, dont les groupes ethniques minoritaires dans leur pays d'origine, les personnes handicapées et ceux/celles qui accèdent à la profession tardivement. Il y a aussi dans certains pays un déséquilibre important de genre parmi les enseignant(e)s, mais le problème n'est pas de savoir s'il existe une grande majorité d'hommes ou de femmes, mais plutôt si les pratiques des administrations publiques ou des centres éducatifs empêchent de former la plus grande bourse possible d'enseignant(e)s potentiel(le)s de qualité.

Les gouvernements doivent s'appliquer à offrir des conditions de travail qui favorisent l'enseignement et les enseignant(e)s, telles que des classes plus réduites, des objectifs professionnels, de plus grandes chances de croissance et de développement professionnel, des salaires comparables à ceux d'autres professions et des programmes d'initiation de qualité. Cet aspect a une importance particulièrement critique dans le contexte de la mondialisation, qui offre de nouvelles chances d'emploi pour les jeunes, avec souvent une rémunération supérieure à celle de l'enseignement.

Comment les enseignant(e)s en exercice sont formé(e)s et soutenus, un aspect crucial de la création de professionnel(le)s capables de s'adapter et de relever les nouveaux défis

« L'enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances » (TALIS), « Le rôle crucial des enseignants » et le « Programme pour l'évaluation internationale des élèves » (PISA), tous de l'OCDE, sont des apports importants au développement de la qualité du corps enseignant. Toutefois, l'IE estime que les politiques promulguées par les enseignant(e)s doivent changer profondément, tant en termes d'ambition que d'implication avec les enseignant(e)s eux(elles)-mêmes, si l'on veut maintenir une éducation de qualité dans tous les pays. C'est en toute justesse que le document informatif souligne que parmi les conditions d'emploi doit figurer le développement professionnel. Bien plus, l'IE croit que des administrations publiques et des entreprises doivent aller plus loin. Comme l'ont souligné en toute cohérence divers experts en Nouvelle-Zélande (par exemple: Timperley, 2009) dans leurs travaux sur la formation continue des enseignant(e)s, de toutes les initiatives possibles, l'attention portée à la formation continue et au développement professionnel de qualité des enseignant(e)s est celle qui a le plus grand pouvoir de transformation. L'IE estime que le droit des enseignant(e)s à pouvoir opter pour un développement professionnel de qualité, dûment financé, est vital pour l'avenir de la profession dans le monde entier. Mais, la première démarche de nombreuses administrations publiques par défaut est celle de restreindre le développement professionnel des enseignant(e)s quand la situation économique se complique.

L'IE est convaincue que tous les gouvernements doivent mettre au point une stratégie cohérente et dûment financée pour la profession enseignante, en association avec les professionnel(le)s eux(elles)-mêmes. Ces stratégies doivent disposer en outre de connaissances sur les modes les plus efficaces d'apprentissage professionnel, y compris le développement professionnel collaboratif. La TALIS cite certains éléments supplémentaires que doit inclure une stratégie efficace, auxquels se réfère implicitement le document informatif. C'est le(la) professionnel(le), et non pas le(la) superviseur(euse), qui dispose des connaissances nécessaires pour prendre les décisions les plus importantes et, trop souvent, il n'a pas été tenu compte des enseignant(e)s quand ont été imposées de l'extérieur certaines réformes. Comme le suggère la TALIS, il est donc essentiel que les stratégies établies en faveur de la profession enseignante insistent sur l'importance de créer des conditions aidant à augmenter l'efficacité personnelle des enseignant(e)s, par exemple, la confiance et la conscience que leur apport peut



servir à faire nettement la différence. Dans cette même optique, l'IE elle-même a commandé une enquête sur la manière de développer un ensemble de politiques de leadership pour les enseignant(e)s, élément essentiel pour augmenter leur efficacité.

Une importante résolution va être débattue sur l'avenir de la profession enseignante au Congrès de l'IE qui aura lieu au mois de juillet prochain au Cap.

Comment les enseignant(e)s sont évalué(e)s et rémunéré(e)s

Il est impossible de procéder à une réforme éducative réussie sans l'implication et l'accord des enseignant(e)s, des professionnel(le)s de l'éducation et de leurs communautés scolaires. L'IE est d'accord avec ce qui est exposé au chapitre du document informatif dédié à l'implication des enseignant(e)s dans la réforme éducative. Les réformes doivent tenir compte de l'engagement et de la capacité du corps enseignant, ce qui n'a pas été le cas, preuves à l'appui, dans un des programmes de réforme éducative les plus notoires et récents mis en place au Royaume-Uni par le gouvernement de Westminster entre 1997 et 2002. De hauts fonctionnaires ont admis que « le gouvernement en général n'a pas compris les demandes du corps enseignant » et que le moral des enseignant(e)s « n'a jamais été abordé explicitement ni pris en compte . . . , nous n'avons pas parlé du moral ou de la qualité de l'autorité locale, nous nous sommes simplement centrés sur les chiffres (objectifs) » (*Reinventing Schools, Reforming Teaching – Réinventer l'école, réformer l'enseignement*; Bangs, Galton and MacBeath, 2010).

Ce n'est pas un cas unique. Malheureusement, de nombreuses réformes, qui pourraient avoir été très efficaces, ont complètement échoué parce que les gouvernements qui s'en sont chargés ont commis l'erreur de ne pas travailler avec les enseignant(e)s et leurs syndicats.

Tel que l'a publié récemment dans un blog le professeur Ben Levin, de l'Université de Toronto: « Beaucoup de ce qui est dit dernièrement sur l'éducation se réfère aux soi-disant effets négatifs qu'exercent les syndicats sur les enseignant(e)s dans les réformes. Pour certains commentateurs, c'est une des composantes essentielles, pour ne pas dire la plus importante, pour obtenir des améliorations, tandis que pour beaucoup d'autres, elle entre dans le paquet. Mais voici une remarque intéressante: presque tous les pays qui obtiennent les meilleurs résultats dans les évaluations internationales de l'éducation ont de puissants syndicats d'enseignants, comme c'est le cas de la Finlande, de la Corée, du Japon, du Canada, de l'Australie et d'autres. Bien entendu, cette relation n'implique pas une cause, mais elle suggère qu'il n'existe pas forcément un conflit entre l'existence de puissants syndicats d'enseignants et l'obtention de bons résultats. De plus, certains pays ou unités sous-nationales qui ont pris par le passé des mesures pour amoindrir l'influence

de leurs syndicats n'ont pas pu prouver qu'ils aient obtenu des améliorations postérieures et, dans certains cas, comme celui de l'Angleterre, ils ont été amenés à prendre de nouvelles mesures pour améliorer la situation des enseignant(e)s et obtenir une offre adaptée de ces derniers et, par conséquent, d'améliorer les résultats des élèves » (Levin, 2010).

Sa collègue, le professeur Nina Bascia, qui a étudié la relation entre les syndicats d'enseignants et les administrations publiques pendant de nombreuses années, est arrivée à la conclusion suivante: « les syndicats d'enseignants sont pratiquement les seules organisations qui ont prêté une attention substantielle aux conditions de travail réelles des enseignant(e)s. . . [mais]... comme ils ne sont presque jamais invités à participer aux débats sur des aspects importants des politiques avec les preneurs de décisions dans le domaine de l'éducation, leurs organisations ne peuvent réagir qu'a posteriori aux décisions qui sont déjà prises » (Bascia, 2009).

L'IE estime que le dialogue social entre les syndicats d'enseignants et les gouvernements et entreprises est un élément de base, tant en ce qui concerne les conditions de travail et professionnelles des enseignant(e)s qu'en ce qui concerne la réforme éducative. Le Sommet représente une opportunité très réelle d'établir un dialogue productif entre les enseignant(e)s et les administrations publiques auxquelles ils appartiennent et il permettra de fonder les futures réformes sur le consensus au lieu de l'imposition.

Comment les enseignant(e)s en exercice sont formé(e)s et soutenus, un aspect crucial de la création de professionnel(le)s capables de s'adapter et de relever les nouveaux défis

« L'enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances » (TALIS), « Le rôle crucial des enseignants » et le « Programme pour l'évaluation internationale des élèves » (PISA), tous de l'OCDE, sont des apports importants au développement de la qualité du corps enseignant. Toutefois, l'IE estime que les politiques concernant les enseignant(e)s doivent changer profondément, tant en termes d'ambition que d'implication des enseignant(e) eux/elles-mêmes, si l'on veut maintenir une éducation de qualité dans tous les pays. C'est en toute justesse que le document informatif souligne que parmi les conditions d'emploi doit figurer le développement professionnel. Bien plus, l'IE est d'avis que des administrations publiques et des entreprises doivent aller plus loin. Comme l'ont souligné en

toute cohérence divers experts en Nouvelle-Zélande (par exemple: Timperley, 2009) dans leurs travaux sur la formation continue des enseignant(e)s, de toutes les initiatives possibles, l'attention portée à la formation continue et au développement professionnel de qualité des enseignant(e)s est celle qui a le plus grand pouvoir de transformation. L'IE estime que le droit des enseignant(e)s à pouvoir opter pour un développement professionnel de qualité, dûment financé, est vital pour l'avenir de la profession dans le monde entier. Mais, la première démarche de nombreuses administrations publiques par défaut est celle de restreindre le développement professionnel des enseignant(e)s quand la situation économique se complique.

L'IE est convaincue que tous les gouvernements doivent mettre au point une stratégie cohérente et dûment financée pour la profession enseignante, en association avec les professionnel(le)s eux/elles-mêmes. Ces stratégies doivent disposer en outre de connaissances sur les modes les plus efficaces d'apprentissage professionnel, y compris le développement professionnel collaboratif. La TALIS cite certains éléments supplémentaires que doit inclure une stratégie efficace, auxquels se réfère implicitement le document informatif. C'est le/la professionnel(le), et non pas le/la superviseur/euse, qui dispose des connaissances nécessaires pour prendre les décisions les plus importantes et, trop souvent, il n'a pas été tenu compte des enseignant(e)s quand ont été imposées de l'extérieur certaines réformes. Comme le suggère la TALIS, il est donc essentiel que les stratégies établies en faveur de la profession enseignante insistent sur l'importance de créer des conditions aidant à augmenter l'efficacité personnelle des enseignant(e)s, par exemple, la confiance et la conscience que leur apport peut servir à marquer des différences. Dans cette même optique, l'IE elle-même a commandé une enquête sur la manière de développer un ensemble de politiques de leadership pour les enseignant(e)s, élément essentiel pour augmenter leur efficacité.

Une importante résolution va être débattue sur l'avenir de la profession enseignante au Congrès de l'IE qui aura lieu au mois de juillet prochain au Cap.



9. Rapport du Sommet de New York sur la profession enseignante

Un sommet réellement novateur

Rapport de John Bangs,
consultant principal auprès du
Secrétaire général de l'IE

Un événement remarquable et unique vient d'avoir lieu. Les ministres et leaders syndicaux de l'enseignement de seize pays se sont réunis à New York les 16 et 17 mars pour discuter au sujet de l'avenir global de la profession enseignante. La réunion a été préparée, sous le titre de « Sommet international de la profession enseignante », par trois organisations différentes: le Département de l'Éducation des États-Unis, l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique, et l'Internationale de l'Éducation (IE). Il est probable que certains connaissent mieux les deux premiers et moins la troisième. Toutefois, le fait que l'IE ait décidé d'intervenir en tant que cosignataire de la lettre d'invitation et qu'elle ait joué le même rôle que les deux autres entités dans l'organisation du Sommet a été hautement significatif: c'était la première fois que l'organisation mondiale des syndicats d'enseignants rejoignait celles des administrations publiques pour organiser ensemble une conférence sur l'avenir de la profession enseignante.

Pourquoi ce sommet a-t-il eu lieu? Après tout, comme l'a indiqué le professeur Ben Levin, « les soi-disant effets négatifs des syndicats d'enseignants, quand les administrations publiques ont des problèmes de fonds, ont été maintes fois mentionnés. Mon collègue Bob Harris et moi-même avons représenté l'IE lors de la préparation du Sommet, et ce que nos conversations ont mis au clair c'est la réciprocité des décisions stratégiques prises par le Département de l'Éducation des États-Unis et les deux syndicats américains: la National Education Association (NEA) et l'American Federation of Teachers (AFT). La première « réciprocité » est que les deux syndicats ont défendu de manière

cohérente qu'ils sont autre chose que de simples organisations de défense qui se soucient uniquement des négociations annuelles sur les rémunérations (salaires) et les conditions de travail: ils défendent surtout les intérêts professionnels de leurs membres et s'intéressent essentiellement à la création de conditions qui favorisent l'égalité en termes de réussite totale pour tous les jeunes. Les deux syndicats offrent des chances de développement professionnel reconnues et efficaces à leurs affilié(e)s et ont joué un rôle essentiel dans la promotion du Conseil National de Standards Professionnels des États-Unis. Le fait que le Département de l'Éducation, dont les principes sont les mêmes, accepte l'idée de tenir un Sommet dans ce pays ne devrait donc pas nous surprendre.

Quoi qu'il en soit, deux autres circonstances ont permis que le présent Sommet ait une dimension supplémentaire. La première est que, aussi bien la NEA que l'AFT sont profondément internationalistes. Elles sont membres de l'IE et assument des fonctions de leaders clés dans le soutien des enseignant(e)s et dans des projets de développement dans le monde entier. Il faut reconnaître que les administrations américaines antérieures ne voyaient pas d'un très bon œil cette perspective internationaliste de l'éducation. Cependant, le Secrétaire à l'Éducation, Arne Duncan, est fortement intéressé à savoir quel rôle jouent les États-Unis dans le Programme pour l'évaluation internationale des élèves de l'OCDE-PISA (en créant ainsi une synergie d'intérêts non seulement avec les syndicats américains mais aussi avec l'IE), qui représente tous les syndicats d'enseignants de la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE.

La seconde circonstance est encore plus immédiate. Diverses administrations républicaines s'inspirant du groupe conservateur Tea Party ont décidé, dans un nombre de plus en plus important d'États, parmi lesquels le Wisconsin, d'imposer la suppression des syndicats du secteur public (afin de procéder plus facilement à de fortes réductions), dont les deux principaux sont la NEA et l'AFT. Par conséquent, la décision de M. Duncan d'organiser ensemble un Sommet public avec des représentants des syndicats d'enseignants est extrêmement importante, comme le montre clairement l'éditorial qu'il a écrit avec Angel Gurría (de l'OCDE) et Fred Van Leeuwen (de l'IE):

« Certains pensent que les syndicats d'enseignants ne sont autres que des obstacles aux réformes, mais le panorama international nous révèle quelque chose de bien différent. Un grand nombre des pays qui récoltent les meilleurs résultats ont de puissants syndicats d'enseignants qui travaillent en étroite collaboration avec les administrations publiques locales et nationales pour favoriser la réussite de leurs élèves. Dans les systèmes éducatifs qui fonctionnent le mieux, comme c'est le cas de la Finlande, de Singapour et de l'Ontario, les syndicats d'enseignants participent aux réformes en tant que partenaires dans une recherche conjointe de moyens pour améliorer et accélérer l'apprentissage. L'expérience de ces états prouve qu'une collaboration obstinée mène dans la plupart des cas à de plus grands progrès éducatifs qu'une confrontation obstinée ».

