

Une Recherche  
de l'Internationale  
de l'éducation

# La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde

Nelly P. Stromquist

Septembre 2018



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



Une Recherche  
de l'Internationale  
de l'éducation

# La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde

Nelly P. Stromquist  
Septembre 2018



Ce travail est sous licence Creative  
Commons Attribution-NonCommercial-  
ShareAlike 4.0 International License.  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Publié par l'Internationale de l'Éducation - sept. 2018

ISBN 978-92-95109-66-7 (Paperback)

978-92-95109-67-4 (PDF)

Dessin de couverture et dessins intérieurs de Thomas Brenner

## A propos de l'auteure :

### **Nelly P. Stromquist**

est titulaire de la Chaire H. R. W. Benjamin d'éducation internationale et Professeur de politique internationale de l'éducation à l'Université du Maryland, aux Etats-Unis. Elle est spécialisée dans les questions liées au changement social et à la résistance, qu'elle examine sous l'angle de la sociologie critique. Les recherches du professeur Stromquist portent sur la dynamique des politiques et pratiques en matière d'éducation, les relations entre hommes et femmes et la justice sociale, l'alphabétisation des adultes et l'impact de la mondialisation sur l'éducation, en particulier le corps professoral. Elle est l'auteure de nombreux articles et de plusieurs livres. Son dernier ouvrage s'intitule Femmes enseignantes en Afrique: défis et possibilités (*Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*, en collaboration avec Steven Klees et Jing Lin, publié par Routledge, 2017). Elle a été boursière Fulbright au Brésil et au Pérou. Le Conseil suédois de la recherche lui a décerné la Chaire Kerstin Hesselgren en 2012, distinction qui lui a permis de passer un an à l'Université de Lund, en Suède. En 2017, elle a été nommée membre honoraire de la Société américaine d'éducation comparée et internationale (*US Comparative and International Education Society*).

## Internationale de l'Education

L'Internationale de l'Education représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente-deux millions d'employés de l'éducation par le biais de quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Education regroupe tous les enseignants et employés de l'éducation.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Avant-propos</b>	<b>5</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
Informations aux lecteurs/trices	10
<b>Comprendre les syndicats d'enseignants</b>	<b>12</b>
Caractéristiques des syndicats participants	12
<b>Statut et conditions de travail du personnel enseignant</b>	<b>15</b>
Statut légal	15
Statut social	16
Conditions de sécurité et leur incidence sur l'enseignement	18
Satisfaction professionnelle	20
Conditions salariales du personnel enseignant	22
Discrimination sociale	25
Personnel enseignant migrant	26
<b>Carrière du personnel enseignant</b>	<b>28</b>
Attrait de la profession enseignante	28
Attrition du personnel enseignant	31
<b>Conditions de travail du personnel enseignant</b>	<b>35</b>
Qualifications du personnel enseignant	35
The changing civil service status of teachers	37
Personnel enseignant sous contrat à durée déterminée	39
Personnel enseignant à temps partiel	40
<b>Professionalisme du personnel enseignant</b>	<b>42</b>
Développement professionnel continu	44
Conditions d'accès au développement professionnel	45
<b>Responsabilité</b>	<b>49</b>
Responsabilité du personnel enseignant	49
Utilisation des évaluations du personnel enseignant	51



<b>Image du personnel enseignant et des syndicats véhiculée par les médias</b>	<b>53</b>
<b>Soutien apporté par le gouvernement à l'éducation publique</b>	<b>55</b>
<b>Privatisation</b>	<b>60</b>
Dimension du genre et privatisation	66
Le tutorat, manifestation de la privatisation de l'éducation	66
<b>Enseignement supérieur</b>	<b>68</b>
Protection juridique des institutions	68
Libertés académiques des professeur(e)s de l'enseignement supérieur	69
Conditions d'enseignement	71
Accroissement du personnel contractuel externe	72
Privatisation au sein de l'enseignement supérieur	73
<b>Actions des syndicats d'enseignants</b>	<b>74</b>
Communications	74
Améliorer les pratiques d'enseignement	76
Liberté d'expression	77
Liberté d'association	78
Liberté d'accès aux écoles	78
Domaines de consultation syndicat/gouvernement	79
Négociation collective	82
Exemples d'actions exemplaires des syndicats	84
<b>Normes internationales, droits et protection</b>	<b>94</b>
<b>Conclusions et implications politiques</b>	<b>98</b>
Implications pour les actions syndicales	102
<b>Références bibliographiques</b>	<b>104</b>
<b>Annexes</b>	<b>110</b>
Annexe 1	110
Annexe 2	114

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Total et proportion de syndicats ayant répondu par nombre membres	13
Tableau 2.	Degré d'incidence des conditions financières et professionnelles sur la satisfaction du personnel enseignant	21
Tableau 3.	Proportion de syndicats en accord avec les déclarations portant sur les conditions salariales du personnel enseignant	23
Tableau 4.	Prestations sociales prévues pour le personnel enseignant selon le statut professionnel	31
Tableau 5.	Qualifications minimales requises par niveau et secteur de l'éducation	36
Tableau 6.	Employment Conditions of Teachers, Researchers, and Support Staff by Work Status, Percentages	37
Tableau 7.	Degré de nécessité de soutien au professionnalisme du personnel enseignant	43
Tableau 8.	Quality and Relevance of Professional Development for Teachers Across Levels of Education, Percentages	48
Tableau 9.	Utilisation des évaluations du personnel enseignant	52
Tableau 10.	Offre et réglementation de l'éducation publique par niveau gouvernemental et d'enseignement	55
Tableau 11.	Expansion de la privatisation et de la compétitivité au niveau national	61
Tableau 12.	Typology of Public and Private Education Providers	62
Tableau 13.	Autonomie et responsabilité de l'enseignement supérieur	69
Tableau 14.	Mesures des gouvernements portant atteinte à la liberté académique	71
Tableau 15.	Degré de consultation des syndicats par domaine d'activité, exprimé en pourcentage	81
Tableau 16.	Frequency of Union Participation in Collective Agreements with Government	82
Tableau 17.	Domaines de négociation entre syndicats et gouvernements	83

## Liste des figures

Figure 1.	Proportion d'affiliations syndicales par niveau et secteur de l'éducation	14
Figure 2.	Statut légal du personnel enseignant	15
Figure 3.	Statut social du personnel enseignant par rapport aux autres professions	16
Figure 4.	Statut social conféré à la profession enseignante par niveau et secteur	17
Figure 5.	Perception du statut du personnel enseignant entre zones rurales et zones urbaines	17
Figure 6.	Perception de l'évolution du statut social du personnel enseignant au cours des cinq dernières années	18



Figure 7.	Motifs du sentiment d'insécurité sur le lieu de travail	19
Figure 8.	Evolution des conditions de travail du personnel enseignant au cours des cinq dernières années	22
Figure 10.	Motifs de la discrimination sociale à l'égard des enseignant(e)s	25
Figure 11.	Perception de l'ampleur de la pénurie de personnel enseignant	29
Figure 12.	Nombre de candidat(e)s supérieur aux postes disponibles dans l'enseignement	29
Figure 13.	Attrait de la profession enseignante parmi les jeunes	30
Figure 14.	XX	33
Figure 15.	Proportion de personnel enseignant engagé sous contrat temporaire au cours des cinq dernières années par niveau et secteur de l'enseignement	38
Figure 16.	Sécurité des conditions d'emploi au cours des cinq dernières années	39
Figure 17.	Degré d'autonomie pédagogique du personnel enseignant des écoles publiques	42
Figure 18.	Participation du personnel enseignant aux différentes formes de développement professionnel continu	44
Figure 19.	Sources de financement du développement professionnel par niveau de soutien financier	46
Figure 20.	Activités de développement professionnel privilégiées par le personnel enseignant	47
Figure 21.	Pratiques en matière de responsabilité du personnel enseignant	49
Figure 22.	Image du personnel enseignant véhiculée par les médias	53
Figure 23.	Image du personnel enseignant véhiculée par les médias	54
Figure 24.	Degré de soutien apporté par le gouvernement par niveau d'enseignement	56
Figure 25.	Existence de réglementations gouvernementales régissant les salaires du personnel enseignant des écoles privées	65
Figure 26.	Existence de réglementations régissant les qualifications du personnel enseignant des écoles privées	65
Figure 27.	Fréquence des violations des libertés académiques	70
Figure 28.	Modalités d'accès du personnel enseignant aux informations syndicales	75
Figure 29.	Moyens de communication utilisés par les syndicats d'enseignants	75
Figure 30.	Moyens de communication utilisés par les syndicats d'enseignants dans le cadre de leurs actions	76
Figure 31.	Liberté d'expression du personnel : enseigner sans ingérence	77
Figure 32.	Type de relation entre les syndicats d'enseignants et les gouvernements au cours des cinq dernières années	79
Figure 33.	Modification ou annulation des conventions collectives par les gouvernements au cours des cinq dernières années.	84
Figure 34.	Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant	94
Figure 35.	Connaissance de la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur par les syndicats	96



# Remerciements

---

Je remercie avec gratitude pour leurs commentaires et suggestions le Professeur Ulf Fredriksson (Université de Stockholm), Nora Fyles (UNGEI), Vasileios Symeonidis, et les membres du personnel de l'IE Martin Henry, Dennis Sinyolo, Jim Baker, Angelo Gavrielatos, Dominique Marlet et Madeleine Kennedy-Macfoy. Leurs observations réfléchies, en particulier celles de M. Henry, ont grandement contribué à améliorer le rapport. Plusieurs membres de syndicats affiliés à l'IE et un universitaire ont contribué à ce rapport par le biais de récits par pays: Yamile Socolovsky (encadré A), Sylvain Marois (encadré B), Jens Vraa-Jensen (encadré C), Anand Singh (encadré D), Howard Stevenson (Encadré E) et Stig G. Lind (Encadré F). Leurs essais ont fourni des exemples précieux d'activisme syndical. Sur le plan technique, les contributions supplémentaires ont été les suivantes: à l'IE, Jennifer Ulrick, Hannah Warren et Abigail Mokra ont aidé à affiner le questionnaire et à compiler les réponses, tandis que Frederik Destree a défini le format et Duncan Smith a procédé à la révision finale. À l'Université du Maryland, l'étudiant au doctorat Brendan DeCoster a produit les tableaux et les chiffres du rapport. Le designer Thomas Brenner a contribué aux illustrations.

Nelly P. Stromquist

Août 2018



# Avant-propos

Une sombre réalité appelant des mesures urgentes. Nous sommes face à une pénurie mondiale de personnel enseignant de qualité et, dans un même temps, les effectifs aujourd'hui en service déplorent chaque jour une charge de travail toujours plus importante, un stress extrêmement élevé et des conditions de travail précaires.

A cet égard, le rapport *La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde* se révèle un document crucial, dans la mesure où il présente et évalue les problèmes rencontrés par le personnel enseignant à travers le monde, tout en ouvrant des horizons nouveaux propices à un avenir plus durable. Ce rapport mondial innovant présente le point de vue de la communauté enseignante à tous les niveaux de l'enseignement, depuis l'éducation de la petite enfance jusqu'à l'enseignement universitaire, en passant par l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement et la formation professionnels et techniques.

Les recherches que nous menons ici à l'Internationale de l'Éducation montrent que, bien trop souvent dans le monde, les enseignant(e)s sont de plus en plus souvent engagé(e)s sous des conditions précaires et peu satisfaisantes, les contrats à temps partiel tendent à se généraliser et le manque de soutien et de respect vis-à-vis de l'une des professions les plus indispensables au monde ne cesse de s'accroître.

Les salaires d'un trop grand nombre d'enseignant(e)s sont insuffisants et inadéquats en regard de leur niveau de qualification et d'expérience. Dans 79 % des pays participant à l'enquête, le salaire des enseignant(e)s est inférieur à celui perçu dans d'autres professions dont le niveau de qualification requis est identique, et moins de 17 % des enseignant(e)s de l'enseignement et de la formation professionnels et techniques et du personnel de l'éducation de la petite enfance estiment percevoir un salaire juste et équitable. Par ailleurs, 15 % des enseignant(e)s signalent des retards de paiement, en particulier en Amérique latine, tandis que 79 % des effectifs de la région africaine déclarent devoir parcourir de longues distances pour encaisser leurs salaires.

Partout dans le monde, les enseignant(e)s déplorent le manque de matériel pédagogique, la non-conformité des infrastructures scolaires et la recrudescence de la violence dans les environnements de travail. Il ressort également de notre recherche que le burnout est lui aussi devenu un problème récurrent et handicapant pour la communauté enseignante.

Tous ces facteurs viennent s'ajouter au problème croissant du recrutement des enseignant(e)s, en cette période où la demande se fait de plus en plus ressentir dans l'ensemble des secteurs.



Alors qu'ils/elles sont censé(e)s mériter le respect comme tout(e) autre professionnel(le), la précarisation des enseignant(e)s en termes de salaire et de statut, ainsi que les tendances à limiter leurs droits syndicaux et à mettre un frein à leurs actions collectives, ne sont réalité qu'une tentative de remplacer la profession enseignante par des automates dociles, bon marché et aisément remplaçables.