La déclaration précédente représente un choix conscient : celui d'accepter de travailler avec les syndicats d'enseignants aux réformes éducatives au lieu de chercher à les éliminer. Il s'agit en outre d'un choix d'une importance internationale, de même que le fait que l'OCDE ait accepté d'être l'un des coorganiseurs du Sommet, car il porte à l'échelle mondiale quelque chose qui n'avait été jusqu'à présent qu'un concept européen: le dialogue social. Il s'agit aussi implicitement d'un choix en faveur de l'éducation financée par des fonds publics: ce n'est pas par hasard, par exemple, que WNET, l'organisme de radiodiffusion public des États-Unis, a été l'un des principaux sponsors.

Outre la décision de l'Administration des États-Unis de participer, il a été tout aussi significatif que la Belgique, le Brésil, le Canada, la Chine, le Danemark, la Slovaquie, la Finlande, Hong Kong, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Royaume-Uni et Singapour aient décidé d'assister au Sommet. La réponse de la Chine à l'invitation a été un tant soit peu énigmatique: bien qu'elle ne reconnaisse pas les syndicats indépendants, elle a pourtant décidé de participer à un Sommet dans lequel les syndicats indépendants ont justement joué un rôle clé. Peut-être des indices d'une nouvelle ouverture ont-ils été perçus quand le ministre chinois a annoncé au déjeuner préalable d'Asia Society que son pays n'émulait pas la « mère tigre » mais préférait se centrer sur le développement intégral de l'enfant.

Bien d'autres pays auraient pu assister au Sommet. Le ministre de Nouvelle-Zélande, par exemple, s'est absenté au dernier moment en raison du tremblement de terre de Christchurch. À mon avis, la décision initiale de ne pas inviter la Suède, malgré qu'elle était soutenue par l'IE, parce qu'elle ne s'ajustait pas aux critères de l'OCDE de disposer de « systèmes éducatifs avec de très bon résultats et progressant rapidement », a été déplorée ensuite, car son approche de l'implication des enseignants et de leur système de rétributions a été traitée postérieurement dans le document informatif de l'OCDE. Par ailleurs, la décision du Japon d'assister au Sommet ne peut recevoir d'autre qualificatif que celui d'héroïque, vu la gravité du tremblement de terre qui a frappé son pays. Sans aucun doute, des organismes internationaux tels que l'Organisation internationale du Travail et la Banque mondiale ont ouvert la voie conduisant au Sommet.

Le Sommet n'a pas été un événement improductif, se distinguant uniquement pour ses excellents préparatifs. Il s'est déroulé en suivant les « normes de Chatham House », qui ont permis

une pleine liberté de débat. Les deux autres organisateurs de l'événement ont contribué également au document informatif de l'OCDE: « Bâtir une profession enseignante de haute qualité – Leçons internationales », qui contient quelques conclusions fascinantes, notamment pour le Royaume-Uni. Il défend qu'une politique efficace pour le corps enseignant est le moyen de progresser pour aboutir sur des systèmes éducatifs excellents et il reconnaît que « la réforme scolaire ne pourra pas fonctionner si elle ne reçoit pas le soutien de bas en haut ». Il n'est donc pas surprenant qu'il se réfère maintes fois à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (TALIS), un fait qui ne passera pas inaperçu pour le gouvernement des États-Unis, ce dernier continuant de se demander s'il va y participer ou non. Les références à l'importance du développement et de l'évaluation de professionnels sont fréquentes dans le document et elles sont considérées essentielles pour la qualité des enseignant(e)s. Une conclusion extrêmement significative est tirée pour le système anglais:

« L'affirmation si souvent citée selon laquelle les meilleurs systèmes éducatifs sont ceux qui recrutent leurs enseignant(e)s parmi le tiers supérieur des licencié(e)s (indépendamment de comment est définie cette sélection) n'est pas confirmée par des preuves ».

Dans une phrase très concentrée, qui devrait jeter les bases de la politique pour les enseignant(e)s de n'importe quel pays, et pas seulement le Royaume-Uni, le document commente que:

« Pour que la réforme réussisse, il ne faut pas attendre qu'apparaisse une nouvelle génération d'enseignant(e)s; il vaut investir dans le corps enseignant actuel et lui offrir un développement professionnel de qualité, des structures et une diversification professionnelle adaptées et parvenir à ce qu'il s'implique dans la réforme ».

Le document informatif inclut bien d'autres choses: Il y a également des sections sur une évaluation et une rémunération pour les enseignant(e)s, qui donnent une description absolument neutre sur les systèmes de rémunération qui dépendent du rendement individuel et en groupe.

Le document se divise en quatre chapitres, ce qui a été reflété dans l'agenda du Sommet: « Recrutement et préparation initiale des enseignant(e)s », « développement, soutien, carrière professionnelle et conditions d'emploi », « évaluation et rémunération » et « implication des enseignant(e)s dans la réforme ». Ce dernier aborde aussi ce dont nous avons parlé, John MacBeath, Maurice Galton et moi dans « Reinventing Schools » (Réinventer les écoles):

« Les enseignant(e)s doivent être des agents actifs, non seulement dans la mise en œuvre des réformes, mais aussi dans leur conception ».

En fait, "Reinventing Schools" et le travail de Nina Bascia (enseignante et conférencière lors d'un récent séminaire de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Cambridge) ont été cités pour soutenir l'argument du document informatif selon lequel:



« ... Mieux fonctionne le système éducatif d'un pays, et plus il y a de possibilités qu'il travaille de manière constructive avec ses syndicats et traite ses enseignant(e)s comme des partenaires dignes de confiance ».

Le Sommet lui-même a été un événement extraordinaire. Le blog de Linda Darling Hammond présente un excellent résumé de ce qu'il a proposé. Tous les représentant(e)s des administrations publiques et des organisations d'enseignant(e)s ont apporté quelque chose. Les organisateurs/trices ont dû supporter une forte pression afin que soient admis non seulement les ministres et dirigeant(e)s syndicaux/ales, mais aussi des douzaines de conseillers et, dans le cas des Etats-Unis, des fonctionnaires locaux et régionaux. Autour des « participant(e)s » ont été disposées des tables avec de nombreux/elles observateurs/trices. Le débat a été présenté par Andreas Schleicher (OCDE), qui a commenté le document informatif. Quatre rapporteurs (Fernando Reimers, Kai-ming Cheng, Linda Darling Hammond et Ben Levin) ont fait part de leurs réflexions à l'issue de chaque section. Les discussions ont été modérées par Tony Mackay, d'Australie. La bienvenue au Sommet a été souhaitée par Arne Duncan, Secrétaire à l'Education des Etats-Unis; Barbara Ischinger, Directrice de l'Education de l'OCDE; et Fred Van Leeuwen, de l'IE. Selon ce dernier:

« Nous partageons un intérêt commun pour élever le niveau des conversations... il existe des sujets tout à fait réels dans les débats nationaux, notamment à un moment comme l'actuel, où le monde est en train de se remettre d'une manière si inégale de la crise bancaire mondiale. C'est en un temps de restrictions comme celui-ci qu'il importe de nous appliquer à retenir et à soutenir les professeurs. »

Le débat proprement dit s'est souvent basé sur l'approche proposée par les pays désignés pour l'introduire. Le fait que la ministre finlandaise souligne l'implication et les connaissances des enseignant(e)s de son pays et, comme l'a remarqué Linda, qu'il semblait à un délégué des Etats-Unis « que c'était la présidente d'un syndicat d'enseignant(e)s » qui parlait, a été particulièrement remarquable car elle est membre du parti conservateur du gouvernement de coalition de son pays. Son apport a complété celui de Hong Kong, dont le ministre a mis l'accent sur la relation organique existante entre l'évaluation et le développement des enseignant(e)s. En reflétant cette section du document informatif, ses contributions ont donné lieu à une discussion acceptée de commun accord qui a été marquée par un seul désaccord: celui du déséquilibre de genre dans la profession enseignante, qui a entraîné un débat très animé sur le fait de savoir si ces déséquilibres devraient être considérés comme un désavantage ou si la prédominance des femmes dans l'enseignement est quelque chose dont on devrait se réjouir ».

De nouveau, les débats sur le chapitre dédié au « Développement, soutien et retenue des enseignant(e)s » ont débouché sur un consensus à partir du document informatif, mais non sans un échange animé préalable de points de vue sur les tables de rendement, dérivé des données des tests, lorsque les syndicats d'enseignants britanniques ont répondu àprement

au ministre de leur pays qui qualifiait l'information apportée de « sensiblerie ». La présente section incluait aussi une réflexion productive sur quelles sont les pratiques les plus efficaces de développement professionnel (développement professionnel collaboratif) et la divergence entre les développements professionnels collaboratifs et les métriques individualisées de forts taux de rendement qui incluent des primes économiques personnelles.

Le débat le plus important s'est centré sur l'évaluation et la rémunération des enseignant(e)s. Cela a été dû en grande partie à la synergie qui s'est produite entre les syndicats américains et la présentation du Ministre de Singapour et du leader du syndicat d'enseignants de ce pays. Il y a eu peu de divergence sur l'idée que les gouvernements doivent comprendre à quoi sert l'évaluation et qu'une nette distinction doit être faite entre les évaluations du système, du centre éducatif, de l'enseignant(e) et de l'enfant. Un débat passionnant a été engagé sur les mérites et les démérites de la rémunération en fonction du rendement. Pour sa part, la délégation de Singapour a souligné une série de caractéristiques de sa politique pour le corps enseignant, qui va au-delà des mesures visant à mettre en rapport le rendement des enseignant(e)s et leurs primes individuelles. Là-bas, le développement professionnel se trouve au cœur même du service d'enseignement. Dans la trajectoire ou la carrière de l'enseignement, sont incluses des expectatives de leadership. En fait, l'attention s'est centrée sur le fait d'offrir des perspectives professionnelles nettes et attrayantes. Leur système de rendement, décrit par le Ministre de Singapour comme « amélioré », consistait à savoir comment pourraient contribuer les enseignant(e)s à l'apprentissage de leurs collègues, ainsi qu'à leur propre perfectionnement personnel. Comme l'a signalé Darling Hammond, la gestion du rendement effectuée à Singapour n'a rien à voir avec une qualification ou un calibrage numérique des enseignant(e)s.

Une très grande importance a été donnée au développement intégral de l'étudiant(e), aux initiatives pédagogiques et à l'innovation. Quant aux salaires et à la rémunération, tant le ministre que le représentant syndical ont exposé que le salaire devrait être éliminé des paramètres pris en compte lors du choix des études. En d'autres mots, il ne devrait pas être un facteur dissuasif pour les professeurs potentiels lorsqu'ils envisagent la possibilité de s'engager dans cette profession. Le salaire devrait être une condition nécessaire mais non suffisante pour entrer dans l'enseignement. La délégation de Singapour a fait remarquer que l'évaluation des enseignant(e)s était un processus de formation et que leur développement est un élément systémique de sa politique. Le salaire et la rémunération, basés sur les objectifs atteints et la réussite du corps enseignant, sont une conséquence, mais non pas le facteur déterminant de cette politique.

Cette description présente une nette synergie avec les politiques promulguées dans des pays comme la Finlande et la Norvège, ainsi que sur des initiatives récentes des syndicats des Etats-Unis. La NEA, par exemple, vient de publier un document intitulé « Teacher Assessment and Evaluation » (Analyse et évaluation des enseignants) qui se centre sur l'approche systémique similaire à l'évaluation du développement des enseignant(e)s. Le débat

sur le salaire en fonction des mérites n'a pas disparu, mais il a été laissé de côté pour se centrer sur ce qui importe réellement dans les politiques relatives aux enseignant(e)s. Quelque chose qui n'a pas non plus disparu est ce qu'a rappelé le Brésil: le droit commun à l'apprentissage. Considéré comme un pays qui progresse rapidement, sa délégation a indiqué que sa première tâche devait consister à garantir que pourrait être offerte et donnée une éducation à tous ses élèves.

Le dernier chapitre, sur l'implication des professeurs dans la réforme, offre peu de surprises. Tant les administrations publiques que les délégué(e)s se sont centré(e)s sur l'analyse de différentes formes possibles d'association. Le seul point de légère friction qui a pu surgir dans cette dernière section a concerné le souhait des délégué(e)s d'examiner de plus près quelques aspects éducatifs proposés au Sommet. Certains gouvernements ont demandé aux représentants de leurs enseignant(e)s de faire part de leurs idées à ce sujet, et vice-versa.

Dans son résumé, Arne Duncan s'est engagé à organiser un futur forum pour le dialogue. En réponse à la proposition de la Présidente de l'IE, Susan Hopgood, d'un forum global sur les politiques adressées aux enseignant(e)s, Duncan a convenu d'organiser un nouveau Sommet en 2012 et il a été annoncé que le gouvernement néerlandais étudie la possibilité d'un événement similaire en 2013.

Ce Sommet a été le premier en son genre et il a fonctionné parce qu'il y avait consensus sur l'importance du sujet abordé: les politiques se rapportant au corps enseignant. L'aphorisme de McKinsey a souvent été cité, selon lequel aucun système éducatif ne peut être meilleur que la qualité de ses enseignant(e)s. Si le débat avait tourné autour de la structure du système éducatif et de la fonction du secteur privé, la conférence aurait été totalement différente. Et là il y a quelque chose à apprendre.



10. Structures régionales au sein de l'Internationale de l'Éducation

DOCUMENT POUR DISCUSSION: Adopté par le Bureau exécutif du 25 mars 2009:

RÉGION	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord et Caraïbes
Nbre de pays/territoires *	51	36	49	19	20
Nbre d'organisations	116	76	139	34	29

*Le terme « pays » est défini par rapport à l'appartenance à l'Organisation des Nations Unies. (voir Article 4, (b), (iii) des Statuts de l'IE)

1. Dispositions statutaires

Les dispositions régissant les Structures régionales figurent à l'article 13 des Statuts de l'IE, lequel définit notamment les Régions et l'Organe dirigeant des structures régionales. Les Statuts prévoient cinq régions dotées de structures régionales qui ont pour rôle de conseiller le Bureau exécutif de l'IE sur les affaires régionales et de traiter avec les organes régionaux intergouvernementaux éventuels. Cette dernière disposition a été spécifiquement introduite pour prendre en compte la situation en Europe lors de l'incorporation du CSEE dans la Structure régionale européenne de l'IE. Il existe néanmoins des organes intergouvernementaux aux niveaux régional et sous-régional en Asie, Afrique et Amérique latine.

En pratique, les structures régionales disposent d'une bonne marge d'autonomie et de discrétion dans les affaires spécifiques à leur région. Elles jouent également un rôle dans la planification et la mise en œuvre d'activités pour leurs régions, en particulier dans les régions où les revenus tirés des cotisations sont complétés par une taxe régionale. Étant donné la complexité et la diversité des activités du programme de l'IE, les structures régionales se doivent de jouer un rôle important dans leur mise en œuvre. L'IE ne pourrait tout simplement pas fonctionner comme elle le fait aujourd'hui sans la coopération et la participation active des structures régionales dans la mise en œuvre de ses programmes et activités.

Statuts

Article 13 STRUCTURES RÉGIONALES

- (a) L'Internationale de l'Éducation crée cinq (5) régions:
 - (i) Afrique;
 - (ii) Amérique du Nord et Caraïbes;
 - (iii) Asie et Pacifique;
 - (iv) Europe;
 - (v) Amérique latine
- (b) La définition des régions et l'affectation des pays à chaque région sont fixées par le Règlement intérieur.
- (c) Une structure régionale peut être créée afin :
 - (i) de conseiller le Bureau exécutif sur les politiques et activités à entreprendre par l'Internationale de l'Éducation dans la région concernée;
 - (ii) de développer et de promouvoir des politiques par rapport à tout organe régional intergouvernemental et de représenter les organisations membres auprès de cet organe.

Les articles 18 et 19 du Règlement intérieur de l'IE précisent la définition des régions et le rôle de l'organe dirigeant des structures régionales. Ces articles stipulent que le Secrétaire général est responsable de l'organisation et de la convocation des réunions des Structures régionales, et ils prévoient l'établissement de relations officielles entre des membres du Bureau exécutif d'une région particulière et les structures de gouvernance régionales. Il y est par ailleurs précisé que ces structures nécessitent l'accord du Secrétaire général pour toute dépense en activités des fonds de l'IE.

Règlement intérieur

18. DEFINITION DES REGIONS

Les régions sont définies à l'article 13 des Statuts. L'affectation des pays à chaque région est fixée par le Bureau exécutif à la suite des consultations nécessaires. Elle est publiée dans le Guide.

19. REGLEMENTS DES STRUCTURES REGIONALES

(a) Le Règlement intérieur d'une structure régionale, soumis au Bureau exécutif conformément à l'article 13 c) des Statuts, doit satisfaire aux conditions suivantes :

(i) La région est définie comme étant une des cinq régions citées à l'article 13 a) des Statuts.

(ii) Toutes les organisations membres d'une région sont membres de la structure régionale.

(iii) Le mode de désignation, les fonctions, les modalités d'élection et la durée du mandat des responsables régionaux seront clairement définis lors de la première réunion du groupe de régions convoquée par le Secrétaire général.

(iv) L'organisation et le mode de fonctionnement de la structure régionale, la fréquence des réunions de ses organes et le quorum applicable à chacune de ses réunions doivent être clairement définis.

(v) Un membre au moins du Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education dispose d'un siège permanent dans l'organe directeur de la structure régionale. À moins que le Règlement intérieur de la région ne stipule qu'ils sont membres des instances dirigeantes régionales, les membres du Bureau exécutif qui ne sont pas élus membres des instances dirigeantes de leur région seront membres d'office de ces instances, sans disposer de droits de vote.

(vi) Le Secrétaire général de l'Internationale de l'Education est responsable en dernier ressort des questions d'administration et de communication. C'est lui qui est chargé de présenter les rapports à chaque réunion du Bureau exécutif.

(vii) En cas d'incompatibilité entre les dispositions réglementaires des structures régionales et celles de l'Internationale de l'Education, le texte des Statuts et du Règlement intérieur de l'Internationale de l'Education prime.

(b) Toute proposition d'activité d'une structure régionale comportant des incidences budgétaires pour l'Internationale de l'Education doit être accompagnée d'un exposé complet des dépenses et ne doit pas être entreprise sans l'accord préalable du Bureau exécutif ou du Secrétaire général.

2. Définition des régions

La définition des régions stipulée à l'article 13 des Statuts a été fort utile à l'organisation depuis sa création.

Cependant, au cours des dernières années, l'IE a commencé à développer des activités et des projets destinés spécifiquement à des groupes de pays (p. ex. les pays arabes) qui n'appartiennent pas uniquement à l'une des régions existantes. Le projet concernant les pays arabes est destiné à des organisations basées dans des pays d'Afrique du Nord et du Moyen Orient qui, par conséquent, font partie des régions Asie-Pacifique et Afrique suivant les définitions des régions de l'IE. Les activités de programme conçues pour les pays d'Asie Centrale ont également remis en question la définition géographique des régions Europe et Asie-Pacifique. Certains des pays de l'ex-Union soviétique, qui historiquement et géographiquement ont fait partie de l'Asie, se sont longtemps considérés européens plutôt qu'asiatiques.

Le développement de groupements de pays et/ou d'organisations membres sous-régionaux a soulevé des questions quant au rôle et à la définition des régions. La région Asie et Pacifique comporte plusieurs groupements sous-régionaux, tels que COPE et STF. L'Europe compte le CSEE, le BIGTU, le Conseil nordique et le groupe d'Europe Centrale et de l'Est. L'Amérique du Nord et les Caraïbes ont la CUT. L'Amérique latine comprend l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud. L'Afrique est subdivisée en six sous-régions au sein de l'IE mais, sur le plan politique, elle inclut l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique de l'Est, l'Afrique Centrale, l'Afrique du Sud, l'Afrique Saharienne et l'Afrique Subsaharienne. Il arrive que dans certains cas le niveau d'activités dans les sous-régions dépasse celui de la région dans son ensemble. Du fait que la sous-région peut être proche d'un organe intergouvernemental ou d'un organisme économique international, elle peut s'avérer particulièrement importante pour les organisations des pays qui la constituent.

Il existe des organes intergouvernementaux qui traversent des régions, tels que le Commonwealth ou l'OCDE, dont les politiques et les accords nécessitent la réponse des organisations basées dans les pays qui entrent dans la sphère d'influence de ces organes intergouvernementaux, plutôt que des régions. Cependant, l'impact économique de la mondialisation met de plus en plus l'accent sur les secteurs et les accords commerciaux. Ces zones économiques cherchent souvent à harmoniser leurs politiques sociales et économiques, ce qui a d'importantes répercussions sur l'offre de services éducatifs et, par conséquent, sur les syndicats d'enseignants dans ces zones.

Le besoin est apparu de revoir l'étendue de certaines régions, afin de les rendre plus accessibles et plus cohérentes. La région Asie-Pacifique, telle qu'elle est définie actuellement, est énorme tant du point de vue géographique qu'en termes de population, et elle comprend des structures et des intérêts sous-régionaux complexes. Du point de vue de l'IE, c'est également la région susceptible de connaître une expansion considérable dans les années à venir. Des organisations en Chine continentale et dans plusieurs pays d'Asie du Sud-est pourraient devenir membres de l'IE. La partie occidentale de la région est principalement arabe. En cas de révision de la structure, il serait nécessaire d'examiner



cette division de la région. Les pays arabes en Asie-Pacifique et en Afrique du Nord pourraient composer une nouvelle région. Une autre région pourrait être créée en associant les pays en Asie du Sud-est avec l'Inde, le Pakistan, le Sri Lanka et le Bangladesh.

3. Instances dirigeantes régionales

À l'exception de la région Amérique du Nord et Caraïbes, toutes les régions ont actuellement une instance dirigeante qui se compose au minimum d'une conférence régionale et d'un comité régional. Les structures et la composition des comités régionaux varient considérablement d'une région à l'autre. Elles sont décrites dans le règlement intérieur de chaque région.

Règlement intérieur : Afrique

Conférence régionale

- A. Il est prévu une Conférence régionale qui fait fonction d'instance consultative principale de l'IERAF.
- B. Une conférence régionale ordinaire aura lieu au moins une fois tous les trois ans, de préférence six à neuf mois avant le Congrès mondial de l'IE, pour:
 - (i) adopter son règlement permanent et son ordre du jour;
 - (ii) élire les membres du Comité Régional;
 - (iii) donner des conseils sur les politiques, les principes directeurs et les programmes de l'IE;
 - (iv) examiner et adopter le rapport régional, y compris le rapport financier et la proposition de budget;
 - (v) modifier le règlement intérieur et le règlement permanent sous réserve de l'accord du Bureau exécutif de l'IE.
- C. Composition
 - (i) La Conférence régionale se compose des délégués représentant les organisations membres, ainsi que des membres du Comité Régional.
 - (ii) Chaque organisation membre a droit au moins à un délégué; des délégués supplémentaires sont attribués aux organisations membres qui se sont acquittées de la totalité de leurs cotisations dues à l'IE avant la tenue de la Conférence régionale, selon le barème suivant:
 - jusqu'à 10 000 adhérents - 1 délégué;
 - au-delà de 10 000 adhérents - 1 délégué supplémentaire pour chaque tranche de 10 000 adhérents ou fraction de 10 000 adhérents.
 - (iii) Le maximum de délégués attribué à chaque organisation ne doit pas être supérieur à vingt-cinq.
 - (ii) Les organisations membres sont informées de la

convocation de la Conférence ordinaire huit (8) mois, au moins, avant la date fixée.

Comité régional africain de l'Internationale de l'Éducation (CRAIE)

A. Composition

Le CRAIE est composé comme suit:

- (i) Un(e) Président(e);
- (ii) Un(e) Vice-président(e);
- (iii) Tous les membres du Bureau exécutif de l'IE de la Région d'Afrique;
- (iv) Deux membres élus au niveau de chaque zone d'Afrique dont une femme;
- (v) Le Secrétaire général de l'IE ou son/sa représentant(e) (à titre officieux).

B. Définition de région

- (i) Le concept de l'Internationale de l'Éducation Région Afrique (IERAF) englobe, outre le continent africain, Madagascar, l'Île Maurice, le Cap-Vert, Sao-Tomé et Principe.
- (ii) S'agissant de la représentation, la Région est subdivisée comme suit:
 - Zone 1
 - Zone 2
 - Zone 3
 - Zone 4
 - Zone 5
 - Zone 6
- (iii) L'affectation des pays à chaque zone est indiquée dans le règlement intérieur.

C. Fonctions du CRAIE

- (i) Le CRAIE joue auprès du Bureau exécutif, par le biais du Secrétaire général de l'IE, un rôle consultatif en ce qui concerne les activités prioritaires de l'IE au niveau de l'Afrique, ainsi que de toutes autres questions intéressant de façon générale les membres de cette Région.
- (ii) Le Comité:
 - (a) rédige l'ordre du jour de la Conférence Régionale;
 - (b) veille à l'application des résolutions et des décisions issues de la Conférence Régionale;
 - (c) examine et réagit aux rapports du Bureau exécutif de l'IE concernant les questions spécifiques à la Région;

- (d) fait rapport à la Conférence et formule des propositions relatives aux activités futures à entreprendre au niveau de l'Afrique;
 - (e) collabore avec l'Organisation Panafricaine de la Profession Enseignante (OPAPE), l'organisation de l'Unité Syndicale Africaine (OUSA), le Bureau Régional Africain de la CISL (ORAF), la Fédération Arabe des Enseignants (FAT), la Confédération Internationale Syndicale Arabe (CISA), l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), ainsi qu'avec d'autres organisations sous-régionales en Afrique pour la promotion de l'Education et de l'unité au sein des enseignants et des autres travailleurs en Afrique;
 - (f) examine et adopte les rapports financiers et présente, en consultation avec le Secrétaire général de l'IE, le budget à la Conférence Régionale.
- membres du Comité régional;
 - (iii) définit la politique, les principes directeurs et le programme de l'Internationale de l'Education Asie-Pacifique (IEAP);
 - (iv) approuve le rapport d'activités, le rapport financier et le projet de budget;
 - (v) fixe le montant des cotisations supplémentaires.
 - (c) sous réserve de la ratification par le Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education, la Conférence régionale est habilitée à amender le Règlement intérieur par un vote acquis à la majorité simple.
- (d) La Conférence régionale se compose des délégués représentant les organisations membres et des membres du Comité régional.
 - (e) Chaque organisation membre a droit à un délégué et à un délégué supplémentaire pour chaque tranche ou fraction de 20 000 adhérents, le nombre maximum de délégués attribué à chaque organisation ne pouvant être supérieur à 25;
 - (f) Le nombre de voix attribué à chaque organisation membre ayant acquitté ses cotisations d'affiliation en totalité avant la Conférence est calculé conformément au barème suivant:

Règlement intérieur : Asie-Pacifique

3. Attributions

L'Internationale de l'Education Asie-Pacifique (IEAP) aura les attributions suivantes:

- (a) conseiller le Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education quant à la politique et aux activités de l'Internationale de l'Education dans l'Asie-Pacifique et contribuer à la mise en œuvre de ces politiques et activités;
- (b) diffuser les buts et principes de l'Internationale de l'Education dans la région Asie-Pacifique;
- (c) promouvoir la coopération régionale et les activités collectives visant à protéger et à défendre les droits et les intérêts des enseignants et des employés de l'éducation et à promouvoir l'éducation à l'échelon de la région Asie-Pacifique;
- (d) coopérer avec le COPE (Conseil de l'éducation Pacifique), l'ACT (Conférence des enseignants d'Asie du Sud-est) et STF (Fédération des enseignants du SAARC);
- (e) participer à l'élaboration de la politique de l'IE à l'échelon mondial, plus particulièrement dans l'optique du Congrès mondial.

4. Conférence régionale

- (a) La Conférence régionale est l'autorité suprême de l'Internationale de l'Education Asie-Pacifique (IEAP).
- (b) Lors de ses sessions ordinaires, la Conférence régionale:
 - (i) adopte son Règlement permanent et son ordre du jour;
 - (ii) élit le Président, les Vice-présidents et les autres

5. Comité régional

- (a) Le Comité régional dirige les affaires et les activités de l'Internationale de l'Education Asie-Pacifique (IEAP) entre les Conférences régionales.
- (b) Les attributions du Comité régional sont les suivantes:
 - (i) élaborer le projet d'ordre du jour pour la Conférence régionale;
 - (ii) examiner la mise en œuvre des résolutions et décisions de la Conférence régionale;
 - (iii) mettre en œuvre la politique et les activités correspondant aux résolutions et décisions de la Conférence régionale et aux buts et principes de l'Internationale de l'Education;
 - (iv) examiner et adopter les rapports financiers et présenter un budget à la Conférence régionale;

Le Comité régional se compose de dix-sept (17) membres, à savoir:

- (i) un Président (1)
- (ii) des Vice-présidents (un homme et une femme) (2)



(iii) un homme de chaque sous-région: SAARC, ASEAN, Pacifique, Asie centrale et Asie du Nord (5)

(iv) une femme de chaque sous-région (5)

(v) Sièges ouverts (4)

Aucun affilié ne pourra disposer de plus d'un siège au Comité régional, excepté dans le cas où il a un représentant élu au Bureau exécutif de l'IE.

(d) Les membres du Bureau exécutif de l'IE dans la région sont aussi membres du Comité régional

(e) Le Secrétaire général de l'Internationale de l'Education, ou la personne qui le représente, est membre d'office, sans droit de vote, du Comité régional.