A cet égard, les syndicats d'enseignants ont un rôle essentiel à jouer pour endiguer la vague croissante d'attrition et de burnout, en revendiquant des salaires décentes et en encourageant les générations nouvelles à entamer une carrière dans l'enseignement - la profession qui crée toutes les autres.

Mais ils doivent s'y engager de manière proactive. La plupart des gouvernements ne consultent ni les enseignant(e)s ni leurs syndicats lorsqu'il s'agit de questions ayant trait aux politiques éducatives et au financement de l'éducation. Au contraire, ils imposent leur loi, en rendant notamment obligatoires les évaluations aux enjeux élevés, amenuisant ainsi toute la puissance créatrice et novatrice de la profession. La reddition des comptes ne peut en aucun cas être une responsabilité à sens unique.

Les organisations représentant le personnel enseignant doivent être invitées à participer à l'élaboration des ressources et des programmes scolaires, ainsi qu'à la mise en place d'une structure de développement et d'apprentissage professionnels continus, afin de permettre à l'ensemble des enseignant(e)s d'accéder gratuitement à une formation de qualité tout au long de leur carrière.

Dans ce rapport, la question de la reddition des comptes renvoie directement à la nécessité pour les gouvernements d'assumer leur responsabilité d'offrir des services d'éducation de qualité, en accordant aux enseignant(e)s le soutien et l'autonomie qui leur sont nécessaires pour améliorer leurs pratiques professionnelles et renforcer leur professionnalisme.

Enfin, le développement non réglementé de l'enseignement privé continue à mettre en péril le principe fondamental du droit à l'éducation, à laquelle l'accès doit être gratuit et équitable pour chacun(e) d'entre nous. Porter atteinte à ce droit contribue à accentuer les inégalités sociales et à déverser les fonds publics dans l'escarcelle des investisseurs privés.

Cette tendance à externaliser les services publics les plus fondamentaux va à l'encontre de l'engagement des gouvernements à améliorer les services d'éducation, tout en cimentant les inégalités et les privilèges. Comme le disait Nelson Mandela : « Il ne peut y avoir aucune révélation plus vive de l'âme de la société que la façon dont elle traite ses enfants ».

Un principe qui nous invite inévitablement à considérer la façon dont elle traite ses enseignant(e)s.

Les implications politiques présentées à la fin de ce rapport doivent se comprendre comme des recommandations claires adressées aux gouvernements, leur rappelant ce qu'ils doivent faire s'ils souhaitent honorer leurs engagements en faveur de l'éducation de qualité et offrir aux étudiant(e)s les enseignant(e)s formé(e)s et qualifié(e)s qu'ils/elles méritent.

Nous n'avons plus de temps à perdre.

David Edwards

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'D. Edwards', with a stylized, cursive script.

Secrétaire général,  
Internationale de l'Éducation



# Introduction



Les écoles et l'ensemble des établissements scolaires sont au centre de la vie de chacun et chacune d'entre nous. Au sein de nos sociétés contemporaines, il est impératif que chaque individu puisse accéder à une éducation formelle. Aussi la plupart des enfants et des jeunes passent-ils de nombreuses années sur les bancs de l'école. Pour les adultes qui y exercent leur profession, les écoles représentent bien plus qu'un lieu de travail. Elles sont un espace vital pour façonner l'horizon mental des nouvelles générations, transmettre un grand nombre de connaissances, mettre en avant les valeurs propices à l'édification de sociétés saines et stables, promouvoir la solidarité et lutter contre la haine et les rivalités. Les enseignant(e)s portent donc une énorme responsabilité dans l'exercice quotidien de leur profession.

Souvent, ils/elles jouissent du respect que leur témoignent la plupart des étudiant(e)s, les parents et les communautés. Les enseignant(e)s sont des professionnel(le)s dont le travail est reconnu et apprécié par bon nombre de personnes. Toutefois, leurs conditions de travail et leurs rémunérations ne sont que rarement à la hauteur de l'affection qu'ils/elles suscitent au sein de la société. En exerçant leur droit de former des syndicats et de s'y affilier, ils/elles créent un pouvoir collectif capable de défendre leurs intérêts et leur profession. Lorsque la communauté qu'ils/elles forment se trouve face à des situations difficiles, l'action collective leur confère une force généralement difficile à atteindre au travers de l'action individuelle, en particulier lorsque celle-ci contribue au maintien de leur profession et à l'amélioration de leur bien-être et de leurs compétences au cours de leur carrière.

La détermination collective des enseignant(e)s a rarement pu être observée dans d'autres syndicats professionnels. En 1993, ils/elles ont uni leurs forces pour créer le plus grand syndicat de professionnel(le)s au monde : l'Internationale de l'Éducation (IE). Aujourd'hui, l'IE



compte 32,5 millions de membres réparti(e)s dans 401 organisations affiliées, actives dans 174 pays et territoires et encadrées par cinq bureaux régionaux et un secrétariat basé à Bruxelles. En vertu du Document politique consacré à l'éducation *Une éducation de qualité pour bâtir l'avenir* (IE, 2011), cette organisation mondiale revendique pour la profession enseignante « une série de normes, de conditions et de droits professionnels et une déontologie » et promeut une éducation de qualité qui « donne aux gens la connaissance, les capacités et les compétences primordiales nécessaires pour conceptualiser, mettre en question et résoudre les problèmes qui surgissent, tant sur le plan local que mondial ».

Afin de rester informée de l'évolution du statut et des conditions de travail et d'emploi des enseignant(e)s à travers le monde, l'IE conduit tous les trois ans une enquête détaillée comportant une centaine de questions, couvrant les multiples dimensions de leur vie professionnelle et organisationnelle à tous les échelons de l'éducation. Raison pour laquelle cette étude évoque les aspects les plus critiques de la profession enseignante et des syndicats qui la représentent. Elle décrit à la fois le statut et les conditions des professionnel(le)s de l'enseignement à tous les niveaux des systèmes d'éducation, tout en apportant des informations concernant leur carrière, leurs conditions de travail, leur professionnalisme et leurs responsabilités. L'étude se penche ensuite sur les questions en lien avec la privatisation et le financement de l'éducation publique par les gouvernements. Un chapitre distinct est réservé à l'enseignement supérieur, compte tenu des différentes dynamiques qui caractérisent ce secteur. Ce document analyse également les actions des syndicats d'enseignants, notamment les différentes formes de communication avec leurs membres et les stratégies mises en place pour organiser la mobilisation et orienter les politiques éducatives. Un autre volet traite des normes internationales et de la protection des établissements scolaires et du personnel enseignant. Enfin, l'étude se referme sur quelques conclusions et implications politiques pour l'action à différents niveaux.

Par ailleurs, cette étude a également pour objectif d'alimenter les débats du Comité conjoint d'expert(e)s OIT/UNESCO pour l'application de la Recommandation concernant le personnel enseignant (CEART), lequel se réunit tous les trois ans pour suivre l'évolution du statut et de la condition du personnel enseignant et de la profession enseignante.

## **Informations aux lecteurs/trices**

Cette étude se base principalement sur les perspectives, les expériences et la vision des dirigeant(e)s des syndicats et organisations professionnelles du secteur de l'éducation, affiliés à l'IE. Les données sont tirées d'une enquête menée de septembre à novembre 2017 auprès des 401 organisations affiliées. Au total, 114 syndicats membres de l'IE ont répondu à cette enquête, soit 28 %. Toutefois, l'ensemble des plus grands syndicats y ont participé. Parmi les 114 syndicats participants, 78 ont fourni des réponses complètes, 36 des réponses partielles. Plusieurs données qualitatives ont également été communiquées.

L'étude se base essentiellement sur les réponses aux questions à choix multiples, mais également sur les questions ouvertes (18 % des questions) permettant aux participant(e)s de



faire part de leurs propres commentaires et points de vue.<sup>1</sup> A plusieurs reprises, ce rapport de l'IE est complété par des études récentes (principalement des études universitaires et des rapports internationaux) portant sur les thématiques développées, afin de replacer les réponses des syndicats dans un contexte plus large et présenter des exemples d'avis favorables et défavorables dans ce cadre. *Sauf mention contraire, toutes les informations présentées dans cette étude sont tirées de l'enquête 2017 de l'IE.*

Le compte rendu mondial du statut du personnel enseignant est présenté dans ce rapport avec une certaine réserve, étant donné que les réponses à l'enquête sont celles d'un petit pourcentage de syndicats membres de l'IE et que certaines régions sont mieux représentées que d'autres. Dans l'ensemble, les réponses des petits syndicats sont moins nombreuses. D'autre part, il convient de se rappeler que le nombre de membres représenté(e)s par les syndicats varie fortement et que, par conséquent, les réponses apportées peuvent dépendre la réalité de plusieurs dizaines ou centaines de milliers de membres, pas uniquement celle d'un groupe restreint. Dans l'ensemble, les réponses au questionnaire permettent néanmoins de bien cerner les principales situations au niveau mondial et offrent donc une excellente base pour comprendre et analyser le statut du personnel enseignant.

---

<sup>1</sup> L'instrument de l'enquête est identique, avec plusieurs modifications, à celui utilisé dans l'enquête triennale précédente menée en 2014 auprès des syndicats de l'IE. L'instrument a initialement été développé en s'alignant sur certains aspects des droits et conditions institutionnels et individuels des enseignant(e)s contenus dans la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et en se basant sur un cadre théorique proposé par la Pr. Linda Hargreaves de l'Université de Cambridge (pour plus de précisions, voir Symeonidis, 2015).

# Comprendre les syndicats d'enseignants

Les syndicats d'enseignants sont des organisations extrêmement diversifiées, fortement conditionnées par leur trajectoire historique, leur nombre de membres et le contexte national dans lequel elles opèrent. Ils représentent un ou plusieurs des cinq secteurs de l'éducation : éducation de la petite enfance (EPE), enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement et formation professionnels et techniques (EFPT), enseignement supérieur. Ils représentent principalement le corps professoral - enseignant(e)s, formateurs/trices, personnel et professeur(e)s universitaires - mais également les personnels de soutien à l'éducation (PSE), une importante catégorie professionnelle regroupant les enseignant(e)s assistant(e)s, les infirmier(e)s scolaires, les psychologues, les trésorier(e)s et intendant(e)s, ainsi que les chauffeurs/euses de bus, entre autres. Lors de la présentation des résultats de l'enquête de l'IE, nous nous référons aux PSE en tant que « secteur ». Enfin, les affiliés de l'IE ne sont pas uniquement des syndicats d'enseignants, mais également des organisations professionnelles connexes. Par souci de simplification, nous regroupons ces deux types d'organisation sous l'appellation générique « syndicats d'enseignants ».

En présentant le statut du personnel enseignant à travers notre monde, nous avons parfaitement conscience de la grande diversité qui aurait été éclipsée si nous nous étions contenté(e)s d'en offrir un aperçu général au niveau mondial ne tenant pas compte des différences considérables entre les pays, en termes de situation économique, de territorialité géographique, de taille de la population, parmi d'autres facteurs (ex. l'Inde en comparaison du Népal, le Brésil en comparaison du Japon, etc.). A cet égard, certains volets de notre analyse présentent à la fois les moyennes ventilées par région géographique et les données pour les syndicats dans des pays spécifiques.

## Caractéristiques des syndicats participants

### Profil des participant(e)s à l'enquête.

La grande majorité des personnes qui ont répondu à l'enquête sont des dirigeant(e)s syndicaux/ales occupant les plus hautes fonctions, comme les secrétaires généraux/ales, les secrétaires généraux/ales adjoint(e)s, les président(e)s ou les président(e)s du bureau exécutif des organisations. Une proportion importante est composée des personnes occupant des postes de direction intermédiaire, comme les responsables des relations internationales et de la communication, ou encore, les consultant(e)s seniors et les chercheurs/euses. En raison de l'importance de leurs fonctions, nous pouvons considérer que les réponses de ces participant(e)s sont le reflet d'une

excellente compréhension du contexte et des conditions dans lesquels opèrent les systèmes d'éducation de leur pays. Cela étant, nous pouvons estimer que leurs réponses véhiculent un haut degré de fiabilité et de validité - deux éléments essentiels pour évaluer la qualité des données.

Le présent rapport comprend les réponses fournies par les syndicats de l'éducation actifs, comme mentionné plus haut, à six échelons différents de l'enseignement: éducation de la petite enfance (EPE), enseignement primaire, enseignement secondaire (cycles inférieur et supérieur combinés), enseignement et formation professionnels et techniques (EFPT), enseignement supérieur et personnels de soutien à l'éducation (PSE). La plupart des syndicats représentent plusieurs secteurs, le plus souvent les enseignements primaire et secondaire. Le nombre de membres des 114 syndicats participants varie fortement d'une organisation à l'autre, allant d'une centaine de membres (Hongrie) à près de 4,2 millions (Russie) - voir Annexe 1 pour la répartition des syndicats participants par région - avec les répartitions spécifiques mentionnées ci-après.

**Tableau 1. Total et proportion de syndicats ayant répondu par nombre membres**

	<i>Moins de 10 000 membres</i>	<i>de 10 001 à 50 000 membres</i>	<i>de 50 001 à 300 000 membres</i>	<i>de 300 001 à 1 000 000 membres</i>	<i>de 1 000 001 à 3 000 000 membres</i>	<i>Total des syndicats ayant répondu</i>
Nombre de syndicats	28	24	20	1	3	<b>114</b>
Pourcentage	37	32	26	1	4	<b>100 %</b>

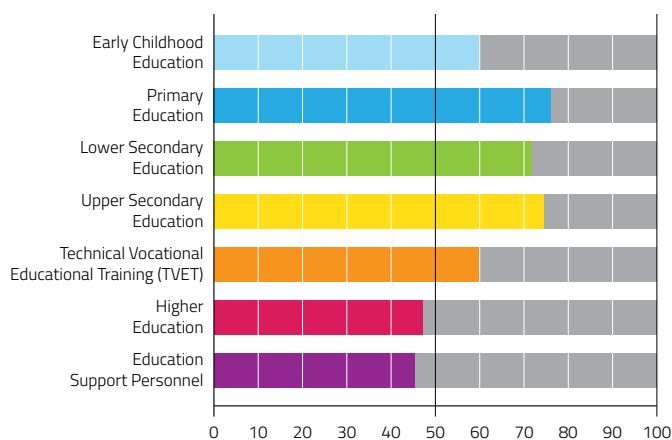
Il convient de souligner que les syndicats d'enseignants continuent à attirer une large part des employé(e)s travaillant dans les différents secteurs de l'éducation. Un grand nombre d'affiliés de l'IE représentent plusieurs niveaux de l'éducation, la représentation moyenne par secteur étant répartie comme suit : enseignement primaire 76 %, secondaire supérieur 74 %, secondaire inférieur 72 %, EPE et EFPT 60 % pour les deux secteurs et enseignement supérieur 47 %. Dans l'ensemble, ces pourcentages indiquent la possibilité pour bon nombre d'affiliés de l'IE d'exprimer leur voix haut et fort.

Le degré de syndicalisation des enseignant(e)s varie fortement entre les pays (100 % au Mexique, 82 % au Pakistan, 62 % au Kenya, à peine 17 % en République de Corée). Sans surprise, les syndicats ont tendance à syndicaliser le plus grand nombre d'employé(e)s travaillant sous le régime de la permanence (environ 65 %)<sup>2</sup>, par rapport au personnel travaillant sous contrat à durée déterminée (35 %). Aucune différence n'a été observée en fonction du secteur ou du sexe des affilié(e)s. De même, la majorité des affilié(e)s (une moyenne de 53 %) travaillent à temps plein, 43 % à temps partiel. Cette proportion d'affilié(e)s, réparti(e)s par statut (plein temps ou temps partiel) semble identique dans

2 Remarque : les employé(e)s sous régime de la permanence travaillent soit à temps plein, soit à temps partiel.

tous les secteurs de l'éducation et quel que soit le sexe des affilié(e)s. La propension des employé(e)s permanent(e)s et à temps plein à s'investir davantage au sein des syndicats est confirmée par diverses études portant sur la syndicalisation à travers le monde. Ceci reflète probablement le sentiment des employé(e)s permanent(e)s d'occuper une place plus importante au sein de l'organisation, ainsi qu'un potentiel de recrutement plus important lorsque ceux/celles-ci peuvent être approché(e)s sur leur lieu de travail toute la journée. L'étude révèle en outre que, dans certaines situations, les travailleurs/euses sous contrat précaire hésitent parfois à s'affilier à un syndicat ou à militer, par crainte d'être victimes de discriminations ou de perdre leur emploi.

**Figure 1. Proportion d'affiliations syndicales par niveau et secteur de l'éducation**

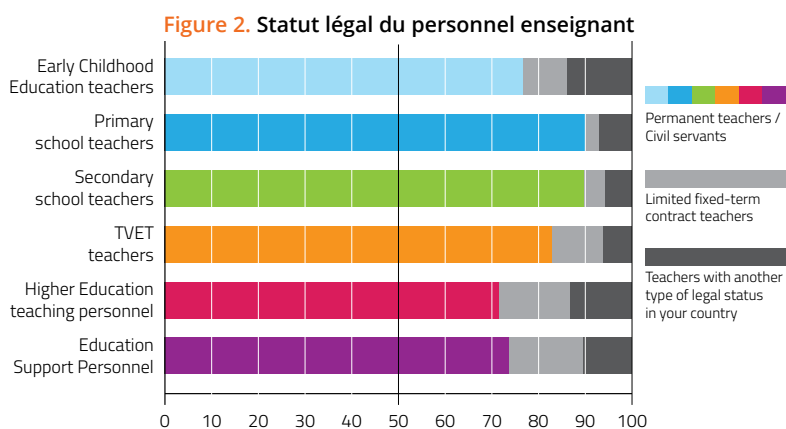


# Statut et conditions de travail du personnel enseignant

Il s'avère utile de placer le statut et les conditions de travail du personnel enseignant dans un cadre d'analyse tenant compte de l'ensemble des facteurs influents, tels que le statut légal et social de la profession, son degré d'attractivité, la satisfaction professionnelle, les conditions salariales et les taux de rotation et d'absentéisme. Chacune de ces thématiques est présentée en détail ci-dessous.

## Statut légal

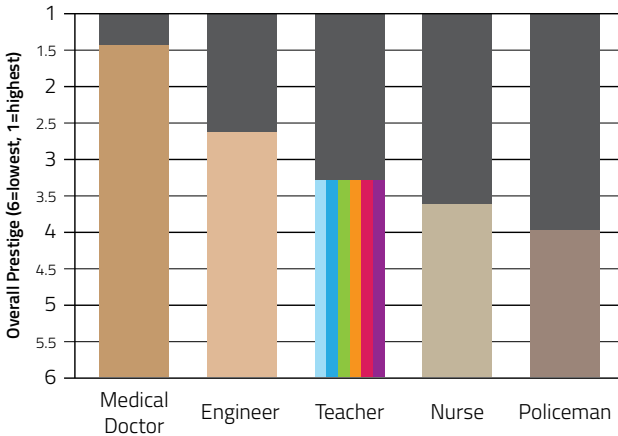
En termes de statut légal, la majorité des enseignant(e)s sont des employé(e)s de la fonction publique - 82 % tous secteurs de l'éducation confondus. Les enseignant(e)s ayant un statut d'employé(e) de la fonction publique sont majoritaires dans l'enseignement primaire (90 %), et donc moins nombreux/euses dans l'enseignement secondaire (83 %), l'EFPT (83 %) et l'EPE (77 %). Une part importante du personnel enseignant travaille sous contrat à durée déterminée, en particulier dans l'enseignement supérieur (15 %) et l'EFPT (11 %). Tant dans l'EPE que dans l'enseignement supérieur, près de 14 % du personnel enseignant travaille sous un « autre type de statut légal », se référant généralement à des contrats de très courte durée. Le Japon fait partie des quelques pays du monde où la majorité (96 %) des effectifs - enseignement primaire, secondaire et spécial - sont employés à temps plein sous le régime de la permanence (JTU, 2018). Dans bon nombre de pays, le secteur de l'enseignement supérieur engage du personnel externe ou occasionnel dans des délais très courts et sous des contrats à l'heure - une situation professionnelle de plus en plus souvent jugée inéquitable, voire abusive (voir le chapitre consacré à l'enseignement supérieur dans ce rapport).



## Statut social

Afin de déterminer la mesure dans laquelle les enseignant(e)s sont respecté(e)s au sein de leur société, les syndicats ont été invités à classer cinq professions en fonction de la perception de leur statut social : ingénieur(e), médecin, infirmier(e), policier(e) et enseignant(e). Être médecin est de loin la profession la plus respectée, suivie des ingénieur(e)s. L'enseignement se classe en troisième position, suivi de près par les infirmier(e)s. La profession suscitant le moins de respect est celle des policier(e)s. Ce classement semble démontrer que le respect que nous manifestons à l'égard des professionnel(le)s se mesure au niveau de complexité de leurs études et va de pair avec la perception que nous avons de leur capacité à influencer sur notre bien-être au travers de leurs pratiques.

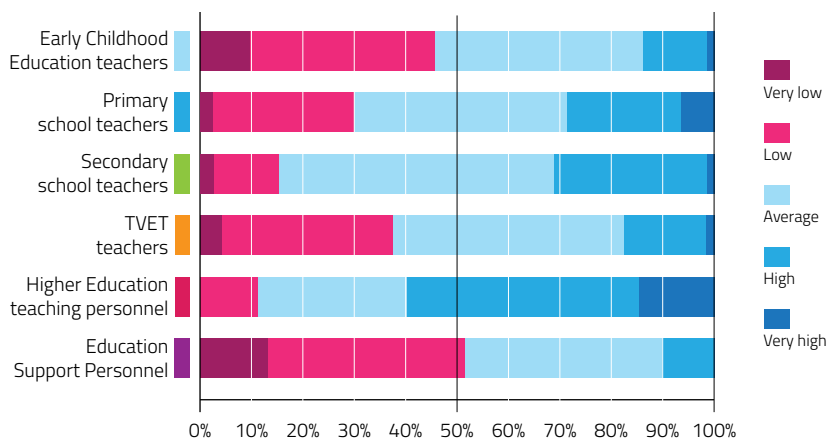
Figure 3. Statut social du personnel enseignant par rapport aux autres professions



Dans aucun des pays européens ou nord-américains (Canada et Etats-Unis), l'enseignement n'est perçu comme la profession la plus respectée. L'étude de l'IE a révélé que seuls quelques pays dans le reste du monde considèrent que l'enseignement est la profession la plus respectée parmi celles proposées dans la liste. En Afrique, il s'agit de la Côte d'Ivoire, du Lesotho et du Kenya ; en Asie-Pacifique, du Sri Lanka et de la Corée ; et en Amérique latine, uniquement de l'Argentine.

En termes de statut *au sein* même de la profession enseignante, la plupart des responsables syndicaux/ales considèrent que le plus élevé est celui accordé aux professeur(e)s d'université, 60 % des réponses indiquant que le prestige dont ils/elles jouissent est soit élevé, soit très élevé. Les enseignant(e)s de l'enseignement secondaire se voient également accorder un statut important, 31 % des réponses indiquant que le prestige dont ils/elles jouissent est soit élevé, soit très élevé. Malgré leur rôle crucial dans le développement des capacités cognitives de l'enfant, des habitudes d'étude et de l'identification au système scolaire (outre le développement social et émotionnel de l'enfant), le statut des enseignant(e)s de l'enseignement primaire est moins élevé que celui des enseignant(e)s de l'enseignement supérieur ou des universités.

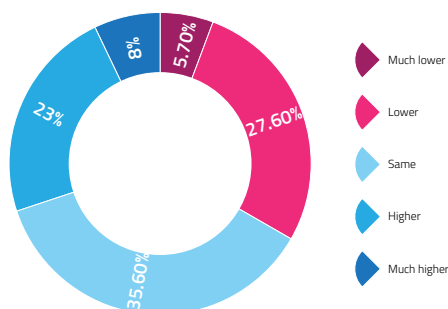
**Figure 4. Statut social conféré à la profession enseignante par niveau et secteur**



Une étude basée sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2006 (un test adressé aux élèves âgé(e)s de 15 ans dans un grand nombre de pays) a révélé que, si 50 % des élèves évalué(e)s espéraient pouvoir exercer une profession en particulier, seul(e)s 10 % étaient intéressé(e)s par l'enseignement. Cette étude a également identifié une relation positive entre la volonté de devenir enseignant(e) et l'espoir de bénéficier d'un salaire décent. Toutefois, cette relation enregistre certaines variations, étant statistiquement significative et plus marquée parmi les élèves peu et moyennement performant(e)s en mathématiques, mais faible et non significative chez les plus performant(e)s dans cette même matière (Han, Borgonovi et Guerriero, 2018 ; voir également Han, 2018).

Les syndicats ont également été invités à comparer le statut des enseignant(e)s entre les zones rurales et les zones urbaines. Ici, les syndicats participants leur accordent un statut identique, la répartition entre les trois niveaux (faible, moyen et identique) étant quasi similaire. Cette équivalence de statut entre enseignant(e)s des zones rurales et urbaines perçue par les syndicats participants est un signe positif, dans la mesure où cela indique que leur statut ne s'en ressent guère lors de leur affectation dans les zones plus rurales ou enclavées du pays. En réalité, cela pourrait signifier que certains parents ou représentant(e)s des autorités éducatives considèrent la contribution des enseignant(e)s en zones rurales particulièrement utile.