Règlement intérieur : Europe

3. Attributions

- Les fonctions de la Structure régionale paneuropéenne sont les suivantes:
 - diffuser les buts et principes de l'Internationale de l'Education dans la région Europe;
 - promouvoir la coopération régionale et les activités collectives visant à protéger et à défendre les droits et les intérêts des enseignants et des employés de l'éducation et à promouvoir l'éducation à l'échelon paneuropéen;
 - participer à l'élaboration de la politique de l'IE à l'échelon mondial, plus particulièrement dans l'optique du Congrès mondial;
 - conseiller le Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education, conformément à l'article 13 (c) (i) des Statuts de l'IE, quant aux politiques et aux activités de l'Internationale de l'Education en Europe et contribuer à la mise en œuvre de ces politiques et activités
- Le CSEE a pour fonctions de:
 - promouvoir les intérêts de ses organisations membres au sein de l'Union européenne (UE) et l'Association européenne de libre-échange (AELE) par le biais de consultations avec toutes les institutions de l'UE et de l'AELE et par le biais d'autres actions et moyens syndicaux;
 - promouvoir la dimension sociale de l'Union européenne et de l'Association européenne de libre-échange en association avec la Confédération Européenne des Syndicats (CES);
 - définir et développer des politiques par rapport à l'UE et l'AELE et représenter les organisations membres auprès de ces organes, tel qu'énoncé dans l'article 13 (c)(ii) des Statuts de l'IE;
 - servir en tant que Fédération syndicale pour le secteur de l'enseignement au sein de la CES et en tant que

partenaire social pour le secteur de l'enseignement dans le Dialogue social de l'UE;

- promouvoir des programmes d'assistance en assurant la liaison entre les institutions de l'UE et les organisations membres du Comité en ce qui concerne les programmes nationaux financés par les institutions de l'UE dans les pays membres de l'Union européenne et de l'Association européenne de libre-échange;

4. Organisation

- La Structure paneuropéenne de l'IE s'organise comme suit:
 - Organes délibératifs
 - *La Conférence paneuropéenne de l'IE rassemblant des représentants des organisations membres ; elle est convoquée conjointement avec l'Assemblée générale du CSEE, qui rassemble les représentants des organisations membres des pays de l'UE et de l'AELE;*
 - *Le Comité paneuropéen de l'IE, rassemblant des représentants élus par la Conférence; le Bureau exécutif du CSEE est composé des représentants élus des pays de l'UE et de l'AELE*
 - *Le Bureau IE/CSEE, composé des Président(e)s et Vice-président(e)s du CSEE et de la Structure paneuropéenne de l'IE élus par la Conférence;*
 - Organes consultatifs
 - *Le Conseil du CSEE*
 - *Les Comités consultatifs et permanents*
 - *Panels et réseaux*
 - Secrétariat:
 - *Le Secrétariat est composé du/de la Secrétaire général(e) du CSEE et du Coordinateur (-trice) régional(e) de l'IE.*

5. La conférence paneuropéenne

Attributions

- Lors de ses sessions ordinaires, la Conférence paneuropéenne de l'IE, désignée ci-dessous sous le nom de « Conférence » :
 - adopte son Règlement permanent et son ordre du jour;
 - élit le(s) Président(e)(s), les Vice-président(e)s et les autres membres du Comité paneuropéen;
 - définit la politique, les principes directeurs et le programme de la Structure paneuropéenne de l'IE;
 - approuve le rapport d'activités, le rapport financier et le projet de budget ;
 - fixe le montant des cotisations supplémentaires.



- L'Assemblée générale du CSEE:
 - organise toute élection aux postes propres au CSEE;
 - détermine les orientations, les principes d'action et le programme relatifs aux fonctions particulières du CSEE;
 - approuve le rapport d'activités, le rapport financier et le projet de budget relatifs aux fonctions particulières du CSEE;
 - fixe le montant des cotisations supplémentaires du CSEE;
 - désigne les auditeurs

Délégués et observateurs

- La Conférence se compose des délégués représentant les organisations membres et des membres du Comité paneuropéen. L'Assemblée générale du CSEE se compose des délégués représentant les organisations membres dans les pays de l'UE et de l'AELE. Les délégués des autres pays sont autorisés à participer en tant qu'observateurs à l'Assemblée générale du CSEE.
- Chaque organisation membre a droit à un délégué et à un délégué supplémentaire pour chaque tranche de 20 000 adhérents ou fraction de 20 000 adhérents, le nombre maximum de délégués ne pouvant être supérieur à 25.

6. Le Comité paneuropéen de l'IE et le Bureau exécutif du CSEE

Fonction

- Le Comité paneuropéen dirige les affaires et les activités de la Structure paneuropéenne entre les Conférences paneuropéennes. Il se réunit au moins deux fois par année. Les attributions du Comité paneuropéen sont les suivantes:
 - élaborer le projet d'ordre du jour pour la Conférence paneuropéenne;
 - examiner la mise en œuvre des résolutions et décisions de la Conférence;
 - mettre en œuvre la politique et les activités correspondant aux résolutions et décisions de la Conférence ;
 - examiner et approuver les rapports financiers et présenter des budgets à la Conférence;
 - présenter à la Conférence un rapport sur ses décisions et ses activités;
 - identifier les questions sujettes à la coordination entre le niveau paneuropéen et le CSEE, suivant les recommandations du Bureau exécutif du CSEE;
- Le Bureau exécutif du CSEE dirige les affaires et les activités du CSEE entre les Assemblées du CSEE. Il se réunit conjointement avec le Comité paneuropéen. Les membres du Comité paneuropéen issus de pays n'appartenant pas à l'UE/AELE peuvent assister comme observateurs, sans droit de vote. Les attributions du Bureau exécutif sont les

suivantes:

- élaborer le projet d'ordre du jour pour l'Assemblée générale;
- examiner la mise en œuvre des résolutions et décisions de l'Assemblée générale;
- préparer des recommandations au Comité paneuropéen concernant les questions sujettes à la coordination entre le niveau paneuropéen et le CSEE;
- engager les politiques et les actions en conformité avec les résolutions et les décisions de l'Assemblée générale
- examiner pour approbation les comptes et soumettre un budget à l'Assemblée générale;
- nommer un Trésorier en son sein;
- nommer, pour un terme de 3 ans, un(e) Secrétaire général(e) qui pourra se représenter pour de nouveaux mandats. Les candidat(e)s doivent être présenté(e)s par une organisation membre d'un pays de l'UE/AELE;
- a le pouvoir de démettre le/la Secrétaire général(e) en cas de faute grave, d'incompétence ou d'abandon de poste;
- présenter à l'Assemblée générale un rapport sur ses décisions et ses activités

Composition

- Le Comité paneuropéen comprend
 - Le/la Président(e);
 - Six (6) Vice-président(e)s, dont au moins un(e) est issu(e) d'un pays hors UE/AELE;
 - Un (1) membre issu de chaque pays;
 - Un (1) membre supplémentaire pour chaque pays comptant au moins 250 000 cotisants et au plus 500 000;
 - Un (1) membre supplémentaire pour chaque pays comptant plus de 500 000 cotisants;
 - Au moins douze (12) membres du Comité seront des femmes, dont au moins deux occuperont des postes de Présidente ou Vice-présidente;
 - Le/la Coordinateur (-trice) régional(e) principal(e) de l'Internationale de l'Education et le/la Secrétaire général(e) du CSEE sont membres d'office du Comité, sans droit de vote;
 - Nulle organisation nationale ne peut compter plus d'un (1) membre du Comité, le/la Coordinateur (-trice) régional(e) principal(e) de l'Internationale de l'Education et le/la Secrétaire général(e) du CSEE ne rentrant pas en ligne de compte en l'occurrence.

- Le Bureau exécutif du CSEE comprend les membres du Comité issus des pays membres de l'Union européenne (UE) et de l'Association européenne de libre-échange (AELE), et le/la Secrétaire général(e) du CSEE.

7. Le Bureau IE/CSEE

- Le Bureau se compose:
 - du/de la Président(e) paneuropéen(ne) et du/de la Président(e) du CSEE (au cas où deux personnes différentes seraient élues à ces positions) ;
 - des Vice-président(e)s
 - du trésorier du CSEE
 - du/de la Secrétaire général(e) du CSEE
 - du/de la Coordinateur (-trice) régional(e) européen(ne), en tant que membres ex-officio sans droit de vote.
- En ce qui concerne les affaires du CSEE, le Bureau du CSEE se compose du/de la Président(e) et des Vice-président(e)s issu(e)s des pays de l'UE/AELE. Le Bureau du CSEE peut tenir des réunions extraordinaires si nécessaire sur demande du/de la Président(e) ou du/de la Secrétaire général(e) du CSEE.

Fonction et réunions

- Le Bureau:
 - dirige les affaires et les activités de la Conférence paneuropéenne de l'IE et du CSEE entre les réunions du Comité et du Bureau exécutif, conformément aux décisions prises.
 - prépare les réunions et les ordres du jour du Comité européen et du Bureau exécutif du CSEE;
 - examine et approuve les rapports financiers et soumet à la Conférence paneuropéenne et à l'Assemblée générale budgets et propositions pour les suppléments de cotisations, conformément aux décisions du Comité et du Bureau;
 - est responsable de la constitution des Comités permanents, des Panels et des Réseaux du CSEE, selon les décisions du Comité et du Bureau.

- (c) Le rôle d'instance d'évaluation et de consultation auprès du Conseil exécutif et du Secrétariat Général de l'IE.
- (d) L'instauration de politiques régionales, conformément aux décisions prises lors des congrès de l'IE.
- (e) Le rôle médiateur en matière de communication et d'adoption de mesures et de politiques par les organisations membres.

ARTICLE 4

La Conférence régionale représente la plus haute autorité de l'IEAL. Elle sera organisée généralement entre deux Congrès mondiaux de l'IE, et devra être convoquée au minimum 7 mois à l'avance

Article 7

Chaque organisation membre en ordre de cotisation a droit à un représentant à la Conférence régionale. Ce représentant percevra des indemnités de représentation qui seront inscrites au budget de l'IE alloué à l'organisation de la conférence.

ARTICLE 8

Chaque organisation membre de l'IEAL a droit à des représentants supplémentaires, au prorata du nombre de membres ayant versé leur cotisation d'affiliation avant la tenue de la Conférence régionale et conformément à l'échelle ci-dessous:

- Jusqu'à 5 000 membres - un représentant
- Par tranche supplémentaire de 5 000 membres ou au-delà de 1 000 membres supplémentaires

un représentant Chaque organisation pourra être représentée par un maximum de 10 personnes 10.

Les indemnités de représentation des délégués supplémentaires seront prises en charge par l'organisation qui les nomme.

ARTICLE 12

La Conférence régionale doit remplir les fonctions suivantes:

- (a) Adopter ses normes de fonctionnement, élaborer son programme ainsi que son ordre du jour.
- (b) Elire le président, les vice-présidents et les autres membres du Comité régional.
- (c) Définir les politiques, les actions, les programmes et les projets de l'IEAL.
- (d) Déterminer les lignes directrices de la politique générale et les priorités en vue de l'orientation des actions du Comité exécutif régional.
- (e) Approuver le rapport d'activités du Comité exécutif régional.
- (f) Examiner le rapport financier et de approuver le budget global de l'IEAL.

Règlement intérieur : Amérique latine

Article 3

L'Internationale de l'Éducation pour l'Amérique latine devra assurer:

- (a) L'atteinte des objectifs fixés et des principes établis au niveau régional par l'Internationale de l'Éducation (IE);
- (b) L'application, au niveau régional, des mesures et des politiques établies au niveau mondial par l'IE.

- (g) S'acquitter des fonctions qui lui incombent en tant qu'organisme suprême.

Le Comité régional

ARTICLE 13

Le Comité régional sera élu par la Conférence régionale et il dirigera les activités et les affaires de l'IEAL au cours de la période tampon entre deux conférences régionales ordinaires, conformément aux résolutions et aux décisions prises lors de la dernière Conférence régionale ordinaire, et/ou entre les Conférences régionales extraordinaires qui se dérouleront dans l'intervalle des conférences ordinaires conformément aux résolutions et aux décisions du Conseil exécutif et du Congrès mondial de l'IE.

ARTICLE 14

Les fonctions du Comité régional sont les suivantes:

- Préparer le programme et produire la documentation indispensable au bon fonctionnement de la Conférence régionale.
- Veiller à la mise en œuvre des résolutions et des décisions de la Conférence régionale.
- Amorcer la mise en œuvre de politiques et d'actions résultant des décisions prises à la Conférence régionale, au Congrès mondial et des lignes directrices et des objectifs de l'IE.
- Examiner et approuver les rapports financiers qui lui sont soumis par le Secrétaire régional.
- Préparer le projet de budget pour l'IEAL et le soumettre à la Conférence régionale pour approbation.
- Convoquer les Conférences régionales ordinaires ou extraordinaires.

- (g) Présenter à la Conférence régionale le rapport général des activités ainsi que des propositions d'activités futures.

ARTICLE 15

Le Comité régional sera constitué de 9 membres, sans compter les nominations qui pourraient découler des dispositions de l'article 17:

- 1 Président élu dans une des organisations membres de plein droit d'un des pays de la région.
- 2 vice-présidents élus dans une des organisations membres de plein droit; un pour la sous-région d'Amérique centrale et un pour la sous-région d'Amérique du Sud

Un des trois postes mentionnés ci-dessus au moins devra être occupé par une femme

- 6 postes régionaux répartis de la façon suivante : 3 pour la sous-région d'Amérique Centrale et 3 pour la sous-région d'Amérique du Sud.

Deux des six postes mentionnés ci-dessus minimum devront être occupés par des femmes.

ARTICLE 16

Aucun pays ou organisation ne pourra être représenté par plus d'un membre au Comité régional, hormis la nomination postérieure à l'élection du Comité régional conformément aux dispositions de l'article 17.

REGLEMENT INTERIEUR : AMERIQUE DU NORD ET CARAÏBES

La région Amérique du Nord et Caraïbes ne possède ni structure régionale ni règlement intérieur.

TABLEAU DE SYNTHÈSE :

REGION	Bureau/ Bureau restreint	Conférence régionale	Comité régional	Bureau régional/	Region levy % of global dues
AFRIQUE	aucun	Oui -1 entre les congrès	Oui- env. 17 membres	BR	Oui- jusqu'à 25%
ASIE-PACIFIQUE	aucun	Oui -1 entre les congrès	Oui- 17 membres	BR + BSR	Disposition non appliquée
EUROPE	Oui- env. 10 membres	oui-1 tous les trois ans	Oui- env. 60 membres	Siège	Oui- EIE = 7,085% et CSEE= 25%
AMÉRIQUE LATINE	aucun	Oui -1 entre les congrès	Oui- env. 9 membres	BR	Disposition non appliquée
AMÉRIQUE DU NORD ET CARAÏBES	aucun	aucun	aucun	BSR	Caraïbes (CUT) Seulement = 1%



4. Secrétariats régionaux

En vertu des Statuts et du Règlement intérieur de l'IE, le Secrétaire général de l'IE est responsable des dispositions relatives aux services de secrétariat de l'IE. L'emplacement des bureaux est déterminé par le Bureau exécutif sur la recommandation du Secrétaire général. Il existe trois Bureaux régionaux complets: un en Afrique, actuellement transféré de Lomé, au Togo; à Accra, au Ghana; un en Asie-Pacifique à Kuala Lumpur, en Malaisie; et un en Amérique latine à San Jose, au Costa Rica. Il existe en outre un bureau sous-régional dans les Caraïbes à Ste-Lucie et un Bureau pour le COPE à Suva, à Fidji. Des bureaux sous-régionaux peuvent être établis temporairement en vue de la mise en œuvre de projets. Un bureau a ainsi été implanté à Aceh pour le projet Tsunami et, plus récemment, au Liban pour le projet NAME.

La définition officielle du rôle des bureaux régionaux est la suivante :

Les tâches principales des bureaux régionaux de Lomé, Kuala Lumpur, San Jose et Sainte Lucie sont les suivantes :

- Maintenir le contact avec les organisations membres de ces régions
- Surveiller et rendre compte des développements régionaux et des développements des syndicats de la région
- Organiser les conférences et les réunions du comité régional
- Coopérer avec les organes régionaux de la CSI, les FSI et autres organisations régionales
- Concerter les branches régionales des agences intergouvernementales
- Aider les organisations coopérantes et les organisations membres à développer des programmes d'aide.
- Exécuter les éléments régionaux du programme de travail en coopération avec les départements du siège social

Chaque Bureau régional est géré par un Coordinateur régional principal qui dirige le Bureau avec l'aide de plusieurs coordinateurs. Ceux-ci sont employés par le Siège de l'IE. Chaque bureau emploie aussi directement divers employés techniques. Chaque bureau sous-régional est géré par un coordinateur et ces bureaux peuvent également employer du personnel technique.