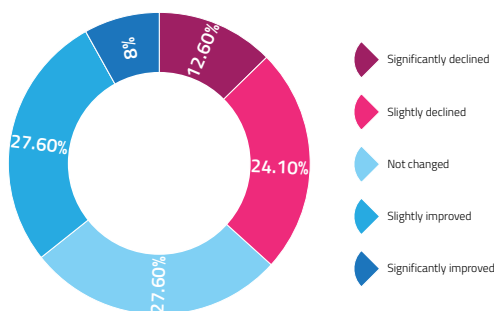
**Figure 5. Perception du statut du personnel enseignant entre zones rurales et zones urbaines**



Bien que les données agrégées affichent certaines similarités concernant le statut accordé au personnel enseignant des zones rurales et urbaines, dans plusieurs pays ce n'est pas le cas. Ainsi, au Sri Lanka, au Pérou, au Brésil, au Chili, au Panama, au Royaume-Uni et à Chypre, autant que dans plusieurs anciennes républiques socialistes (Roumanie, Hongrie et Estonie), le statut des enseignant(e)s en zones rurales tend à être moins élevé que celui de leurs homologues travaillant en zones urbaines. Dans la mesure où cette liste englobe à la fois des pays enregistrant une population rurale importante et peu importante, il est difficile de déterminer avec précision les raisons pour lesquelles le statut du personnel enseignant affecté aux écoles rurales est jugé inférieur, bien que la tendance à déployer des effectifs non formés ou inexpérimentés en début de carrière dans les zones rurales puisse jouer un rôle.

Il est communément admis que, dans l'ensemble, le statut de la profession enseignante a connu peu d'évolutions au cours de ces cinq dernières années. La répartition des catégories de statut indique que 28 % des syndicats de l'IE participants considèrent que ce statut n'a pas évolué, tandis qu'un même pourcentage signale soit une légère dégradation soit une légère amélioration. Une dégradation significative du statut de la profession enseignante est cependant perçue par un pourcentage de syndicats légèrement supérieur (13 %) à ceux qui y voient une amélioration (8 %). Cette référence au déclin important observé au sein de la profession enseignante prend tout son sens lorsque celle-ci est mise en parallèle avec le point de vue des syndicats participants à propos de la façon de présenter la profession dans les médias, où les enseignant(e)s en général et les syndicats de l'éducation en particulier (voir ci-après) font l'objet de critiques positives ou négatives. Il importe de reconnaître que, en raison de leur large portée et de leur omniprésence dans notre vie quotidienne, les médias jouent aujourd'hui un rôle important dans le conditionnement des perceptions sociales des événements, des groupes ou des individus.

**Figure 6. Perception de l'évolution du statut social du personnel enseignant au cours des cinq dernières années**



## Conditions de sécurité et leur incidence sur l'enseignement

Selon les syndicats, les conditions dans lesquelles travaillent les enseignant(e)s ont une incidence sur la sécurité de leurs écoles. 64 % d'entre eux mentionnent comme principale source de danger les difficultés d'accès à des infrastructures appropriées telles que le logement, les toilettes, les installations sanitaires ou autres - problèmes présentant une multitude de risques au quotidien, en particulier pour les femmes et les étudiantes, dans la

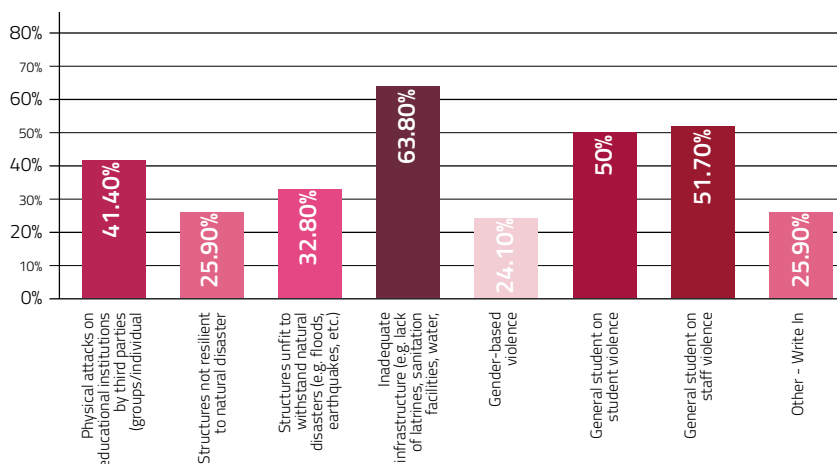


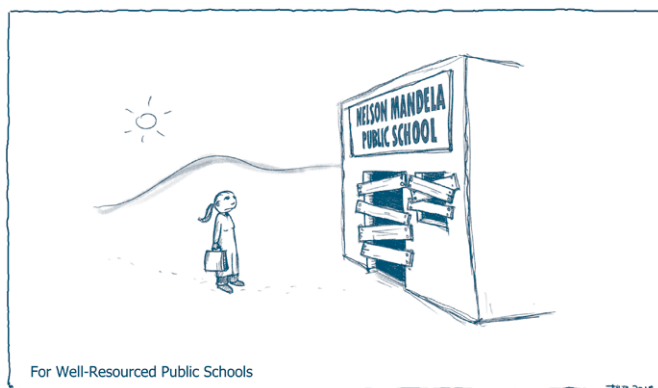
mesure où celles-ci doivent parcourir de longues distances pour accéder à ces infrastructures indispensables (Stromquist, Klees et Lin, 2017, pour le cas du Togo, de la Tanzanie et de l'Ouganda ; Stromquist, Lin, Klees, Corneilse, Choti et Haugen, 2013, pour le cas du Liberia).

La deuxième situation caractérisée par une absence de sécurité est la fréquence des actes de violence survenant entre les élèves ou perpétrés par ces dernier(s) à l'endroit des enseignant(e)s dans l'enceinte de l'école ou dans les classes (signalé par près de 50 % des syndicats). Les syndicats participants signalent en troisième lieu (41 %) les agressions physiques imputables à des tiers (groupes et individus extérieurs à l'établissement scolaire) et en quatrième lieu (33 %) la fragilité des bâtiments scolaires, susceptibles de ne pas pouvoir résister aux catastrophes naturelles telles que les inondations ou les séismes. Le Mexique, deuxième pays le plus industrialisé dans la région Amérique latine après le Brésil, indique que les enseignant(e)s se heurtent souvent à des conditions et des infrastructures déplorables dans les écoles rurales et celles accueillant les populations autochtones. Le montant de l'investissement public dans le secteur de l'éducation au Mexique est déterminé en vertu de la Constitution. Ce dernier s'élevait à 5,3 % en 2014 (7 % selon les données de l'UNESCO).

Une enquête de large envergure menée par le syndicat d'enseignants japonais (JTU, 2018) portant sur les droits en matière de santé reproductive a révélé que 41 % des femmes enseignantes considèrent que leur environnement de travail a une incidence sur leur grossesse ou l'accouchement, tandis que 20 % des femmes enceintes signalent des « troubles liés à la grossesse » (nausées matinales, risque de fausse couche ou d'accouchement prématuré, gonflement et pression artérielle trop élevée). Cette importante proportion de troubles liés à la grossesse laisse supposer que les femmes enseignantes travaillent dans un environnement particulièrement stressant au Japon. Le JTU signale effectivement un niveau de stress extrêmement élevé parmi les enseignant(e)s en raison de la charge de travail excessive, en ce compris le travail « volontaire » obligatoire à domicile et les activités après l'école.

**Figure 7. Motifs du sentiment d'insécurité sur le lieu de travail**





Les attaques physiques dirigées contre les écoles par des groupes ou des individus extérieurs à l'établissement (tiers) sont un phénomène fréquent dans bon nombre de régions du monde. Cette situation est signalée par plus de la moitié des syndicats en Asie-Pacifique, un tiers des pays africains,

ainsi que par le Pérou et le Brésil en Amérique latine. Un nombre surprenant de syndicats d'enseignants européens - basés en Russie, au Monténégro, en France, en Grèce et en Roumanie - déclarent partager un sentiment d'insécurité en raison des agressions imputables à des tiers. L'absence de toilettes, d'infrastructures sanitaires et d'installations d'eau est signalée à la fois par les pays industrialisés et les pays en développement. Les pays industrialisés qui soulignent ce problème sont la Belgique, Chypre, la Russie, la Roumanie et la Hongrie. Si aucun pays de l'Union européenne ne signale la violence fondée sur le genre comme étant un problème de sécurité dans les écoles, d'autres pays du monde y font référence (Canada, Niger, République démocratique du Congo, Kenya, Zambie, Argentine, Pérou, Panama, Inde, Afghanistan et Malaisie). Ces données montrent que, à l'exception du Canada, la violence fondée sur le genre demeure un problème plus fréquent dans les pays moins industrialisés.

Concernant les conditions de sécurité des enseignant(e)s et les écoles tenant compte des besoins des jeunes filles, il est estimé qu'en Inde, deuxième pays au monde comptant le plus d'habitant(e)s, seules 53 % des écoles sont pourvues de toilettes opérationnelles pour les filles, tandis que 26 % ne possèdent aucun système de distribution d'eau potable (Kamat, Spreen et Jonnalgadda, 2016). Les conséquences de cette absence de toilettes ne doivent pas être sous-estimées, dans la mesure où les jeunes filles adolescentes en ont cruellement besoin. Bien que la plupart des observations que l'on trouve dans les ouvrages concernant l'absence de toilettes se réfèrent généralement aux filles, rappelons que les femmes enseignantes, elles aussi, nécessitent d'y avoir accès. Il ressort d'une étude portant sur le personnel enseignant en Afrique subsaharienne que les femmes enseignantes quittent généralement leur lieu de travail à l'heure du déjeuner en vue de trouver une toilette dans les habitations situées à proximité et que, en présence d'une distance trop longue à parcourir, certaines ne reviennent plus à l'école le même jour (Stromquist et al., 2017), augmentant ainsi le taux d'absentéisme des enseignant(e)s.

## Satisfaction professionnelle

Il est indispensable de comprendre les facteurs ayant une grande influence sur la satisfaction des enseignant(e)s, vu que l'absence de cette dernière peut les amener à prendre la décision de quitter la profession. Les réponses à cette question de l'enquête peuvent être réparties

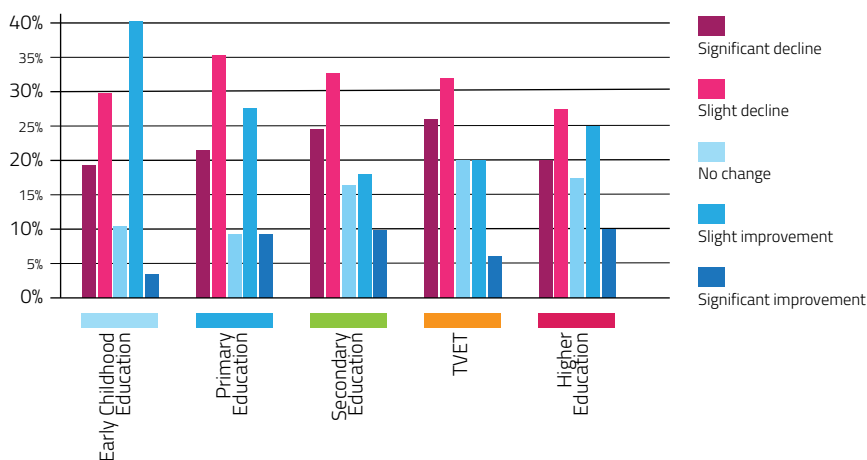
en trois groupes. Sans surprise, à travers l'ensemble des régions, la plupart des syndicats participants (78 %) estiment que les « conditions salariales décentes » constituent le principal facteur déterminant pour la satisfaction des enseignant(e)s. Une deuxième catégorie de facteurs montre que la haute satisfaction des enseignant(e)s est à mettre en relation avec les aspects professionnels et sociaux créant un environnement collaboratif. 63 % des syndicats participants retiennent ainsi comme facteur positif la présence d'une direction et d'une équipe administrative travaillant dans des environnements collaboratifs. L'offre d'opportunités de développement professionnel (58 %), l'autonomie du personnel enseignant dans le cadre des activités proposées en classe (56 %), le climat de sécurité dans l'école (55 %) et l'entretien de bonnes relations avec les parents et la communauté (52 %) contribuent également à la création d'environnements collaboratifs. Un troisième groupe portait sur les conditions matérielles favorisant les bonnes performances pédagogiques du personnel enseignant. Il s'agissait de la taille raisonnable des classes (51 % des syndicats participants) et de l'adéquation des équipements (45 % des syndicats participants). Il importe de noter que tous ces facteurs sont susceptibles de faire l'objet de décisions en matière de politiques publiques et indiquent les domaines où la rétention des enseignant(e)s pourrait être facilitée. Une recherche récente basée sur l'analyse d'une enquête menée dans 34 pays et économies a démontré que les évaluations aux enjeux très importants avaient une incidence extrêmement négative sur la satisfaction professionnelle (OCDE, 2016b). Dans la mesure où ces tests ne reflètent en rien les stratégies des enseignant(e)s ou le programme scolaire parcouru en classe, ils/elles ont tendance à les considérer comme une atteinte à leur autonomie professionnelle.

**Tableau 2. Degré d'incidence des conditions financières et professionnelles sur la satisfaction du personnel enseignant**

	<i>High impact</i>		<i>Moderate impact</i>		<i>Low impact</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Decent salary conditions	62	77.50%	16	20.00%	2	2.50%
Provision of professional development opportunities	46	57.50%	31	38.80%	3	3.80%
Teacher autonomy over classroom instruction	45	56.30%	26	32.50%	9	11.30%
Good relations with parents and community	41	51.90%	31	39.20%	7	8.90%
Supportive principal and other administrators	49	62.80%	24	30.80%	5	6.40%
Reasonable classroom size	40	50.60%	34	43.00%	5	6.30%
Well-equipped classrooms	35	44.90%	37	47.40%	6	7.70%
Safe school atmosphere	43	55.10%	29	37.20%	6	7.70%

Une dégradation des conditions de travail des enseignant(e)s a également été signalée, comme le montre la figure 8 ci-dessous. Cette évolution négative est le plus fortement ressentie dans l'enseignement primaire, suivi de l'enseignement secondaire et de l'EFPT.