TABLEAU : synthèse du personnel régional

REGION	Coordinateur régional principal	Coordinateurs	Personnel technique
Afrique	X	Trois	six
Asie-Pacifique*	X	Six (un temporaire)	quatre
Europe**	X temps partiel	aucun	aucun
Amérique latine	X	Deux	trois
Amérique du Nord et Caraïbes	Non	Un (Caraïbes)	Deux (Caraïbes)

* Le COPE emploie également un coordinateur et un employé technique

** Le CSEE emploie un Secrétaire général, un coordinateur et cinq employés techniques

5. Financement des régions

Le budget général de l'IE couvre le fonctionnement des structures régionales ainsi que leurs activités. Dans les régions Afrique et Europe, cette source de financement est complétée par une taxe (cotisations supplémentaires) instaurée à des fins régionales. Une telle taxe est prévue par l'article 20 du Règlement intérieur de l'IE. Dans les Caraïbes, une taxe est imposée aux organisations qui sont membres du CUT. Le Règlement intérieur de toutes les régions prévoit ce genre de taxe sauf, bien entendu, la région Amérique du Nord-Caraïbes qui ne possède pas de Règlement intérieur.

Le Programme et Budget, qui est adopté à chaque congrès mondial et mis en œuvre entre les congrès mondiaux par le Bureau exécutif, incorpore des éléments de programmes pour une mise en œuvre au niveau régional. La mise en œuvre spécifique d'activités est incluse dans les budgets annuels. Les bureaux régionaux contribuent également à la mise en œuvre de projets et de programmes extra-budgétaires et reçoivent, par conséquent, des fonds qui sont spécialement affectés à ces projets. De plus, ils assistent les organisations membres de l'IE qui développent leurs propres projets et leurs programmes dans les régions. Parfois, ils sont également amenés à gérer des fonds appartenant à des organismes donateurs pour ces projets et programmes.

Règlement intérieur : IE 20

20. COTISATIONS SUPPLÉMENTAIRES

Sous réserve de l'accord du Bureau exécutif, les structures régionales peuvent instituer une cotisation supplémentaire applicable aux organisations membres de la région. Cette cotisation supplémentaire:

(a)

(i) est un pourcentage s'ajoutant aux cotisations dues à l'Internationale de l'Éducation.

(ii) est perçue par l'Internationale de l'Education.

- (b) Les cotisations supplémentaires versées à la structure régionale ne seront en aucun cas plus élevées ou calculées sur une base différente que celles versées à l'IE.

Règlement intérieur : IERAF

11. Finances

(A) Les activités régionales sont financées par:

- (i) des subventions de l'IE;
- (ii) des dons;
- (iii) des contributions tirées des sources supplémentaires et approuvées par le Bureau exécutif, ou à défaut, par le Secrétaire général de l'IE.

B. Une cotisation supplémentaire applicable aux organisations membres de la région et calculée par tête peut être fixée par la Conférence Régionale, conformément à l'article 20 du règlement intérieur de l'IE.

L'article 20 du règlement intérieur de l'IE stipule:

« Sous réserve de l'accord du Bureau exécutif, les structures régionales peuvent instituer une cotisation supplémentaire applicable aux organisations membres de la région. Cette cotisation supplémentaire:

- (i) est un pourcentage s'ajoutant aux cotisations dues à l'Internationale de l'Education, jusqu'à un maximum de 25%;
- (ii) est perçue par l'Internationale de l'Education. »

C. Les cotisations supplémentaires sont payées à l'IE au plus tard le 30 juin de chaque année et sont calculées, sur la base du chiffre total des effectifs de l'organisation, à la date du 31 décembre de l'année précédente.

Les règlements financiers de l'IE sont applicables aux structures régionales.

Règlement intérieur : Asie-Pacifique et Europe (identique)

12. Finances

- Les cotisations supplémentaires dues par les organisations membres sont fixées par la Conférence en fonction du nombre d'adhérents et selon le l'Article 20 du Règlement intérieur de l'IE.
- Les cotisations supplémentaires couvrant toutes les dépenses du budget du CSEE sont fixées par l'Assemblée générale du CSEE.
- Toutes les cotisations supplémentaires doivent être

versées à l'Internationale de l'Education avant le 30 juin de chaque année et sont calculées sur base des effectifs annoncés au 31 décembre de l'année précédente.

- Toute organisation qui a plus de douze (12) mois d'arriérés dans le paiement de ses cotisations supplémentaires sans l'approbation du Comité, peut, sur la recommandation du Comité, être suspendue par le Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education selon l'article 7 (b) des Statuts.
- Si une organisation membre est incapable de remplir ses obligations financières du fait de circonstances exceptionnelles, le Comité régional peut recommander au Bureau exécutif de l'Internationale de l'Education de lui accorder, conformément à l'article 19, paragraphe c) des Statuts, un délai, une réduction temporaire ou, dans des cas extrêmes, une exonération provisoire du paiement de ses cotisations supplémentaires.

Règlement intérieur : Amérique latine

FINANCE ET ADMINISTRATION

Article 1

Les ressources financières de l'IEAL seront établies de la façon suivante :

- (a) L'allocation budgétaire de l'IE approuvée par le Congrès mondial et destinée au fonctionnement de la Région.
- (b) La cotisation complémentaire versée par les organisations membres et qui devra être approuvée par la Conférence régionale.

La cotisation complémentaire ne sera en aucun cas supérieure à 25% du montant de l'affiliation que verse chacune des organisations membres à l'IE 25%.



6. CONCLUSION

L'Internationale de l'Education est une organisation d'organisations. Elle compte plus de 400 organisations membres représentant des enseignants et autres travailleurs de l'éducation dans plus de 170 pays et territoires de par le monde. Ses organisations membres sont réparties par régions, pour des raisons administratives principalement.

Une de ses grandes forces en tant qu'organisation est la relation directe qui existe entre les instances dirigeantes et le siège de l'IE et ses organisations membres. Qu'elle effectue des représentations au nom d'une organisation ou d'un membre individuel qui est persécuté ou menacé ou qu'elle présente une soumission à un gouvernement, une instance intergouvernementale ou une institution financière au nom des 30 millions de membres individuels de ces organisations membres, son statut et son efficacité sont renforcés par le fait qu'elle est perçue comme une organisation ayant des contacts directs dans la plupart des pays du monde. Quand ses appels d'action urgente sont liés aux organisations d'un pays, leur effet sur les gouvernements nationaux est accru.

Les liens qui existent entre les organisations membres à travers le monde contribuent à maintenir l'unité de but et le consensus sur les politiques, ce qui, à son tour, améliore le statut et l'influence de l'organisation et, de cette façon, augmente son efficacité. La collaboration et la coopération interviennent aussi entre les organisations membres dans la création et la mise en oeuvre de programmes d'aide au développement. Des idées sont partagées et des informations échangées à travers le monde.

Si l'organisation consistait en une fédération de structures régionales, une bonne partie de cette coopération et de ces échanges serait entravée. D'autres organisations mondiales qui se sont développées comme fédérations de structures régionales indépendantes fortes ont moins d'impact sur les organisations mondiales qui régissent les politiques sur les questions sociales et économiques adoptées par les gouvernements de par le monde. La crise financière a de nouveau souligné à quel point le monde est devenu un village économique mondial interdépendant. L'IE a réussi, là où beaucoup d'autres organisations similaires ont échoué, à faire entendre la voix de ses organisations membres, lors des forums où les politiques sociales et économiques sont développées et promulguées. Cela est dû, et non dans une moind-

re mesure, à la cohérence interne, à la force et à l'unité de but qu'elle tire des liens mondiaux entre ses organisations affiliées.

Le besoin peut se faire sentir de réexaminer les frontières de certaines régions pour améliorer l'implication et l'engagement de certaines organisations membres de l'IE. Cependant, les structures régionales, telles qu'elles fonctionnent, ont bien servi les intérêts de l'IE depuis sa fondation. L'équilibre entre les structures actuelles et les structures dirigeantes et administratives de l'IE doit être préservé.

7. Recommendations

1. Que l'IE conserve sa structure actuelle d'organisation mondiale de syndicats membres, comprenant des structures régionales et sous-régionales, pour des raisons administratives, organisationnelles et politiques.
2. Que l'IE établisse, selon les besoins, davantage de structures sous-régionales, afin de permettre aux organisations de communiquer et d'échanger avec l'IE et d'autres organisations membres de la région ayant les mêmes intérêts et les mêmes préoccupations ;
3. Que l'IE mette aussi en place des groupes interrégionaux, lorsque les intérêts et les préoccupations des organisations membres justifient de telles structures ; et
4. Que l'IE vérifie les frontières de ses régions pour s'assurer que les organisations membres situées aux frontières des régions ne soient pas isolées et privées de participation aux activités de l'IE et de prise de contact avec les autres organisations membres de leur région.

Tel qu'amendés et adopté par le Bureau exécutif le 29 mars 2009.

TABLEAU : Revenus tirés de cotisations supplémentaires en Euro pour 2007 par région

Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord et Caraïbes
8 373,41 €	0 €	233 483,53 € (774 518,90 € au CSEE)	0 €	0 € (contribution réalisée au CUT)



11. Les établissements scolaires doivent être des havres de paix

INTRODUCTION

Dans la plupart des régions du monde, enseignants et élèves n'ont pas à craindre de se faire assassiner sur le chemin de l'école ou d'être victimes d'une explosion une fois sur place.

Mais de plus en plus, dans les pays en conflit et dans les Etats fragiles, ils et elles mettent leur vie en danger, tout simplement en se présentant aux cours, parce que les rebelles, les forces armées et les régimes répressifs prennent pour cible les écoles, les universités, les élèves et les personnels éducatifs.

Il est temps que le monde intervienne pour enrayer la progression de ce fléau.

Ces attaques violent les droits humains les plus fondamentaux des élèves et des enseignants: le droit à la vie et le droit à l'éducation.

Ce dernier comprend le droit à l'éducation en toute sécurité et le droit à une éducation de qualité, tous deux bannis par les violents assauts militaires et politiques, et la frayeur que ceux-ci répandent.

Les violations constituent une agression contre les services d'éducation, une tentative d'empêcher enfants et jeunes gens de réaliser leur plein potentiel en tant qu'êtres humains, et par conséquent, une atteinte à la civilisation elle-même.

Il incombe à chaque gouvernement et à la communauté internationale dans son ensemble de veiller à ce que les enfants, les enseignants, les écoles et les universités soient protégés, à ce que les auteurs de ces attaques soient punis, et à ce que l'éducation devienne une force pour la paix.

Par le biais de cette Déclaration sur les écoles en tant que sanctuaires garantissant la sécurité, nous, les 30 millions d'enseignantes et enseignants représentés par l'Internationale

de l'Education, exigeons que les écoles soient respectées et protégées comme zones de paix.

Fred van Leeuwen
Secrétaire général de l'Internationale de l'Education

1. LA DECLARATION

Les établissements scolaires doivent être des havres de paix

Déclaration de l'Internationale de l'Education sur la violence politique et militaire visant les établissements scolaires, les élèves, les enseignants et enseignantes, le personnel universitaire et l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation, y compris le personnel administratif et des transports scolaires, les représentants de l'éducation, les membres des syndicats des enseignants et les coopérants au développement dans le secteur de l'éducation.

ARTICLE 1

Réaffirmer l'engagement à respecter le principe du droit à l'éducation en toute sécurité

La communauté internationale, les gouvernements et toutes les parties impliquées dans un conflit devront reconnaître et respecter le droit à une éducation en toute sécurité dans un environnement scolaire pacifique pour tous les enfants et tous les adultes, et respecter les établissements scolaires en tant que havres de paix. La communauté internationale lance un appel au Conseil de sécurité des Nations Unies pour qu'il demande la création d'un symbole international destiné à être apposé sur les établissements et les transports scolaires afin qu'ils soient reconnus comme étant des lieux devant être protégés et ne pouvant ni être pris pour cible ni être utilisés à des fins militaires.

ARTICLE 2

Prendre des mesures concrètes en vue d'assurer la protection

Le Conseil de sécurité des Nations Unies et les parties impliquées dans un conflit prendront toutes les mesures pratiques possibles en vue de protéger les élèves, les enseignants et enseignantes, le personnel universitaire et l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation, face à tous les actes de violence politique ou militaire perpétrés délibérément sur leur lieu de travail ou d'apprentissage ainsi que sur les trajets, et ils mettront en place toutes les mesures dissuasives possibles afin d'éviter de telles attaques. Tous les gouvernements devraient garantir que la législation nationale entre en conformité avec les lois internationales portant sur la protection du droit à l'éducation dans les situations où celle-ci se trouve menacée et sur l'interdiction de perpétrer des attaques visant les établissements scolaires ainsi que les personnes qui y travaillent ou y étudient.

ARTICLE 3

Mettre fin à l'impunité qui entoure les actes de violence à l'encontre des élèves, des enseignants, du personnel universitaire, de l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation et des infrastructures éducatives

La communauté internationale apportera son soutien en vue de mettre un terme à l'impunité qui entoure les attaques ciblant le secteur de l'éducation et de traduire en justice les responsables de tels actes. Elle veillera à ce que les instruments relatifs aux droits humains soient utilisés pour poursuivre les auteurs d'offensives violentes contre les écoles, les collèges, les universités, les bureaux des représentants de l'éducation et les autres infrastructures éducatives, de même que les responsables des attaques perpétrées à l'encontre des élèves, des enseignants, du personnel universitaire, du personnel administratif, des responsables de l'éducation, des membres des syndicats des enseignants et des coopérants au développement dans le secteur de l'éducation. Cet élément explicite concernant les attaques à l'encontre des élèves et du personnel ainsi que les offensives contre les établissements et les infrastructures doit également être intégré aux enquêtes de la Cour internationale de justice et être pris en compte par le Secrétaire général des Nations Unies dans le cadre de la surveillance des violations graves dont sont victimes les enfants au sein des conflits armés.

ARTICLE 4

Renforcer le contrôle des attaques et les mesures pour mettre un terme à l'impunité

La communauté internationale, les gouvernements, les organisations de défense des droits humains développeront systématiquement des moyens de collecter les informations permettant de mesurer et d'analyser la fréquence, l'ampleur et la nature des violences politiques et militaires à l'encontre des élèves, des enseignants, du personnel universitaire, de l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation et des établissements scolaires, ainsi que des moyens permettant d'évaluer les efforts entrepris en vue de mettre un terme à

l'impunité qui entoure toutes les attaques. La communauté internationale appelle le Conseil de sécurité des Nations Unies à soutenir de tels efforts afin que de nouvelles actions puissent être entreprises en vue d'empêcher toutes les attaques ayant pour cible le secteur de l'éducation.

ARTICLE 5

Accorder la priorité à l'action et échanger les expériences en termes de résilience et de reconstruction

La communauté internationale et tous les gouvernements doivent donner la priorité aux initiatives visant à renforcer la capacité de résilience et de rétablissement des systèmes et institutions de l'éducation ciblés par les attaques, et doivent partager les informations sur de telles initiatives.