**Figure 8. Evolution des conditions de travail du personnel enseignant au cours des cinq dernières années**



## Conditions salariales du personnel enseignant

L'IE insiste sur le fait que « les salaires, les plans de retraite et les conditions de service pour celles et ceux qui œuvrent dans l'éducation doivent être comparables à ceux des autres groupes de la société ayant des qualifications similaires » (IE, 2011). Ce principe est comparable à celui énoncé dans la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et dans la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997). Pourtant, seuls environ 21 % des syndicats d'enseignants de l'IE à tous les échelons de l'éducation considèrent que leurs membres perçoivent des salaires comparables à ceux accordés aux autres professionnel(le)s titulaires de certifications de même niveau. Le déséquilibre le plus important est ressenti par les enseignant(e)s de l'EFPT et de l'EPE, où moins de 17 % d'entre eux/elles déclarent percevoir des « salaires équitables ». Les données pour les pays de l'OCDE laissent apparaître que le salaire du personnel enseignant de l'enseignement primaire ne représente que 81 % de celui des travailleurs/euses à temps plein âgé(e)s de 24 à 64 ans diplômé(e)s de l'enseignement tertiaire. Cette différence est légèrement moins marquée pour le personnel enseignant de l'enseignement secondaire inférieur (85 %) et secondaire supérieur (89 %) (OCDE, 2016a). On observe également des écarts salariaux significatifs entre les hommes et les femmes dans nombre de pays. Il ressort des données qualitatives pour le Mexique que le salaire des femmes enseignantes de l'enseignement primaire est inférieur de 10 % à celui de leurs homologues masculins - une différence nettement moindre dans l'enseignement secondaire. La décennie 2007-2017 a été marquée par de multiples formes de mobilisation du personnel enseignant à travers le monde, en vue d'une amélioration des conditions salariales, notamment aux Etats-Unis, au Pérou, en Grèce et au Bénin, entre autres.

Il se trouve que ce pourcentage diminue pour les réponses des syndicats à la déclaration « les salaires permettent d'atteindre un niveau de vie décent et viable », vu que seuls 19 %

de l'ensemble des syndicats représentant l'EPE, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'EFPT sont d'accord avec cette proposition. Ici aussi, ce sont les enseignant(e)s de l'EPE et de l'EFPT qui ressentent le plus cette inadéquation de leurs salaires.

**Tableau 3. Proportion de syndicats en accord avec les déclarations portant sur les conditions salariales du personnel enseignant**

	Early Childhood Education		Primary Education		Secondary Education		TVET		Not Applicable	
	Checks	Row Check %	Checks	Row Check %	Checks	Row Check %	Checks	Row Check %	Checks	Row Check %
Teachers' salaries are comparable to those for professionals with similar qualifications	25	17.99%	35	25.18%	31	22.30%	23	16.55%	25	17.99%
Teachers' salaries provide adequate and sustainable standards of living	21	15.33%	30	21.90%	29	21.17%	22	16.06%	35	25.55%

Dans certains pays densément peuplés, le montant des salaires du personnel enseignant est très peu élevé. En Indonésie, par exemple, le salaire le plus élevé que peut espérer un(e) enseignant(e) au cours de sa carrière ne dépasse pas 200 USD par mois (CME et IE, 2012).

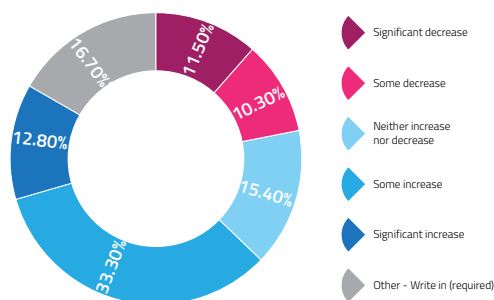
Selon les données de 2016, 27 % des enseignant(e)s des écoles publiques péruviennes exercent un second emploi : plus de la moitié d'entre eux/elles sont contraint(e)s d'ouvrir leur propre (petit) commerce et 13 % travaillent dans une école privée pour augmenter leurs revenus. Ce principe d'exercer deux ou plusieurs emplois n'est que rarement le reflet d'un choix personnel, mais plutôt une nécessité pour subvenir aux besoins de la famille. Dans plusieurs régions du monde, notamment en Afrique subsaharienne, il n'est pas rare de voir les enseignant(e)s exercer différentes professions pour augmenter le budget familial. C'est le cas au Liberia (Stromquist, Ling, Klees et Corneilse, 2013), au Togo, en Tanzanie et en Ouganda (Stromquist, Klees et Lin, 2017). 18 % des enseignant(e)s péruvien(ne)s ne se lanceraient plus dans une carrière d'enseignant(e) et 56 % d'entre eux/elles ne souhaiteraient pas que leurs enfants deviennent enseignant(e)s (Ministerio de Educación, 2016). Ce constat est également valable pour la Suède, où la moitié du personnel enseignant n'opterait plus pour une carrière dans l'enseignement.

Les bas salaires sont également une réalité dans les pays européens. La Roumanie souligne que le salaire du personnel enseignant peut ne pas dépasser les 300 euros par mois au cours de la première année d'enseignement. Les conditions propres aux zones rurales de certains pays entraînent des difficultés physiques pour le personnel enseignant. Afin de compenser ces difficultés, des dispositions spéciales sont quelquefois prévues, comme les interventions financières pour le logement. En Europe, ces subventions existent en Russie, en Pologne, en Grèce, au Royaume-Uni et en Roumanie. En Afrique, elles sont principalement octroyées au personnel enseignant permanent engagé à temps plein, dans un peu plus de la moitié des pays du continent.

En Amérique latine, malgré l'existence de zones rurales, aucun syndicat d'enseignants basé dans cette région ne signale l'octroi de subventions pour le logement. En Asie-Pacifique, près de 40 % des syndicats participants signalent l'existence de ce type d'aide. En raison du montant peu élevé des salaires, les syndicats sont nombreux à organiser des facilités de crédit pour leurs membres. A titre d'exemple, le syndicat d'enseignants mexicain a créé des banques d'épargne alimentées par les contributions financières de ses membres, leur permettant de contracter des emprunts assortis de faibles taux d'intérêt. Ces banques existent dans près de 40 % des Etats mexicains. Les affiliés de l'IE en Gambie ont eux aussi créé un réseau de coopératives de crédit pour mettre de l'argent à disposition, mais également pour pallier les difficultés financières en cas de retard de paiement.

Un grand nombre d'enseignant(e)s considèrent que leur environnement de travail pourrait être amélioré, notamment au travers d'une augmentation des salaires qui, malgré tout, semblent suivre une tendance à la hausse depuis ces cinq dernières années, vu que 33 % des syndicats d'enseignant(e)s signalent une « certaine augmentation », 13 % une « augmentation significative ». En revanche, 15 % d'entre eux ne signalent aucune évolution et 10 % une tendance à la baisse.

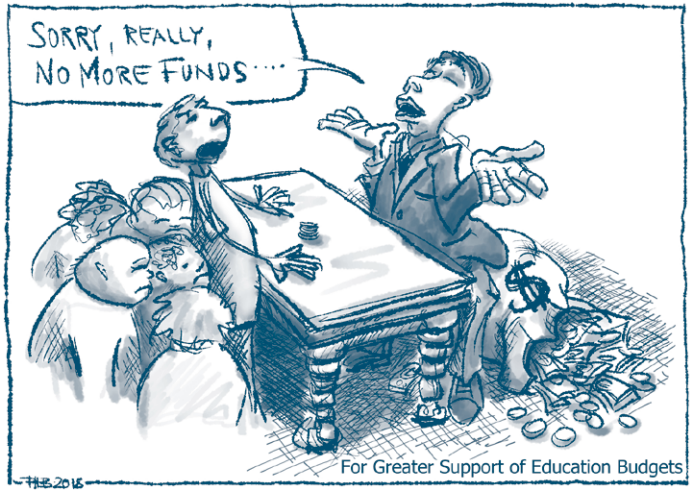
**Figure 9. Evolution des salaires du personnel enseignant au cours des cinq dernières années**



S'agissant de l'accès à leurs salaires, la plupart des enseignant(e)s déclarent être payé(e)s régulièrement et dans les délais convenus (85 %), bien que 15 % d'entre eux/elles disent rencontrer des problèmes dans ce domaine et ne percevoir leur traitement dans les délais que « parfois ». Plus fréquemment que dans les autres régions en développement, l'Amérique latine signale des problèmes de régularité dans le versement des salaires des enseignant(e)s, les délais étant respectés « parfois » dans 43 % des cas.

Si la perception des salaires ne pose aucune difficulté pour la majorité des enseignant(e)s, elle représente néanmoins un problème pour une proportion importante d'entre eux/elles (40 %), en particulier pour ceux et celles qui, dans les pays en développement, occupent des postes en zones rurales enclavées situées loin des banques ou des lieux de distribution des salaires. En Afrique, il est fréquent de voir les enseignant(e)s parcourir de longues distances pour encaisser leurs salaires. 79 % des syndicats attirent l'attention sur ce problème, lequel est également signalé par 43 % des syndicats en Amérique latine et, dans une moindre mesure, par 33 % des syndicats de la région Asie-Pacifique. Apporter des réponses à ce problème structurel permettrait de réduire considérablement le taux d'absentéisme du personnel enseignant.

Bien que plusieurs systèmes d'éducation recueillent des statistiques relatives à l'absentéisme de leurs effectifs, nous ne possédons que peu d'informations sur l'ensemble des causes à l'origine de ce phénomène. Par exemple, quel est le lien entre l'absentéisme des enseignant(e)s et le travail supplémentaire à accomplir en dehors de l'école pour accroître leurs revenus ? Dans quelle

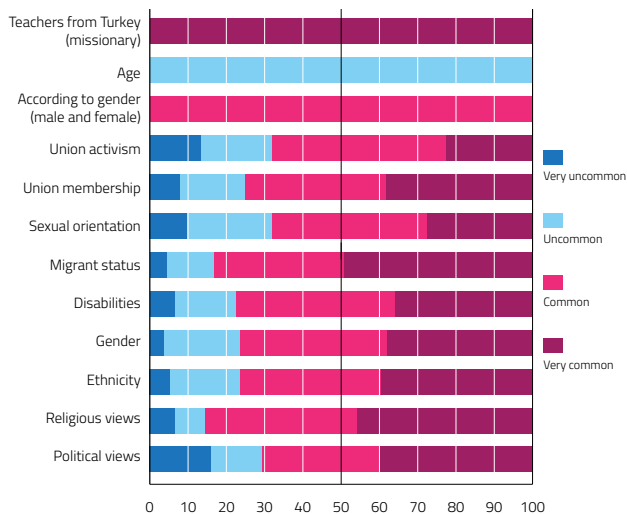


mesure cet absentéisme est-il attribuable aux longues distances à parcourir pour rejoindre la banque la plus proche pour l'encaissement des salaires ou au manque d'infrastructures pour la santé et le logement dans les zones rurales ?

## Discrimination sociale

Partout dans le monde, les enseignant(e)s doivent faire face à diverses formes de discrimination sociale en raison de leur profession, mais celles-ci restent majoritairement « peu fréquentes » ou « très peu fréquentes ». Les syndicats signalent toutefois des discriminations « très fréquentes » fondées sur les opinions politiques des enseignant(e)s (16 % des syndicats), sur leur militantisme (13 %) ou leur orientation sexuelle (10 %).

Figure 10. Motifs de la discrimination sociale à l'égard des enseignant(e)s





En Europe, le Monténégro et la France signalent des discriminations « très fréquentes » dues aux opinions politiques. La Hongrie et la Grèce enregistrent le moins de cas de discrimination « fréquente » fondée sur les opinions politiques. La discrimination « fréquente » fondée sur l'appartenance ethnique de l'enseignant(e) est notamment signalée en Suède, en Hongrie, au Royaume-Uni, en Slovaquie et au Monténégro. La discrimination fondée sur l'orientation sexuelle est jugée « très fréquente » ou « fréquente » en Arménie, en Slovaquie, au Royaume-Uni et en Grèce, celle fondée sur le militantisme syndical reste « fréquente » au Royaume-Uni, en Espagne, au Danemark, au Monténégro, en France, en Grèce et en Hongrie.

En Afrique, les opinions politiques et le militantisme syndical sont les formes les plus fréquentes de discrimination. Les discriminations « très fréquentes » et « fréquentes » fondées sur les opinions politiques sont signalées en Algérie, au Kenya, en Côte d'Ivoire, au Lesotho et en Zambie. Les discriminations « très fréquentes » et « fréquentes » fondées sur le militantisme syndical sont signalées au Niger, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Cameroun et en Algérie. Les discriminations « très fréquentes » et « fréquentes » fondées sur l'orientation sexuelle sont signalées au Bénin, en République démocratique du Congo, au Lesotho, au Kenya et en Côte d'Ivoire. L'appartenance ethnique est signalée en tant que forme de discrimination en Algérie, au Kenya et en Côte d'Ivoire.