ARTICLE 6

Faire de l'éducation un agent de la paix

Les enseignants, leurs syndicats, les gouvernements et la communauté internationale s'efforceront d'éviter que l'éducation n'envenime les conflits. Ils veilleront à ce que les écoles, les collèges, les universités et l'ensemble des établissements scolaires deviennent des lieux et des agents de la paix dont la mission consiste à promouvoir la tolérance, la compréhension, la résolution des conflits, le respect de la diversité culturelle et religieuse, tant par l'intermédiaire des programmes scolaires que par une gestion équitable, inclusive et transparente, et ce, en vertu des principes énoncés dans les Recommandations de 1966 et de 1997 concernant respectivement la condition du personnel enseignant et la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

ARTICLE 7: Soutenir les campagnes de solidarité

Il est instamment demandé aux enseignants, à leurs syndicats, aux organisations non gouvernementales et à la société civile de se joindre aux campagnes de solidarité en faveur des victimes des attaques, dans la mesure où elles constituent un moyen d'exercer la pression sur les gouvernements et la communauté internationale afin que des actions soient entreprises pour mettre fin à l'impunité, protéger les élèves, les enseignants, le personnel universitaire et l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation, et transformer les établissements scolaires en des havres de paix où tous les élèves se voient offrir des chances égales de pouvoir développer leur potentiel individuel et devenir des défenseurs de la paix dans le monde.



2. UN PROBLÈME A L'ÉCHELLE MONDIALE

Lorsque aller à l'école met votre vie en danger

Le massacre de l'école de Beslan et le bombardement d'écoles à Gaza ne sont que deux exemples d'une tendance inquiétante à l'augmentation des violentes attaques politiques et militaires contre les établissements scolaires, les élèves et le personnel de l'éducation ces dernières années.

Le bombardement de deux écoles des Nations Unies par les forces israéliennes à Gaza en janvier 2009 fit la une des médias du monde entier lorsque des médecins annoncèrent que plus de 40 personnes, dont des enfants, avaient péri dans l'école Al-Fakhura.

Trois jeunes hommes, tous cousins, furent également tués par le bombardement par l'armée israélienne de l'école primaire Asma à Gaza quelques heures plus tôt.

L'attaque contre l'école Al-Fakhura fut le pire incident lié aux mesures de représailles d'Israël suite aux tirs de rocket effectués par le Hamas sur ses propres zones civiles. Cet incident s'est produit alors que les Nations Unies avaient communiqué les coordonnées GPS des écoles à l'armée israélienne afin qu'elles soient épargnées parce qu'elles abritaient des civils.

L'attaque d'une école n'avait pas fait l'objet d'une telle couverture médiatique internationale depuis le massacre de l'école de Beslan au sud de la Russie en 2004, qui a coûté la vie à 344 personnes, dont 186 enfants, lors d'un siège mené par des séparatistes tchéchènes armés.

Pourtant, l'effroyable réalité est qu'il y a eu d'innombrables attaques militaires contre des établissements scolaires et contre le secteur de l'éducation dans d'autres pays entre ces deux événements. Il s'agit d'un problème mondial de plus en plus important.

La première étude mondiale de ces incidents, *L'éducation prise pour cible**, publiée par l'UNESCO en 2007, fait état d'une augmentation significative au cours des trois années précédentes du nombre déclaré d'attaques contre les élèves, le personnel de l'éducation et les infrastructures éducatives. Même si la plupart des attaques a eu lieu dans des pays en proie à des conflits plus généralisés, toutes ciblaient des établissements scolaires de façon délibérée.

Les pays les plus affectés ont été l'Afghanistan, la Colombie, l'Irak, le Népal, les Territoires palestiniens autonomes, la Thaïlande et le Zimbabwe.

Ces attaques se manifestent sous les formes suivantes :

- les massacres causés par les bombardements ciblés et les fusillades visant délibérément les lieux où se réunissent de nombreux élèves ou membres du personnel de l'éducation;
- les assassinats ciblés d'enseignants, de personnels de l'éducation, d'élèves et de syndicalistes;
- la destruction des établissements scolaires causée par les bombardements, attentats, tirs de roquettes, incendies, pillages et mises à sac;

- la détention illégale, la « disparition forcée » ou la torture du personnel, des représentants, des membres des syndicats ou des élèves;
- les enlèvements en vue de l'extorsion d'informations, l'engagement forcé des enfants dans l'armée, les viols commis par les forces militaires;
- ou les menaces d'exécution des actes mentionnés ci-dessus.

A noter que ces incidents ne prennent pas en compte les cas de violence générale dans les écoles ou les fusillades perpétrées pour des raisons apolitiques, comme les massacres à l'arme à feu ou les menaces commis ces dernières années par des étudiants déséquilibrés ou des civils isolés en Allemagne, en Finlande, aux Etats-Unis et ailleurs.

Les statistiques actualisées recensent 280 assassinats de personnels de l'enseignement supérieur en Irak entre la chute de Saddam Hussein et avril 2007 dans le cadre d'une campagne d'élimination des intellectuels ; 310 enseignants ont été assassinés en Colombie entre 2000 et 2006, c'est-à-dire une moyenne de 44 victimes par an ; 281 bombardements, attentats, attaques de missile et incendies criminels ont été commis en 2005 et 2006 contre les enseignants, les élèves, les représentants de l'éducation et les écoles en Afghanistan ; des militants ont assassiné 99 enseignants et incendié 297 établissements scolaires au sud de la Thaïlande entre 2004 et 2008 ; et au Népal, 10.600 enseignants et 22.000 élèves ont été enlevés entre 2002 et 2006 et 734 enseignants et 1730 élèves ont été arrêtés ou torturés.

Les méthodes et motifs de ces attaques varient selon les conflits.

En Afghanistan, les Talibans, opposés par conviction idéologique au droit des filles à l'éducation, ont incendié ou bombardé des écoles de filles et menacé de tuer les enseignantes et enseignants de ces écoles. Ils ciblent cependant également les écoles de garçons et s'opposent à l'obligation de l'éducation laïque. Les Talibans poursuivent peut-être également un objectif militaire de remise en cause du contrôle du gouvernement.

En Irak, les intellectuels ont été assassinés en raison de leur appartenance à une faction politique adverse ou à un courant opposé de l'Islam. Des massacres d'élèves ont également été perpétrés par des attentats à la bombe dirigés contre les infrastructures universitaires.

Au sud de la Thaïlande, les enseignants bouddhistes sont pris pour cible par des séparatistes musulmans qui s'opposent à ce que la culture thaï-bouddhiste leur soit imposée. De nombreux meurtres ont été commis par des assassins qui suivent à moto les enseignants en chemin vers l'école pour leur tirer dessus.

En Colombie, les syndicalistes enseignants se sont retrouvés au milieu d'un conflit entre les guérilleros de gauche et les milices de droite soutenues par le gouvernement et ont été assassinés, torturés ou ont « disparu » pour avoir pris position en faveur de la justice sociale ou des droits humains, dont le droit à l'éducation, dans leur communauté.

Dans certains cas, les attaques s'inscrivent dans une stratégie des forces d'occupation visant à détruire l'infrastructure d'une

puissance résistante. Par exemple, lors de l'opération Bouclier défensif dans les Territoires palestiniens en 2002, les forces israéliennes détruisirent 11 écoles, en endommagèrent 112 autres et confisquèrent des équipements et des archives du Ministère de l'Éducation. Les combattants palestiniens ont également provoqué des attaques contre des écoles en les utilisant comme boucliers afin d'attaquer les forces israéliennes.

Durant le conflit au Népal, des enfants ont été kidnappés par milliers pour suivre des cours de rééducation par les combattants marxistes. Certains d'entre eux ont également été recrutés de force comme enfants soldats. Selon Human Rights Watch, «une fois recrutés, les sanctions ou la peur des sanctions les maintiennent dans les rangs; les enfants qui envisageaient de s'évader devant également tenir compte de la possibilité que les Maoïstes s'en prennent à leur famille.»

Malgré l'absence de suivi scientifique de ces attaques à l'échelle mondiale, l'étude de l'UNESCO suggère qu'il s'agit d'un phénomène moderne qui prend de l'ampleur, dans la mesure où les militants impliqués dans les conflits culturels, idéologiques et ethniques à travers le monde considèrent les enseignants, les élèves et les écoles comme des cibles faciles. Dans la plupart des cas, les écoles ne sont pas gardées et le personnel ne dispose d'aucun moyen de défense.

Depuis la publication de l'étude de l'UNESCO, les attaques se sont poursuivies dans la plupart des pays évoqués ci-dessus et constituent un problème de plus en plus important dans d'autres.

En Somalie, des douzaines d'enseignants et d'étudiants furent tués, blessés ou enlevés en 2008, selon des articles de presse.

L'exemple récent le plus grave a été rapporté au même moment que le bombardement des écoles des Nations Unies à Gaza : dans le territoire de Swat, au nord-ouest du Pakistan, les Talibans ont menacé de détruire toute école de filles qui resterait ouverte après le 15 janvier 2009. «Si cette condition n'est pas respectée, les écoles seront bombardées et les contrevenants exécutés. Ils jetteront de l'acide aux visages de nos filles si nous ne nous conformons pas à cette demande», a indiqué à IRIN News un représentant du gouvernement après avoir entendu l'avertissement lancé par un responsable Taliban sur une radio clandestine.

Ces menaces ont été suivies d'effets. Les Talibans ont attaqué plus de 170 écoles, principalement des écoles de filles, entre juillet 2007 et mars 2009.

“ Fermez les écoles, ou nous vous tuerons ”

Fatima, 36 ans, fouille son sac et en sort une liasse de lettres des Talibans. Certaines lui sont adressées, d'autres sont adressées à ses collègues. La plupart sont mal écrites. Mais toutes ont un point commun : elles contiennent des menaces de mort.

« Bonjour Fatima, J'exige que tu cesses ton travail... Si tu continues, je te kidnapperai, t'emmènerai en voiture et te tuerai », indique la première lettre non signée.

« Si tu ne fermes pas les écoles publiques, nous te tuerons », indique une autre lettre portant le sceau des Talibans.

Une troisième lettre, signée par le bureau du Mollah Omar, le leader Taliban, indique : « Si continues (sic) avec les écoles, ne te plains pas après de ce qui va t'arriver »

Les lettres commencèrent à arriver six mois après la prise de fonction de Fatima, une femme discrète mais déterminée, comme directrice de l'éducation dans une province d'Afghanistan où les Talibans étendaient leur présence. Certaines de ces lettres furent accrochées sur la porte de son domicile ou déposées sur son seuil.

Une quatrième, adressée à la fois à Fatima et à un directeur d'un de ses districts, comprenant 48 écoles, indique : « Fermez les écoles de filles... La fermeture de ces écoles est un devoir islamique ». Le directeur fut assassiné quatre jours après que Fatima eut reçu la lettre.

Il était le cinquième représentant de l'éducation assassiné dans cette province.

Un autre directeur, bouleversé, rendit visite à Fatima et lui dit : « Les Talibans me tueront, que vais-je faire ? » Elle lui demanda de ne pas retourner dans son district mais de déménager afin de trouver une solution. « Mais alors qu'il se rendait chez lui, ils le kidnappèrent, lui arrachèrent les yeux, puis l'égorèrent, » dit-elle.

Pendant deux ans, Fatima, dont l'identité complète n'est pas divulguée pour des raisons de sécurité, a été responsable de 480 écoles et de 240.000 élèves, dont 70.000 filles.

« En tant que directrice, mon espoir était que toutes les filles aillent à l'école, j'ai créé des écoles de filles partout, même dans les endroits contrôlés par les Talibans. »

Mais dans certaines zones où les Talibans eurent vent de ses efforts, ils mirent le feu aux écoles et interdirent aux enfants de s'y rendre.

Face à cette situation, elle créa 200 écoles cachées dans les maisons de villageois avec le soutien de l'UNICEF.

Lorsque les menaces de mort commencèrent, Fatima décida d'apprendre à se servir d'un pistolet et reçut l'autorisation de porter un Beretta 38. Ce n'est que 18 mois plus tard qu'elle engagea un garde du corps.

« Au début, je ne pouvais pas dormir », déclare cette mère de 6 enfants. « Pendant la nuit, je me demandais comment j'allais être tuée ».

Elle dit que les Talibans se rendaient dans les mosquées et décrétaient que toute personne travaillant comme enseignant ou dans une école serait prise pour cible. Ils envoyèrent ensuite des lettres de menaces.

Pendant la période où elle occupait la fonction de directrice, 13 écoles ont été détruites et 35 contraintes de fermer à cause des menaces constantes. Elle estime que la situation s'aggrave dans sa province.



« Les écoles et les établissements scolaires sont à nouveau incendiés, les enseignants et le personnel de l'éducation sont assassinés », dit-elle. « Nous sommes un pays pauvre. Je demande au monde d'assurer à nos enfants une éducation dans un environnement sûr et pacifique. »

Propos de Fatima recueillis par Brendan O'Malley au siège des Nations Unies à New York en novembre 2007 lors du lancement de l'étude de l'UNESCO, *L'éducation prise pour cible*.

3. CONSÉQUENCES SUR L'ÉDUCATION

Pas d'apprentissage possible dans la peur et la violence

L'Éducation Pour Tous ne peut être réalisée que si les gouvernements prennent des mesures afin de prévenir les attaques et les assassinats.

Les attaques à l'encontre des écoles et autres établissements scolaires sont moralement injustifiables, enfreignent les droits humains fondamentaux et ont des répercussions négatives sur l'éducation et le bien-être des enseignants, des élèves et de leurs familles.

Ces attaques portent atteinte à l'éducation de multiples façons. Elles contraignent élèves et enseignants à rester chez eux ou à fuir la région par peur d'être attaqués. Elles détruisent les bâtiments, les ressources et les supports pédagogiques. Le recrutement forcé ou volontaire d'élèves comme enfants soldats contraint ceux-ci à abandonner leur scolarité. Le meurtre, l'enlèvement et la « disparition forcée » d'enseignants provoquent une pénurie de personnel et porte atteinte au recrutement futur.

Par ailleurs, l'assassinat violent et souvent sadique d'enseignants et d'enfants ou adolescents peut causer un grave traumatisme psychosocial auprès du personnel et des élèves, et ainsi entraver l'enseignement et l'apprentissage pendant de longues périodes. En Thaïlande, plusieurs enseignants ont été tués par balle et brûlés devant leurs propres élèves. Des directeurs d'écoles ont été décapités au Népal et en Afghanistan. En Irak, une enseignante a été violée et son corps mutilé exposé à l'extérieur de l'école pendant plusieurs jours.

Les menaces d'attaques peuvent accroître de façon exponentielle l'impact des violations réelles des droits humains sur la fréquentation scolaire, la concentration et la motivation en classe.

L'étude de l'UNESCO « L'éducation prise pour cible » conclut que « dans les zones les plus touchées par les incidents, les attaques violentes ont des répercussions catastrophiques sur les services d'éducation. »

Les gouvernements ont le devoir d'agir, à la fois du point de vue de la prévention des violations des droits humains et de celui du respect de l'engagement international en faveur de l'Éducation pour tous.

En 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, 164 pays se sont engagés, d'ici 2015, à :

- assurer une éducation de base de qualité pour tous ;
- réaliser l'égalité entre les sexes à tous les niveaux, en particulier la pleine participation des filles à l'enseignement primaire; réduire de moitié l'analphabétisme des adultes ;
- développer et améliorer l'éducation de la petite enfance ;
- assurer aux jeunes gens et aux adultes un accès équitable aux programmes d'éducation et de développement des compétences de la vie courante ;
- et améliorer tous les aspects relatifs à la qualité de l'éducation.

Le nombre estimé d'enfants non scolarisés a chuté de 104 millions à 75 millions depuis 2000 ; et la réalisation de l'éducation primaire universelle est l'Objectif du millénaire pour le développement le plus susceptible d'être atteint.

Cependant, ces objectifs ne peuvent être atteints dans les zones où les enseignants et les élèves sont contraints d'abandonner l'éducation par peur des attaques militaires, des assassinats ou des enlèvements ; ou dans les pays où les gouvernements sont réticents à réparer ou reconstruire des écoles qui risquent d'être détruites à nouveau.

Etant donné que 40% des enfants non scolarisés vivent dans des pays en conflit, il s'agit là d'un sérieux défi.

Dans l'article 1 de sa déclaration, l'Internationale de l'Éducation appelle la communauté internationale, les gouvernements et toutes les parties aux conflits à reconnaître et respecter le droit de tous les enfants et adultes à une éducation en toute sécurité dans un environnement scolaire pacifique et à respecter les établissements scolaires en tant que havres de paix.

Pour ce faire, elle lance un appel au Conseil de sécurité des Nations Unies pour qu'il demande la création d'un symbole international destiné à être apposé sur les établissements et les transports scolaires afin qu'ils soient reconnus comme étant des lieux devant être protégés et ne pouvant ni être pris pour cible ni être utilisés à des fins militaires.

Éducation perturbée par les attaques

Afghanistan

En 2008, IRIN a signalé que la province la plus affectée, la province de Helmand, comptait seulement 54 écoles ouvertes, principalement des écoles de garçons, sur les 223 existantes. Plus de 300.000 élèves répartis dans 12 provinces étaient privés d'éducation à cause des violences.

Irak

En 2006-2007, 30% des 3,5 millions d'élèves du pays étaient scolarisés, alors que ce pourcentage atteignait 75% l'année précédente ; la fréquentation universitaire avait également baissé et n'atteignait plus que 60% dans de nombreuses facultés suite à une campagne d'attentats à la bombe et d'assassinats ciblant les étudiants et le personnel

universitaire.

Thaïlande

De 100 à 1.000 écoles ferment pendant une semaine chaque fois qu'un enseignant est assassiné par des séparatistes musulmans dans le conflit qui touche actuellement dans les trois provinces méridionales du pays. Nombre de ces enseignants sont exécutés sous les yeux des élèves.

Le droit à la sécurité

« Les écoles devraient être respectées et protégées comme des sanctuaires et des zones de paix. »

Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, 2000, paragraphe 58.

« En conséquence, tout enseignant de l'enseignement supérieur a droit à la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'expression, de réunion et d'association, ainsi qu'à la liberté et à la sécurité de sa personne, et à la liberté de circulation. »

Extrait du paragraphe 26 de la Recommandation de l'UNESCO sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, 1997.

4. RAGIR CONTRE LA VIOLENCE

Priorité à la protection

Les écoles sont attaquées car elles sont des cibles faciles. Aussi des mesures concrètes doivent être prises afin de prévenir la violence et de punir les auteurs.

Les écoles et les établissements d'enseignement supérieur souffrent du fait d'être des cibles vulnérables et facilement identifiables, bénéficiant de peu ou pas de protection pouvant avoir un effet dissuasif sur les agresseurs potentiels. Dans l'article 2 de sa déclaration, l'IE appelle le Conseil de sécurité des Nations Unies, les gouvernements et les parties aux conflits à prendre toutes les mesures concrètes possibles afin de protéger les élèves, les enseignants et enseignantes, le personnel universitaire et l'ensemble des autres membres du personnel de l'éducation, contre tout acte de violence politique ou militaire perpétré délibérément sur leur lieu de travail ou d'apprentissage ainsi que durant leur trajet vers ces lieux. La déclaration demande aussi la mise en place de toutes les mesures dissuasives possibles afin d'éviter de telles attaques.

Parmi les méthodes de protection envisagées on peut citer la présence de forces armées gouvernementales dans la zone, la mise à disposition de gardes armés dans les écoles et comme escorte pour les enseignants et les élèves sur le trajet entre leur domicile et l'école.

Depuis le massacre de l'école de Mai'a lot en 1974, les Israéliens postent des gardes armés dans chaque école et dans chaque bus

scolaire afin de prévenir de nouvelles attaques. Cependant, cette tactique ne fonctionne pas toujours.

Le gouvernement thaïlandais a fait d'importants efforts afin de mettre des gardes armés à la disposition des enseignants se rendant à l'école. Malheureusement, la réaction a été de bombarder à distance les véhicules transportant les enseignants et leurs gardes.

En cas de conflit généralisé ou lorsque les écoles sont isolées, des alternatives à la protection par les forces gouvernementales peuvent se révéler nécessaires. En Afghanistan, des systèmes de protection communautaires ont été mis en place. De tels systèmes impliquent d'établir un comité de parents d'élèves ou de membres de la communauté et de leur demander de s'unir afin de protéger leur école contre les attaques des Talibans. Dans certains cas, des villages ont imposé un couvre-feu dans les zones proches de l'école entre 20 h et 8 h et mobilisé des personnes pour monter la garde contre les intrus. Dans d'autres cas, les villageois ont défié les assaillants lorsque ceux-ci ont menacé leur école. Certains éléments suggèrent que ces mesures ont eu un effet dissuasif, peut-être parce qu'elles ont démontré l'attachement des populations locales à leur école.

De telles méthodes peuvent être complétées par la communication avec un réseau national de suivi et de soutien, diffusant des alertes précoces afin de permettre au gouvernement d'envoyer des troupes nationales dans les zones où le conflit s'intensifie.

D'autres mesures mises en œuvre en Thaïlande incluent l'autorisation faite aux enseignants de porter des armes et de suivre une formation au tir. Il s'agit pour les gouvernements et les forces de sécurité internationales de reconnaître l'importance d'assurer une protection adéquate afin que les enfants puissent continuer d'exercer leur droit à l'éducation dans un environnement sûr.

La résilience limite l'impact des attaques

Dans l'article 5 de sa déclaration, l'IE appelle la communauté internationale et les gouvernements à donner la priorité aux efforts visant à renforcer la capacité de résilience et le rétablissement des établissements et systèmes éducatifs soumis aux attaques, et d'échanger les expériences sur de telles initiatives.

De telles activités pourraient inclure le développement de méthodes d'enseignement à distance à travers l'utilisation des technologies de l'information dans les pays où l'attaque des écoles ou le niveau général de violence est un obstacle à la scolarisation des enfants. L'informatique pourrait également être utilisé afin de soutenir les personnels de l'enseignement supérieur et les étudiants en exil provisoire.

En Afghanistan, l'UNICEF a travaillé avec les chefs des communautés afin d'encourager la création d'écoles au sein même des domiciles des villageois, de façon à les rendre moins visibles et moins susceptibles d'être attaquées.

Accélérer le rétablissement implique de prioriser la mise à disposition



de supports pédagogiques et d'apprentissage, la réparation et la réouverture des établissements scolaires en réponse à des incidents et lors de travaux de reconstruction post-conflit.

Surveiller pour mobiliser le soutien

L'étude de l'UNESCO souligne l'absence de tout système mondial de surveillance des attaques sur l'éducation. Un tel système pourrait être utilisé afin de promouvoir la mise en œuvre d'actions de prévention et de reconstruction.

Dans l'article 4, l'Internationale de l'Éducation appelle la communauté internationale, les gouvernements et les organisations de défense des droits humains à développer des moyens de collecte d'informations afin de faciliter le contrôle et l'analyse de la fréquence, de l'étendue et de la nature des violences militaires et politiques à l'encontre des établissements scolaires, des élèves, des enseignants, du personnel universitaire et de tous les autres personnels de l'éducation ; et à assurer le suivi des initiatives visant à mettre fin à l'impunité qui entoure ces attaques.

Elle appelle également le Conseil de sécurité des Nations Unies à soutenir ce monitoring afin d'encourager les initiatives dans ce domaine.

De telles initiatives doivent être menées avec prudence car la collecte d'informations peut être truffée d'obstacles. Dans certaines régions de Colombie par exemple, différentes branches d'un même syndicat craignent d'échanger des données au cas où celles-ci tomberaient entre de mauvaises mains et provoqueraient de nouvelles attaques à l'encontre de leurs membres. Le gouvernement thaï a essayé de minimiser la couverture internationale des attaques contre les enseignants, même s'il a pris des mesures fortes afin de prévenir ces attaques, parce qu'il s'inquiète peut-être des répercussions négatives que cette publicité pourrait avoir sur le secteur du tourisme.

Dans certains conflits, les informations sur les violences peuvent être utilisées comme une arme politique afin d'obtenir le soutien international, et il est parfois difficile de les vérifier. Les informations sur l'utilisation d'enfants soldats ou sur le bombardement d'écoles dans le conflit au Sri Lanka, par exemple, n'ont pas pu être vérifiées car le gouvernement a empêché les journalistes et les ONG d'accéder librement aux zones de combat.

Appliquer le droit international

La communauté internationale, qui a adopté les conventions des droits humains et les Objectifs du millénaire pour le développement, doit jouer son rôle afin de mettre fin à l'impunité et faire pression sur les parties concernées pour qu'elles mettent un terme aux violences visant l'éducation.

Les statuts de la Cour pénale internationale (CPI) l'autorisent à poursuivre les auteurs d'attaques contre l'éducation, car les attaques contre les civils et les bâtiments consacrés à l'enseignement sont des crimes de guerre et les assassinats perpétrés dans le cadre d'une politique déclarée constituent des crimes contre l'humanité.

Le problème est qu'après six ans et demi d'existence, la CPI n'est parvenue à ouvrir qu'un seul procès, en janvier 2009.

Le leader de la milice congolaise Thomas Lubanga est actuellement jugé pour le recrutement forcé d'enfants soldats dans une armée rebelle responsable de massacres, de viols et de torture de civils. Il est mis en examen pour le recrutement d'enfants de moins de 15 ans dans les combats, ce qui est considéré comme un crime de guerre.

La dissuasion des attaques visant l'éducation exige des initiatives bien plus concertées pour mettre fin à l'impunité et traduire leurs auteurs en justice. Personne ne sera inculpé ni puni si personne n'est arrêté et, par conséquent, la violence continuera. Il est nécessaire que les syndicats d'enseignants et les ONG de défense des droits humains mènent une campagne énergique afin de garantir que ces crimes fassent l'objet de poursuites.

L'ancienne Rapporteuse spéciale de l'ONU sur le Droit à l'éducation, Katerina Tomasevski, aujourd'hui décédée, a appelé à une plus grande utilisation des outils de défense des droits humains afin de donner la priorité à la protection des enseignants. Selon elle, la Commission des droits humains de l'ONU n'y était pas parvenue parce qu'elle n'avait pas été sollicitée par une campagne forte de la part des ONG. « Ce dont nous avons besoin, c'est de la même force du mouvement des droits humains que nous avons observée dans le domaine de la liberté d'expression ou de l'égalité des droits pour les femmes – des documents solides et des stratégies judicieuses suivies d'actions de lobbying bien coordonnées afin d'amener les délégations gouvernementales à agir », soulignait-elle.

Cela exige que les instruments de défense des droits humains soient analysés et commentés, et que des résolutions internationales soient adoptées à leur sujet.

Outre le Statut de Rome, les instruments existants incluent la Déclaration universelle des droits de l'Homme des Nations Unies, le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés, les conventions fondamentales de l'Organisation internationale du travail et les Recommandations sur la condition des enseignants et du personnel de l'enseignement supérieur.

Dans l'article 3 de sa déclaration, l'IE appelle la communauté internationale à s'appuyer sur les travaux de la Représentante spéciale du Secrétaire général de l'ONU sur les enfants et les conflits armés, qui a fait pression en faveur d'une plus large application des instruments de défense des droits humains dans les questions relatives à l'implication des enfants dans les conflits, en particulier le recrutement d'enfants soldats.

Comme le recommande l'UNESCO, la communauté internationale devrait œuvrer de façon à ancrer davantage la protection des enseignants et du personnel universitaire dans la législation relative aux droits humains et focaliser l'application des instruments existants sur la protection des écoles, des établissements d'enseignement supérieur, des universités et du système éducatif.

La Cour pénale internationale devrait par conséquent être dotée des ressources appropriées afin d'intégrer cet aspect dans ces enquêtes et d'amener un plus grand nombre de criminels devant les tribunaux.

Les syndicats d'enseignants peuvent quant à eux faire campagne pour que les gouvernements posent comme condition préalable à tout accord commercial ou d'assistance avec les parties impliquées dans un conflit l'adhésion aux normes des droits humains, en particulier le droit à l'éducation et la protection des établissements scolaires et du système éducatif.

Ils pourraient, par exemple, demander au gouvernement américain si le respect par la Colombie de la législation internationale relative aux droits humains pour les syndicalistes enseignants ne pourrait pas constituer une condition préalable à l'octroi de l'importante aide militaire américaine au gouvernement colombien dans le cadre de sa lutte contre les guérilleros d'extrême gauche ; ou interroger le gouvernement du Royaume-Uni sur l'aide apportée à l'Éthiopie dans le domaine de l'éducation malgré les violations des droits humains des enseignants syndiqués dans ce pays.

5. RÉOLUTION DES CONFLITS

Faire de l'école un élément de la solution

Ceci implique de promouvoir l'intégration, la tolérance et la compréhension, et de gérer les écoles de façon à gagner la confiance de toutes les parties au conflit.

Le fait que l'éducation ait provoqué ou aggravé des tensions dans certains conflits est l'une des raisons pour lesquelles les écoles et les établissements d'enseignement supérieur sont la cible d'attaques. Cette situation peut survenir lorsque :

- les systèmes éducatifs ne garantissent pas à des groupes ethniques particuliers la scolarisation, l'équale distribution des ressources éducatives ou l'égalité de droit à être employé comme enseignant ;
- le programme impose une langue, une culture ou une philosophie politique étrangère ;
- les cours encouragent la haine, par exemple à travers un curriculum d'histoire partial et propagandiste, ou favorisent les malentendus en ignorant l'histoire et les valeurs des minorités.

Dans l'article 7, l'IE appelle les enseignants, les syndicats d'enseignants, les gouvernements et la communauté internationale à faire en sorte que l'enseignement n'aggrave pas les conflits et à transformer les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités en lieux et en agents de paix.

Les écoles et les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle crucial à jouer dans l'instauration de la paix en promouvant l'intégration, la tolérance, la transparence, la compréhension interculturelle, la sensibilité culturelle et linguistique, la résolution des conflits et les méthodes d'apprentissage de l'histoire basées sur la recherche.

Il ne s'agit pas seulement d'une question de contenu du cursus scolaire, mais aussi de la création de valeurs. Les écoles doivent être dirigées d'une façon permettant de gagner la confiance des parties au conflit. Ceci exige l'existence au sein de l'école de politiques équitables, d'une démocratie étudiante, d'une participation des parents aux prises de décision, et de transparence dans l'affectation des postes. Cela exige également de recruter et de maintenir en poste des enseignantes et enseignants qualifiés et compétents.

En Thaïlande, le gouvernement a reconnu ce problème et recherché, avec l'UNESCO, un possible compromis permettant aux écoles publiques des trois provinces du sud d'utiliser la langue locale, Yawi, comme moyen d'instruction et d'assurer une instruction religieuse de l'Islam au lieu du Bouddhisme. En contrepartie, les écoles privées religieuses enseignent le cursus national d'histoire et de géographie ainsi que la langue Thai.

Dans les Balkans, ainsi qu'en Grèce et en Turquie, des initiatives tentent de supprimer les textes provocateurs des manuels d'histoire.

En Irlande du Nord, l'enseignement en faveur d'une compréhension mutuelle, l'étude de l'héritage culturel des deux communautés et l'étude de l'histoire contemporaine sont obligatoires, et les programmes volontaires permettant aux élèves des deux camps de travailler et de faire des sorties éducatives ensemble sont fortement encouragés. Dans certains quartiers, les parents examinent ensemble leur histoire locale très conflictuelle.