En Asie-Pacifique, la forme de discrimination la plus répandue est celle fondée sur les opinions politiques, signalée par les syndicats en Malaisie, au Sri Lanka, en Inde et Afghanistan. La discrimination fondée sur le genre est également fréquente et signalée en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Inde, en Afghanistan et en Malaisie. Le militantisme syndical est mentionné comme source de discrimination en Nouvelle-Zélande, en Inde, en Malaisie et aux Fidji. L'appartenance ethnique constitue un motif de discrimination en Malaisie et en Nouvelle-Zélande, tandis que la discrimination fondée sur la religion est signalée en Malaisie et en Afghanistan.

En Amérique latine, plusieurs pays signalent diverses formes de discrimination. Le Paraguay, le Pérou, le Brésil et le Chili font état de discriminations fondées sur les opinions politiques. L'Argentine, le Brésil et le Paraguay indiquent que l'orientation sexuelle constitue une cause de discrimination. Des discriminations d'ordre ethnique sont mentionnées au Pérou, au Brésil et au Paraguay. En Amérique du Nord, des discriminations fondées sur l'orientation sexuelle sont signalées au Canada, tant anglophone que francophone.

## **Personnel enseignant migrant**

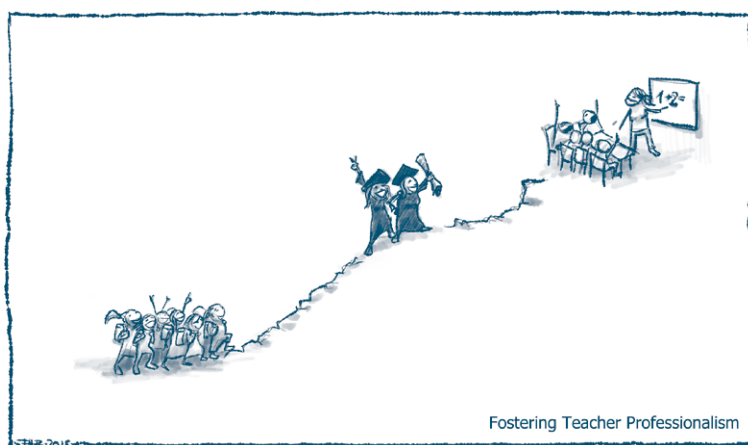
---

Les enseignant(e)s n'ont pas échappé aux grands mouvements migratoires internes et externes dus aux conflits nationaux ou internationaux et comptent eux/elles aussi parmi les populations qui, à la suite de la perte de leur logement ou de leur emploi, cherchent désormais à reconstruire leur vie. Le HCR estime à 25,4 millions le nombre de personnes dans le monde qui, en 2017, étaient des réfugié(e)s et à 40 millions le nombre de déplacé(e)s sur leur propre territoire (UNHCR, 2018). Les données concernant le personnel enseignant migrant et réfugié travaillant désormais dans d'autres pays sont pour la plupart inexistantes - seuls 15 % des



syndicats indiquent que des données nationales sont disponibles. Les syndicats ayant répondu aux questions portant sur la migration soulignent que le nombre d'enseignant(e)s migrant(e)s ou réfugié(e)s est très peu élevé. Ce qui explique que 61 % d'entre eux déclarent ne pas en recenser parmi leurs membres et que parmi ceux qui en recensent, 71 % indiquent que leur nombre reste très limité.

Malgré une présence toujours plus importante des populations réfugiées/migrantes en Europe et, par conséquent, des enseignant(e)s réfugié(e)s/migrant(e)s dans cette région, peu d'informations précises concernant leur nombre sont disponibles, sauf dans le cas du Royaume-Uni, de la Suisse, de la Géorgie et de Chypre. Les syndicats britanniques estiment à environ 34 000 le nombre d'enseignant(e)s migrant(e)s dans leur pays. Ceux ayant accès à ce type d'information signalent que le nombre d'enseignant(e)s migrant(e)s ou réfugié(e)s est très peu élevé.



# Carrière du personnel enseignant

Si l'on souhaite parfaitement comprendre la situation des enseignant(e)s, il convient de s'intéresser à l'intégralité de leur cycle de développement professionnel. Symeonidis (2018) nous propose, sous une forme conceptualisée fort utile, les différentes étapes suivantes :

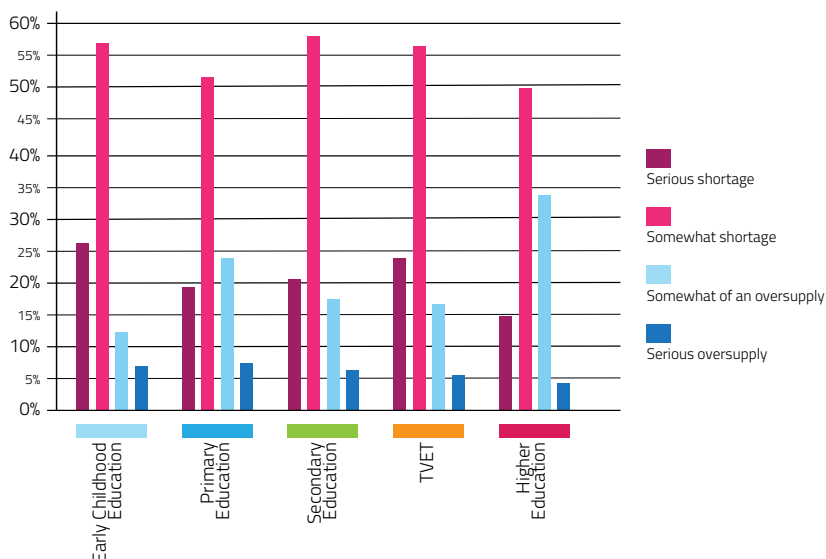


Cette trajectoire prévoit non seulement une sélection rigoureuse des candidat(e)s, mais également un programme de formation de bonne conception, suivi d'un processus d'encadrement généralement confié à un(e) accompagnateur/trice, qui permettra aux futur(e)s enseignant(e)s d'asseoir leur identité au sein de la profession choisie. Une étape importante est celle de la régénération permanente, au travers d'une formation complémentaire tout au long de la carrière. Malheureusement, une fois en service, les enseignant(e)s ne bénéficient que d'un soutien très limité, que ce soit dans les pays à haut revenu ou à faible revenu (OCDE, 2016b).

## Attrait de la profession enseignante

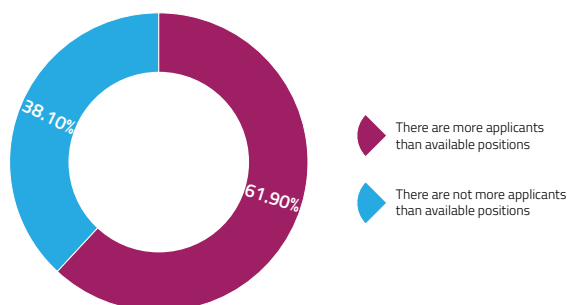
Les systèmes d'éducation sont confrontés soit à une offre excédentaire soit à une pénurie de personnel enseignant dans différentes régions du monde. Bien que certains pays signalent un nombre excédentaire d'effectifs, la plupart d'entre eux disent en manquer. Tous secteurs de l'éducation confondus, entre 50 et 57 % des syndicats participants signalent une « certaine pénurie » dans leur pays. Les « pénuries les plus importantes » sont observées dans l'EPE (25 % des syndicats), l'EFPT (23 %), l'enseignement secondaire (20 %) et l'enseignement secondaire (19 %).

**Figure 11. Perception de l'ampleur de la pénurie de personnel enseignant**



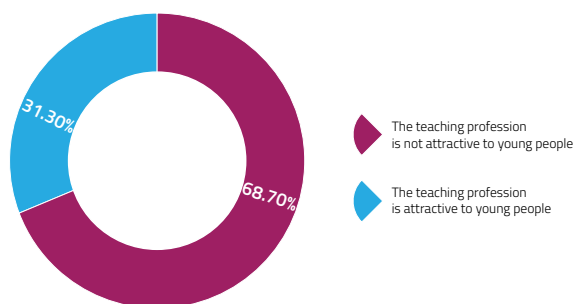
Quel est le réservoir d'enseignant(e)s potentiels dont disposent les pays ? Les affiliés de l'IE indiquent deux tendances opposées concernant le recrutement des enseignant(e)s : d'une part, le nombre de candidat(e)s à l'enseignement est plus important que le nombre de postes disponibles (62 % des syndicats), de l'autre, la profession enseignante n'attire guère les jeunes (69%). En Corée, la diminution du nombre d'étudiant(e)s a été suivie d'une diminution des postes disponibles dans l'enseignement. Au Chili, l'attrait de l'enseignement primaire est particulièrement faible. Les jeunes ont conscience de la mauvaise qualité des conditions de travail souvent observée dans l'enseignement, d'où le peu d'intérêt manifesté pour cette profession. Si la profession enseignante n'attire plus les jeunes, il faut en déduire que ce sont principalement les personnes plus âgées qui cherchent à devenir enseignant(e)s. Ceci ne pose en réalité aucun problème à partir du moment où ces personnes possèdent l'expérience et les qualifications requises. Certains systèmes, comme ceux mis en place en Nouvelle-Zélande, exigent une remise à niveau pour les ancien(ne)s enseignant(e)s.

**Figure 12. Nombre de candidat(e)s supérieur aux postes disponibles dans l'enseignement**



L'analyse de ces données par région indique que 40 % des pays européens enregistrent un nombre de candidat(e)s supérieur aux postes disponibles dans l'enseignement. En revanche, seuls 17 % des syndicats européens déclarent que l'enseignement est une profession attractive aux yeux des jeunes dans leur pays (Suisse, Danemark, Chypre, Irlande et Russie). Dans les régions en développement, ce sont principalement les jeunes qui jugent que l'enseignement ne présente aucun attrait. Dans leurs réponses, les syndicats africains considèrent comme facteurs particulièrement dissuasifs le manque d'infrastructures, en particulier dans les zones rurales, la diminution sans cesse croissante des salaires et l'absence de sécurité d'emploi. Les réponses des syndicats de la région Asie-Pacifique vont dans le même sens, ajoutant à ces facteurs de dissuasion l'insécurité dans les écoles et les classes surnuméraires. Réponse similaire également de la région Amérique latine, qui souligne en outre que l'enseignement n'est plus une profession attractive pour les jeunes de la classe moyenne, en particulier au Brésil. Ce désintérêt vis-à-vis de la profession enseignante que l'on peut observer parmi les jeunes pose un réel problème dans la mesure où la pénurie de personnel enseignant dans les pays les moins industrialisés risque de s'accroître à l'avenir.

**Figure 13. Attrait de la profession enseignante parmi les jeunes**



Dans bon nombre de pays, l'un des principaux attraits de l'enseignement public est d'accorder aux effectifs le statut d'employé(e)s de la fonction publique. Ce statut s'accompagne de toute une série d'avantages que n'offrent pas les autres professions, comme l'assurance maladie, les allocations de retraite, les subventions au logement pour les affectations en zones rurales, quoique certains pays interdisent à leurs fonctionnaires de partir en grève. Les réponses des syndicats d'enseignants à cette question dépeignent une situation pour le moins étonnante. Si travailler dans la fonction publique offre effectivement des avantages certains, ceux-ci sont principalement accordés aux personnes employées à temps plein. Le travail partiel réduit environ de moitié l'ensemble des avantages auxquels peuvent prétendre les employé(e)s. Le fait que les femmes travaillant à temps partiel ne se voient accorder qu'un congé de maternité limité représente un sérieux désavantage pour un personnel essentiellement féminin dans la majorité des pays, pouvant être considéré comme une forme de discrimination sexiste.

**Tableau 4. Prestations sociales prévues pour le personnel enseignant selon le statut professionnel**

	Permanent contract full-time teachers		Fixed-term contract full-time teachers		Permanent contract part-time teachers		Fixed-term contract part-time teachers		Total checks Count
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Sickness or health benefits	68	37.99%	38	21.23%	38	21.23%	35	19.55%	179
Unemployment benefits	34	28.81%	29	24.58%	25	21.19%	30	25.42%	118
Pension scheme	67	40.85%	32	19.51%	34	20.73%	31	18.90%	164
Employment injury benefits	55	35.26%	34	21.79%	34	21.79%	33	21.15%	156
Family benefits	53	40.15%	26	19.70%	27	20.45%	26	19.70%	132
Maternity/Paternal/Parental benefits	68	36.96%	38	20.65%	39	21.20%	39	21.20%	184
Invalidity/Disability benefits	57	36.54%	32	20.51%	35	22.44%	32	20.51%	156
Adequate access to support for disabled teachers	27	35.06%	16	20.78%	18	23.38%	16	20.78%	77
Survivors benefits	36	42.86%	14	16.67%	19	22.62%	15	17.86%	84
Housing allowance/ Subsidy	26	60.47%	6	13.95%	5	11.63%	6	13.95%	43
Transportation benefits	24	46.15%	9	17.31%	10	19.23%	9	17.31%	52
Annual holiday pay	60	39.47%	29	19.08%	35	23.03%	28	18.42%	152
Study leave	39	57.35%	7	10.29%	16	23.53%	6	8.82%	68
Special provisions for teachers in rural or remote areas	30	50.85%	8	13.56%	12	20.34%	9	15.25%	59
Subsidy for Rural Appointment	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1
New Year's Bonus	1	25%	1	25%	1	25%	1	25.00%	4

## Attrition du personnel enseignant

L'abandon d'une profession ou d'un poste est un phénomène pouvant être observé dans de nombreux domaines. Au sein de la profession enseignante, il s'agit d'une situation fréquente. L'attrition du personnel enseignant (qui, lorsqu'elle est excessive, peut conduire à une pénurie d'effectifs) est fréquente dans la plupart des pays, 67 % des syndicats déclarant être concernés

par ce problème dans une certaine mesure. Les pénuries d'enseignant(e)s sont les plus importantes en Afrique, une région où 71 % des syndicats soulignent ce problème. Elle est également importante en Asie-Pacifique (62 %) et dans une moindre mesure en Amérique latine (40 %).

A tous les niveaux de l'éducation, 40 % des syndicats jugent l'attrition du personnel enseignant « mineure », 40 % « modérée » et 20 % « très importante ». Elle est jugée « la plus importante » dans l'EFPT (31 %), l'EPE (28 %) et l'enseignement supérieur (23 %). Plus de la moitié des syndicats participants jugent « modéré » le taux d'attrition des enseignant(e)s dans l'enseignement primaire. Un pourcentage identique de syndicats participants considère que l'enseignement secondaire est également face à une attrition « modérée ». En combinant les réponses « modérée » et « la plus importante », les secteurs les plus touchés restent l'enseignement secondaire (74 %) et l'enseignement primaire (69 %). Dans la mesure où ces deux échelons de l'éducation comptent du personnel possédant des niveaux de formation et de compétence technique variables, cette attrition peut être mise en relation avec la recherche de meilleurs salaires sur le marché du travail, en particulier dans les secteurs industriels et manufacturiers. Ce pourcentage relativement élevé d'attrition dans l'enseignement primaire et secondaire nécessite la prise de mesures politiques prioritaires.

L'attrition du personnel enseignant touche également les pays hautement industrialisés. Une série de données complémentaires émanant des Etats-Unis, basées sur un échantillon représentatif de 50 000 enseignant(e)s indiquent que plus de 41 % d'entre eux/elles (primaire et secondaire confondus) quittent la profession au cours de leurs cinq premières années de service, générant ainsi un taux d'attrition annuel de 13 % (Ingersoll, Merrill et Stuckey, 2014). Ce taux d'attrition s'est révélé identique à celui des officiers de police, supérieur à celui des infirmier(e)s et nettement plus élevé que celui des professionnel(le)s dans les domaines du droit, de l'ingénierie, de l'architecture et de l'enseignement supérieur (Ingersoll et al., 2014). L'étude d'Ingersoll et al. a montré que la principale raison (45 %) à l'origine de l'abandon de la profession était une « insatisfaction » due à plusieurs facteurs (bas salaires, insuffisance des ressources dans les classes, manque d'opportunités de développement, comportements répréhensibles des étudiant(e)s, procédures de responsabilisation excessives, participation limitée à la prise de décision et manque de soutien de la part des équipes de direction). Une autre étude, analysant également la situation aux Etats-Unis (Podolsky et al., 2016), a révélé que deux tiers des enseignant(e)s démissionnaires considèrent que les bas salaires et les classes surnuméraires sont les principales raisons de leur décision de quitter l'enseignement. Rappelant également que l'enseignement est une profession stressante, un des motifs récurrents à l'origine de ce phénomène est l'absence de soutien administratif ou sa qualité médiocre. Conséquence du haut taux de rotation du personnel enseignant aux Etats-Unis, on estime à plus de 100 000 le nombre de classes qui, en 2017, ont été confiées à du personnel dont « les qualifications sont insuffisantes pour enseigner » (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2017).

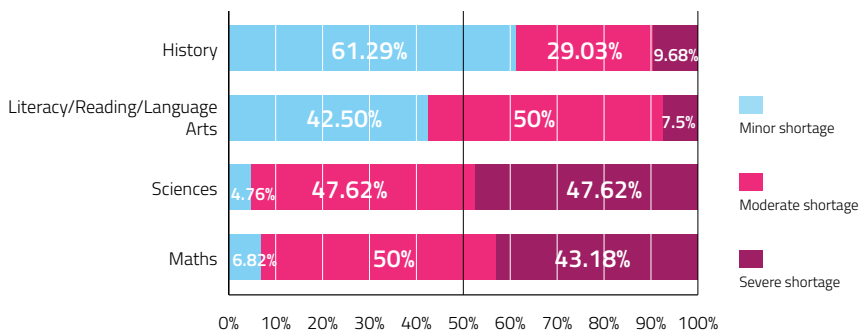
En Europe une importante pénurie de personnel enseignant dans le secteur de l'EPE est signalée en Suède, en Suisse, au Royaume-Uni, en Espagne, en Géorgie et en Slovaquie. Au niveau de l'enseignement primaire, les syndicats d'enseignants européens signalent des pénuries importantes uniquement en Belgique, ainsi que dans trois autres pays au niveau de

l'enseignement secondaire (Irlande, Royaume-Uni et Pays-Bas). Les syndicats d'enseignants de la région Asie-Pacifique signalent des pénuries importantes uniquement dans le secteur de l'EPE (Japon, Sri Lanka et Afghanistan), ceux de la région Amérique latine uniquement pour l'enseignement primaire dans un seul pays (Chili). En Amérique du Nord, le Québec signale d'importantes pénuries d'enseignant(e)s à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire. L'Afrique enregistre d'importantes pénuries d'enseignant(e)s dans l'enseignement primaire au Kenya et au Cameroun, ainsi que dans l'enseignement secondaire en Algérie, au Maroc, en République démocratique du Congo, au Kenya, au Togo, au Congo, en Côte d'Ivoire et au Cameroun.

S'agissant des matières touchées par l'attrition du personnel enseignant, les pénuries d'effectifs les plus importantes au niveau mondial ont été observées dans des disciplines telles que les mathématiques et les sciences, et sont considérées comme « alarmantes » par les syndicats participants (respectivement 48 et 43 %). 50 % d'entre eux considèrent que les disciplines écriture/lecture/arts du langage rencontrent une « pénurie modérée », 43 % une « pénurie mineure ». Le cours d'histoire enregistre une « pénurie mineure » (61 %), bien que 29 % la jugent « modérée ».

L'analyse régionale des données de l'enquête de l'IE révèle des « pénuries importantes » en sciences dans un tiers des pays européens (Belgique, Hongrie, Irlande, Royaume-Uni, Espagne, Slovaquie, Danemark, Pays-Bas et Allemagne). L'Union européenne signale également des pénuries en mathématiques dans 20 % de ses Etats membres (Belgique, Irlande, Royaume-Uni, Slovaquie, France, Pays-Bas et Allemagne). Ces résultats corroborent les pénuries similaires observées en mathématiques et en sciences dans les pays de l'OCDE (voir, par exemple, Santiago, 2002). Les pays à faible revenu connaissent régulièrement des pénuries « importantes » dans ces deux matières. En Afrique, les pénuries d'enseignant(e)s sont particulièrement importantes en mathématiques et en sciences dans 20 % des pays participants (République centrafricaine, Togo, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire et Gambie). Les syndicats d'enseignants en Amérique latine signalent également d'importantes pénuries dans ces matières, mais uniquement dans deux pays (Brésil et Chili). L'Asie-Pacifique signale des pénuries à la fois en mathématiques et en sciences uniquement dans deux pays également (Nouvelle-Zélande, Afghanistan). Un grand nombre de pays européens sont confrontés au vieillissement de leurs effectifs au sein de la profession enseignante, étant donné que nombre d'entre eux sont à la retraite ou le seront bientôt. L'importance généralisée des pénuries d'enseignant(e)s dans ces deux matières critiques laisse supposer qu'il est nécessaire de mettre en place des politiques plus dynamiques au niveau national pour encourager le recrutement et la rétention des enseignant(e)s dans ces disciplines tellement utiles au développement des compétences et des aptitudes dans les domaines scientifiques.

**Figure 14. Attrition du personnel enseignant par discipline et degré d'importance - Quatre disciplines**



Selon les syndicats participants, les motifs à l'origine de l'abandon de la profession sont multiples. Parmi les facteurs les plus importants signalés en Afrique, citons les bas salaires, le nombre d'élèves par enseignant(e) dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que la mauvaise qualité des infrastructures des écoles rurales et les conditions de vie difficiles dans ces régions. Les syndicats d'enseignants de la région Asie-Pacifique signalent que, en dépit des mesures officielles limitant le nombre d'élèves par classe, bon nombre d'entre elles demeurent surnuméraires. Dans cette même région, les syndicats d'enseignants expliquent que les enseignant(e)s doivent prendre en charge des élèves ayant des besoins spéciaux, affichant des absences répétées ou rencontrant de nombreuses difficultés en raison de leur pauvreté, décuplant ainsi la complexité de la tâche de l'enseignant(e). Les réponses de l'Amérique latine ajoutent que les bas salaires que perçoivent les enseignant(e)s universitaires formé(e)s dans des disciplines telles que les sciences naturelles, les mathématiques et l'anglais les contraignent à rechercher des emplois complémentaires. Plusieurs études consacrées à l'attrition du personnel enseignant arrivent à la conclusion suivante : parmi les effectifs qui abandonnent la profession, un grand nombre enseignait les cours de mathématiques et de sciences (Ingersol, 2011) Podolsky, Kini, Bishop et Darling-Hammond, 2016 ; OCDE, 2002), laissant supposer un attrait plus grand pour les emplois mieux rémunérés - et ne requérant pas toujours des connaissances particulières.

Par ailleurs, on constate que, parmi les enseignant(e)s qui abandonnent la profession figurent ceux et celles qui réussissent le mieux aux évaluations (Stinebricker, 2001). En revanche, les candidat(e)s entrant dans l'enseignement sans préparation complète sont plus susceptibles d'abandonner la profession que ceux et celles possédant les qualifications appropriées (Podolsky et al., 2016). Il a été observé que, même si l'enseignement est une profession exigeant un grand dévouement et un niveau d'altruisme relativement élevé, la perspective de gagner des salaires plus élevés en exerçant d'autres emplois reste un facteur de poids pour inciter les enseignant(e)s à quitter la profession. Ces incitants sont particulièrement manifestes dans les pays opérant une transition entre une économie à planification centralisée et une économie de marché (Russie, Chine et Cuba).

L'attrition du personnel enseignant résulte généralement du recrutement d'effectifs moins qualifiés pour pourvoir les postes vacants. Dû en partie à l'attrition du personnel enseignant



et en partie aux politiques d'ajustements structurels, ainsi qu'à l'élargissement de l'accès à l'éducation suite à la suppression des frais d'inscription, moins de 75 % des enseignant(e)s de l'enseignement secondaire inférieur en Afrique subsaharienne possèdent une formation appropriée (CME et IE, 2012). En Inde, la perte d'enseignant(e)s (ainsi que le peu d'élèves inscrits dans les écoles des zones rurales) a donné naissance à des écoles multi-niveaux (en général, des écoles ne comportant qu'une seule classe, où l'enseignant(e) s'adresse à des élèves de niveaux scolaires différents). Il est estimé que 75 % des écoles primaires en Inde ne comptent que trois enseignant(e)s, voire moins, pour prendre en charge les huit années de ce niveau d'enseignement - un défi considérable, y compris pour les effectifs les mieux préparés, compte tenu des disparités dans le développement cognitif des élèves. Par ailleurs, le fait que bon nombre d'enseignant(e)s en Inde n'ont suivi aucune formation vient s'ajouter aux facteurs qui altèrent la qualité des écoles (de Koning, 2013).

## Conditions de travail du personnel enseignant

69 % des syndicats d'enseignants participants déclarent ne pas avoir accès aux données nationales indiquant le nombre d'enseignant(e)s employé(e)s possédant les qualifications minimales requises. Le fait de ne pouvoir accéder aux données statistiques nationales est signalé par 44 % des syndicats européens et 75 % des syndicats basés dans les régions Amérique latine et Asie-Pacifique. Cet accès limité aux informations concernant les qualifications des enseignant(e)s peut s'avérer un handicap majeur lors des négociations avec les gouvernements portant sur leurs besoins professionnels.

### **Qualifications du personnel enseignant**

---

Des qualifications minimales officielles sont requises à tous les échelons des systèmes d'éducation. Comme on pouvait s'y attendre, celles-ci augmentent en fonction du niveau d'enseignement dispensé par l'enseignant(e).