Il existe déjà un modèle permettant à toutes les écoles de poursuivre un style d'éducation promouvant la paix et la tolérance : il s'agit de la Recommandation de 1966 concernant la condition du personnel enseignant (voir encadré).

L'objectif devrait être de permettre aux écoles de devenir des lieux de paix, contribuant de façon active à la réduction des tensions et promouvant ainsi une meilleure reconnaissance et un plus grand respect des lieux d'apprentissage comme havres de paix qui ne devraient jamais être pris pour cible.

Le rôle de l'éducation dans la construction de la paix

« L'éducation devrait viser dès les premières années passées à l'école au plein épanouissement de la personnalité humaine et au progrès spirituel, moral, social, culturel et économique de la collectivité, ainsi qu'à inculquer un profond respect des droits humains et des libertés fondamentales. Dans le cadre de ces valeurs, la plus grande importance devrait être accordée à la contribution qu'elle peut apporter à la paix, de même qu'à la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et entre tous les groupes sociaux ou religieux. »

Paragraphe 3 de la Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant.



6. CAMPAGNES INTERNATIONALES

La solidarité sauve des vies

Raquel Castro, une responsable d'un syndicat d'enseignants colombien, et Samuel Morales, un syndicaliste enseignant, s'étaient rendus dans un petit village en août 2005 afin d'y rencontrer des responsables régionaux de la centrale colombienne CUT.

Ils devaient discuter de la mise en œuvre d'une campagne pour empêcher l'expropriation d'agriculteurs en vue de l'exploration pétrolière de leurs terres.

Tous avaient auparavant reçu des menaces de mort en raison de leur action de défense de l'éducation ou de leurs campagnes en faveur de la justice sociale. Ils avaient ainsi décidé de dormir dans différents logements afin de minimiser les risques.

Des soldats de l'armée colombienne partirent à leur recherche, trouvèrent les trois collègues de Raquel et de Samuel et les fusillèrent. Mais ils ne trouvèrent Samuel et Raquel que plus tard.

Lorsqu'ils les rattrapèrent, ils les soumièrent à une intense pression psychologique avant de les placer face au peloton d'exécution. A cet instant, Samuel et Raquel crurent que leur dernière heure avait sonné.

La présence d'habitants sur les lieux leur a peut-être permis d'échapper à la mort, mais cela n'a pas empêché l'escadron de la mort de les arrêter et de les pousser, les yeux bandés, dans un hélicoptère – Raquel fut jetée sur les corps sans vie de ses collègues – et de les placer en détention. Ils furent inculpés pour « rébellion », peine passible de 6 ans d'emprisonnement.

Reconnus coupables au cours d'un « procès » auquel ils n'ont pas pu assister, ils passèrent les deux années suivantes en prison dans des conditions épouvantables, comme le montre notamment l'absence de papier toilette pour les détenus et de serviettes hygiéniques pour les femmes.

Raquel était convaincue qu'elle avait été abandonnée et allait mourir en prison. Puis un jour, une délégation de la centrale syndicale britannique TUC lui rendit visite.

Jerry Bartlett, Secrétaire général adjoint du syndicat enseignant NASUWT, se souvient : « C'était un entretien plein d'émotions. Raquel avait du mal à croire qu'elle était aimée et bénéficiait du soutien et de l'engagement des enseignants étrangers. Elle pensait que le monde entier l'avait oubliée. »

Il lui annonça qu'ils espéraient se rendre à la prison de Samuel le lendemain et lui demanda si elle avait un message pour lui.

« Oui » répondit-elle. « Pouvez-vous lui dire que je pense à lui chaque jour. Je suis née pour être enseignante, j'enseigne ici en prison et je mourrai enseignante. »

Tous deux ont été libérés et ont reçu le Prix des droits humains et syndicaux de l'Internationale de l'Éducation en 2007. Jerry Bartlett

est convaincu que la campagne menée par tous les syndicats d'enseignants du Royaume-Uni a vraiment changé les choses.

« Nous avons utilisé les techniques employées par Amnesty International afin d'attirer l'attention sur leur situation. Des centaines de membres à travers tout le Royaume-Uni ont écrit au gouvernement colombien. Nous avons également manifesté devant l'ambassade de Colombie. »

Dans l'article 7, l'IE appelle les enseignants, les syndicats d'enseignants, les ONG et la société civile à participer aux campagnes de solidarité comme celle-ci, en soutien aux victimes de violences, afin de faire pression sur les gouvernements pour qu'ils mettent fin à l'impunité et protègent efficacement les élèves, les enseignants, les représentants du secteur de l'éducation et les syndicalistes.

Les syndicats d'enseignants jouent un rôle de premier plan en faisant pression pour que les institutions éducatives soient considérées comme des havres de paix assurant à tous les élèves les mêmes possibilités de réaliser leur potentiel individuel et de devenir des agents de paix dans le monde.

Jerry Bartlett affirme être convaincu que les campagnes internationales ont maintenu Raquel et Samuel en vie.

« Nous croyons que le fait d'avoir attiré l'attention sur leur situation les a maintenus en sécurité depuis leur sortie de prison, malgré les menaces de mort proférées par des agences gouvernementales et paramilitaires. »



12. Mise à jour du Baromètre de l'IE

Mise à jour du Baromètre de l'IE sur les droits humains et syndicaux dans le secteur de l'éducation, juillet 2010 – juillet 2011

L'objectif de cette activité de recherche consiste à mettre à jour le contenu du Baromètre de l'IE actuellement en ligne (vous pouvez y accéder via le site Internet de l'IE www.ei-ie.org/barometer) et ce, en vue de le rendre public et opérationnel avant le sixième Congrès mondial de l'IE.

La précédente version du Baromètre avait été élaborée en prévision du cinquième Congrès mondial de l'IE, qui s'était tenu à Berlin en 2007. Depuis 2007, la situation dans de nombreux pays a évolué.

Progrès réalisés en 2010-2011

La majeure partie des informations à rechercher, à actualiser et à analyser sont très diverses et couvrent à la fois les questions liées à l'éducation, aux droits syndicaux, ainsi que les problèmes relatifs aux minorités et au genre. Ainsi, il a été décidé de se pencher en priorité sur un groupe de 50 pays (voir liste en annexe). Ces pays prioritaires offrent un aperçu représentatif du paysage mondial et permettent aux lecteurs/trices de comprendre les principales tendances dans toutes les régions du monde.

Cette mise à jour, principalement réalisée en 2011, offre un aperçu de la situation des systèmes éducatifs du monde entier au sortir de la crise économique, et au cours de la vague révolutionnaire qui touche actuellement le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord.

Ces mises à jour mettent en lumière l'émergence d'un certain nombre de tendances mondiales, notamment les réductions budgétaires dans l'enseignement public ainsi que les réformes législatives visant à modifier le statut et les conditions de travail des enseignant(e)s. Elles nous éclairent également sur le contexte de certains pays spécifiques.

La mise à jour du Baromètre concerne des pays tels que la Chine, l'Égypte ou encore les États-Unis, qui représentent à eux seuls l'ampleur mondiale de différents développements, mais révèlent également des points communs frappants.

Présentant de nouvelles statistiques sur les principaux indicateurs des systèmes éducatifs, le Baromètre constitue un outil rapide et facile d'utilisation permettant d'obtenir des informations générales sur n'importe quel pays, tant sur son système éducatif, que sur la perspective de ses syndicats d'enseignants au regard des droits humains et syndicaux au sein de l'éducation et de la société.

Mise à jour des pays prioritaires

Outre la description du système éducatif, le profil de chaque pays s'axe sur les différents aspects suivants:

L'introduction offre une vue d'ensemble du système politique du pays, détaillant notamment les aspects fondamentaux tels que la démocratie, le respect des droits humains, le pluralisme et l'État de droit, représenté à travers une justice indépendante. Elle s'axe principalement sur le développement économique et – à la lumière des priorités de ce Baromètre – sur les questions spécifiques au pays en question.

Le droit à l'éducation pour toutes les petites filles et les garçons, pour les femmes comme pour les hommes, constitue une priorité absolue. L'Éducation pour Tous (EPT) est une campagne mondiale lancée en 2000 au sein du Cadre d'action de Dakar, visant à ce que tous les enfants aient accès à l'éducation d'ici 2015.

L'IE insiste sur le fait que tous les enfants doivent être concernés, et pas uniquement ceux qui sont habituellement pris en compte et pour qui les politiques sont habituellement élaborées. L'EPT ne devrait pas être atteinte sans que le droit à une éducation de qualité ne soit accordé à chaque enfant. L'IE entend par là que chaque enfant doit avoir droit à un(e) enseignant(e) qualifié(e), à un environnement d'apprentissage digne de ce nom et à du matériel d'enseignement en quantité suffisante. Envoyer tous les enfants à l'école et calculer le taux de scolarisation ne signifie pas que nous sommes parvenus à l'EPT.

Les libertés académiques sont également considérées comme un droit à l'éducation qui réside au cœur de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est grâce au droit à enseigner, à apprendre, à étudier, à effectuer des recherches et à publier sans peur de représailles ni de discrimination qu'une véritable éducation est possible. Pour de nombreuses raisons, les éducateurs/trices, les chercheurs/euses et les étudiant(e)s sont souvent la cible de violences et de répressions de la part des gouvernements. Pour réduire les critiques et les dissidents au silence, les gouvernements ont recours à l'intimidation. Cette dernière est souvent suivie par la censure de l'enseignement, de la recherche et de la publication. De plus, on observe, dans les pays démocratiques, l'émergence de récentes tendances de gestion de la performance et de régimes de comptabilité imposés visant à minimiser les libertés académiques.

Nous prêtons une attention toute particulière au travail des enfants. La place des enfants, c'est à l'école, et non au travail! Malheureusement, dans le monde entier, nombreux sont les enfants qui, non seulement n'ont pas la chance d'aller à l'école, mais doivent en plus travailler pour subvenir à leurs besoins, ainsi qu'à ceux de leur famille. Le travail des enfants constitue une violation du droit de chaque enfant à l'éducation, mais représente également un obstacle à la réalisation de l'EPT.

L'égalité des genres constitue un autre objectif. En 2007, quelques 14 millions de petites filles en âge d'être scolarisées n'allaient toujours pas à l'école. L'objectif Egalité des genres fixé au sein du Cadre d'action de Dakar pour l'EPT est arrivé à échéance en 2005, sans véritable amélioration au regard du droit à l'éducation des petites filles aux quatre coins du monde. Le PNUD estime qu'en fonction du taux de progression de 2007, quelques six millions de petites filles ne seront toujours pas scolarisées en 2015. Dans 41 pays, l'écart entre les femmes et les hommes se réduit tellement lentement que la parité ne sera pas atteinte avant 2040. Insistons sur le fait que la parité n'est qu'une étape: nous avons pour objectif de parvenir à l'égalité des genres.

Les groupes ethniques minoritaires doivent souvent faire face à des violations de leur droit à l'éducation. Ainsi, ils sont tout particulièrement mis en lumière par le Baromètre. Chacun a droit à une éducation prenant en compte l'autodétermination et les besoins spécifiques à chaque groupe en question. Dans de nombreux pays, l'absence de ces droits contribue au faible taux d'élèves terminant leur scolarité primaire au sein des minorités ethniques. Dans certains cas, les groupes minoritaires sont complètement exclus du système éducatif.

Enfin, le Baromètre analyse en profondeur les droits syndicaux. Les droits des travailleurs/euses sont garantis par la Déclaration relative aux principes et droits fondamentaux au travail de l'Organisation internationale du Travail (OIT). Ces Conventions protègent le droit de tous les travailleurs vis-à-vis du travail forcé, le droit à la liberté syndicale, ainsi que la liberté d'association, le droit de négociation collective et le droit à un salaire égal pour un travail égal. Elles protègent également les travailleurs/euses contre toute discrimination.

Dans le secteur de l'éducation, les droits des travailleurs/euses sont souvent bafoués par les gouvernements qui considèrent l'éducation comme un service essentiel, et nient donc les droits fondamentaux du travail. Le nouveau Baromètre montre des signes, dans les pays développés, d'attaques encore plus fondamentales envers les droits fondamentaux des syndicats d'enseignants à la négociation collective et à la représentation des travailleurs/euses du secteur.

Projets futurs

La mise à jour du Baromètre se poursuivra jusqu'à ce que les profils de tous les pays aient été revus et révisés. De par sa nature, le travail sur le Baromètre est sans fin et fera partie intégrante des activités de recherche de l'IE pour la prochaine période 2011 – 2015.



Pays prioritaires

AFRIQUE 10

Algérie
Côte d'Ivoire
Egypte
Ethiopie
Ghana
Maroc
Nigéria
Afrique du Sud
Ouganda
Zimbabwe

AMERIQUE LATINE 10

Brésil
Chili
Colombie
République dominicaine
Guatemala
Honduras
Pérou
Cuba
Mexique
Argentine

ASIE-PACIFIQUE 12

Afghanistan
Australie
Birmanie
Fidji
Inde
Indonésie
Japon
Corée du Sud
Népal
Philippines
Chine
Nouvelle-Zélande

MOYEN ORIENT 2

Iran
Irak

EUROPE 13

France
Géorgie
Grèce
Allemagne
Pays-Bas
Roumanie
Russie
Turquie
Royaume-Uni
Espagne
Suède
Pologne
Norvège

NORTH AMERICA & CARIBBEAN 3

Canada
Hàïti
Etats-Unis









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

www.ei-ie.org

Siège IE

Internationale de l'Éducation
8e étage, ITUH
5, bd du Roi Albert II
B-1210, Bruxelles
Belgique
Tél.: +32-2 224 06 11
Fax : +32-2 224 06 06
Courriel : headoffice@ei-ie.org

Bureau de la région Afrique de l'IE

Education International (IEAF)
24 Tanbu Street
East Legon, DTD 216
Madina
Accra, Ghana
Tél.: +233-30 2 501 200
Fax : +233-30 2 506 681
Courriel : eirafoffice@ei-ie.org

Bureau sous-régional des Caraïbes de l'IE

Education International (IE Caraïbes)
PO Box BB16
Babonneau (Castries)
Ste Lucie
Tél.: +1 75 84 50 52 47
Fax : +1 75 84 50 52 47
Courriel : virginia.albert@ei-ie.org

ETUCE - Bureau de la région Europe de l'IE

9e étage, ITUH
5, bd du Roi Albert II
B-1210, Bruxelles
Belgique
Tél. : +32-2 224 06 92
Fax : +32-2 224 06 94
Courriel : secretariat@csee-etuice.org

Bureau de la région Asie-Pacifique de l'IE

Education International (IEAP)
53-B Jalan Telawi Tiga
Bangsar Baru
59100 Kuala Lumpur
Malaisie
Tél.: +60 32 28 42 140
Fax : +60 32 28 47 395
Courriel : eiap@eduint.com.my

Bureau de la région Amérique Latine de l'IE

Internacional de la Educación (IEAL)
De Casa Matute Gomez, 200m Este,
250mSur
Edificio Tenerife, Oficina N2
Barrio Lujan
San José
Costa Rica
Tél.: 00506 22 2 3 77 97
Fax : 00506 22 22 08 18
Courriel : america.latina@ei-ie-al.org

Rapport d'activités

Livret 2A

Rapport d'activités



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

Siège

5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruxelles, Belgique
Tél. +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
<http://www.ei-ie.org>

© 2011 Internationale de l'Éducation
Imprimé au Cap, Afrique du Sud, par Megaprint

Imprimé sur papier recyclé Cocoon™ offset



ISO 14001
ISO 9001