**Tableau 5. Qualifications minimales requises par niveau et secteur de l'éducation**

	Primary or no qualifications		Upper-secondary education		Teacher education certificate		Specialised Graduate Diploma		Undergraduate degree		Undergraduate degree		Responses
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Early childhood education teachers	5	7.50%	8	11.90%	23	34.30%	14	20.90%	13	19.40%	4	6.00%	67
Primary school teachers	0	0.00%	5	6.80%	27	37.00%	14	19.20%	20	27.40%	7	9.60%	73
Secondary school teachers	0	0.00%	0	0.00%	11	16.20%	21	30.90%	23	33.80%	13	19.10%	68
Vocational education and training teachers	0	0.00%	1	1.60%	13	20.60%	23	36.50%	23	36.50%	3	4.80%	63
Education support personnel	6	11.80%	24	47.10%	4	7.80%	8	15.70%	6	11.80%	3	5.90%	51

S'agissant de l'EPE, quelques pays seulement ne requièrent qu'une certification de l'enseignement primaire ou aucune (8 %), mais la majorité exigent un certificat sanctionnant l'aptitude à enseigner (34 %), un diplôme universitaire spécialisé de deuxième cycle (21 %) ou un diplôme de premier cycle (20 %).

**Les enseignant(e)s de l'enseignement primaire** sont officiellement tenu(e)s de posséder un certificat attestant leur formation (37 % des pays), un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle (27 %) ou un diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle (19 %). Mais compte tenu de l'importante pénurie d'enseignant(e)s à cet échelon du système d'éducation, le niveau de qualification requis tend de facto à être inférieur aux exigences officielles. En Inde, les écoles privées ne peuvent officiellement embaucher que du personnel possédant les qualifications minimales rendues obligatoires par la loi relative au droit à l'éducation (Right to Education Act). Etant donné que cela ne se pratique pas dans la réalité, on constate une déprofessionnalisation de l'enseignement dans le pays. L'Inde est actuellement confrontée à une pénurie de 689 000 enseignant(e)s dans l'enseignement primaire. Ce qui explique que pour pouvoir répondre à la demande, bon nombre d'enseignant(e)s sont susceptibles d'être recruté(e)s sans posséder les qualifications minimales (Kamat et al., 2016).

**Les enseignant(e)s de l'enseignement secondaire** doivent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle dans de nombreux pays (34 % des cas), un

diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle (31%) ou un Master (19 %). Seuls quelques pays acceptent officiellement la présence dans l'enseignement secondaire d'enseignant(e)s ne possédant qu'un certificat de formation (16 %). A nouveau, la réalité dans certains pays est relativement différente. Dans les pays connaissant d'importantes pénuries d'effectifs, il arrive que la profession soit exercée par des enseignant(e)s ne possédant qu'une formation du secondaire.

Les qualifications minimales officielles sont également élevées pour les enseignant(e)s de l'EFPT, 37 % des pays requérant un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle et 37 % un diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle.

S'agissant des PSE, comme mentionné précédemment, ce secteur comprend des syndicalistes occupant un large spectre de fonctions non enseignantes au sein des établissements scolaires. Par conséquent, les qualifications minimales requises varient fortement, 47 % des pays requérant uniquement un diplôme de l'enseignement supérieur, environ 16 % un diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle et 12 % un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle. Pour bien connaître les niveaux de formation requis pour les PSE, il serait nécessaire de posséder une liste détaillée des multiples tâches qui leur sont assignées au sein des systèmes d'éducation.

## Evolution du statut d'employé de la fonction publique du personnel enseignant

Aujourd'hui, à l'échelon mondial, seul(e)s un peu plus de la moitié des enseignant(e)s - tous niveaux de l'éducation confondus - travaillent sous le régime de la permanence et/ou bénéficient d'un statut d'employé(e)s de la fonction publique. Le reste du personnel enseignant travaille sous contrat à durée limitée ou déterminée ou, dans certains cas, sous d'autres formes de contrat légal de travail, comme le montre le tableau 6. Les statistiques pour les personnels de l'EPE ne nous ont pas été communiquées, ce qui laisse à penser que leurs conditions de travail enregistrent de fortes variations. Ce secteur de l'éducation mériterait une étude plus approfondie.

**Tableau 6. Employment Conditions of Teachers, Researchers, and Support Staff by Work Status, Percentages**

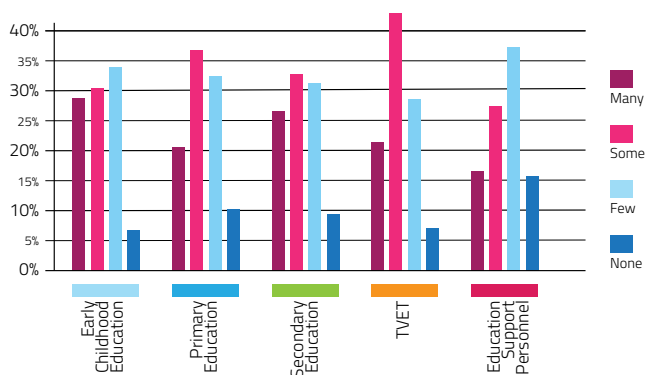
	Permanent teachers / Civil servants		Limited fixed-term contract teachers		Teachers with another type of legal status in your country		Total number of teachers by sector		Responses
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count
TVET teachers	30	88.20%	18	52.90%	7	20.60%	12	35.30%	34
Primary school teachers	41	93.20%	27	61.40%	8	18.20%	24	54.50%	44

	Permanent teachers / Civil servants		Limited fixed-term contract teachers		Teachers with another type of legal status in your country		Total number of teachers by sector		Responses
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Secondary school teachers	37	92.50%	25	62.50%	7	17.50%	22	55.00%	40
Higher education teaching personnel	23	82.10%	16	57.10%	5	17.90%	12	42.90%	28
Education support personnel	22	75.90%	15	51.70%	4	13.80%	13	44.80%	29
Total number of teachers by employment status	15	71.40%	10	47.60%	2	9.50%	11	52.40%	21

Le statut des enseignant(e)s en tant qu'employé(e)s de la fonction publique varie selon les régions et le niveau d'enseignement. En général, les enseignant(e)s de l'enseignement primaire et secondaire sont plus nombreux/euses à se voir accorder un statut d'employé(e)s de la fonction publique ou permanent(e)s que leurs homologues travaillant aux autres niveaux de l'enseignement. L'enseignement supérieur est le secteur offrant le moins de possibilités d'accéder à un emploi permanent. Dans plusieurs pays, l'emploi à temps plein pour les enseignant(e)s est devenu une denrée rare. Au Mexique, alors que 45 % des enseignant(e)s de l'enseignement secondaire intermédiaire et supérieur possèdent un contrat à temps plein, seul(e)s 10 % travaillent 40 heures par semaine - le reste de ce « personnel à temps plein » travaille à mi-temps ou à 3/4 temps.

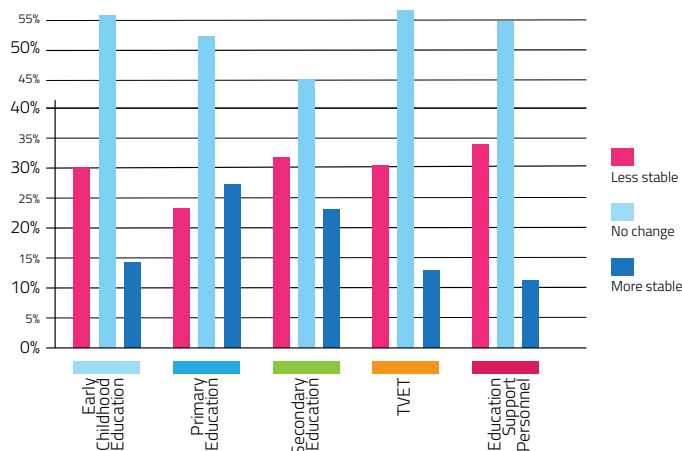
Invités à se prononcer sur les tendances en matière de recrutement d'effectifs sous contrat temporaire au cours des cinq dernières années, les syndicats participants sont plus nombreux à signaler « certains changements » ou « un grand nombre de changements » (60 % au total), que ceux déclarant avoir constaté « peu de changements » ou « aucun ». Peu de changements sont signalés en ce qui concerne le recrutement des PSE.

**Figure 15. Proportion de personnel enseignant engagé sous contrat temporaire au cours des cinq dernières années par niveau et secteur de l'enseignement**



S'agissant des tendances en matière de sécurité d'emploi, plus de la moitié des syndicats d'enseignants ne signalent aucun changement au cours des cinq dernières années. On note toutefois une légère tendance à constater « moins de sécurité d'emploi » dans le secteur des PSE (signalé par 34 % des syndicats), l'enseignement supérieur (32 %) et l'EFPT (31 %).

**Figure 16. Sécurité des conditions d'emploi au cours des cinq dernières années**



## Personnel enseignant sous contrat à durée déterminée

La pratique qui consiste à engager des enseignant(e)s en ne leur offrant qu'un contrat temporaire (mentionnant une date d'expiration, contrairement au contrat sans spécification de la durée) est en développement à travers le monde. A tous les échelons de l'enseignement, les enseignant(e)s contractuel(le)s forment une catégorie professionnelle vulnérable, dans la mesure où ils/elles ne cotisent pas pour leur pension, ne bénéficient d'aucun avantage et ne se voient accorder que rarement des augmentations de salaire. Lauer (2018) soutient que le développement considérable des contrats à durée déterminée indique une forme de précarité de nature structurelle, affectant principalement la sécurité d'emploi des jeunes. Il est largement admis que la sécurité d'emploi est un élément essentiel pour le développement des travailleurs/euses, l'accroissement de la productivité, voire de la performance, et l'augmentation de la valeur ajoutée aux biens et services au sein de nos économies. Ceci amène Lauer (2018) à confirmer que « l'augmentation des salaires ne suffit pas, il faut prévoir des incitants pour réduire le recours aux contrats à durée déterminée, afin de mettre un terme aux irrégularités dans le travail et reconnaître les droits des travailleurs/euses ».

Les contrats à durée déterminée ont rapidement gagné du terrain en Inde et dans certains pays d'Afrique subsaharienne, où les écoles recrutent en général du personnel enseignant sous-qualifié et non encadré (UNESCO, 2017). En Inde, le personnel enseignant contractuel est un élément central de la réforme de l'éducation (de Koning, 2013). Ce pays s'est engagé à respecter la loi relative au droit à l'éducation de 2009. Bien que cette loi rende obligatoire l'acquisition des qualifications minimales sur une période de cinq ans, elle offre par la même



occasion l'opportunité aux écoles payantes d'embaucher du personnel enseignant sous des conditions très flexibles. Comme dans d'autres pays, le recours au personnel enseignant contractuel est une stratégie commune pour élargir l'accès à l'enseignement primaire. Cette politique a permis de réduire le nombre d'élèves par enseignant(e), mais a également conduit à une diminution considérable des investissements réalisés par le gouvernement dans ce secteur, avec des répercussions notables sur la qualité de l'éducation.

Au Pérou, les données communiquées par le ministère de l'Éducation pour 2017 indiquent que le pays compte 360 000 enseignant(e)s, dont 160 000 (44 %) sous contrat de courte durée. Cette situation a non seulement une incidence sur la sécurité d'emploi du personnel enseignant mais également sur la qualité du système éducatif, vu que ces effectifs temporaires ont tendance à ne pas être correctement préparés à l'enseignement et à quitter le système dès que de meilleures opportunités de travail leur sont offertes. Si nous ajoutons à cela que, dans le pays, 60 % des directeurs/trices d'établissements scolaires travaillent également sous le régime des contrats temporaires et n'ont été, pour la plupart, ni évalué(e)s ni formé(e)s, nous sommes en droit de nous interroger sur la réelle efficacité opérationnelle des écoles publiques péruviennes.

## **Personnel enseignant à temps partiel**

---

La prolifération des postes à temps partiel dans l'enseignement est également responsable des bas salaires du personnel enseignant. Travailler sous contrat à durée limitée a clairement des implications pour le personnel de l'enseignement primaire et secondaire, les instructeurs/trices et le personnel auxiliaire du corps professoral des établissements d'enseignement supérieur, dans la mesure où ces personnes ne bénéficient que d'un accès limité aux avantages tels que l'assurance maladie, l'assurance vie ou les allocations de retraite. Cette tendance se confirme dans nombre de pays, qu'il s'agisse d'économies à revenu faible, moyen ou élevé. Dans certains pays comme le Mexique, près de 55 % des enseignant(e)s de l'enseignement secondaire intermédiaire et supérieur travaillent à l'heure, générant un revenu largement insuffisant pour subvenir à leurs besoins. Les enseignant(e)s sont donc nombreux/euses à devoir occuper d'autres emplois (également à temps partiel) dans des entreprises privées, des sociétés de taxi ou d'autres écoles publiques. Vu la mauvaise santé de l'économie mexicaine, certain(e)s enseignant(e)s préfèrent travailler à l'heure que ne pas avoir de revenus du tout.

S'agissant de l'enseignement supérieur, il importe de noter que les étudiant(e)s diplômé(e)s dans des pays comme les États-Unis ou le Canada forment peu à peu une importante proportion des instructeurs/trices universitaires. Si l'on recalcule ces chiffres en englobant le personnel permanent ne travaillant pas à temps plein, le personnel contractuel externe et les étudiant(e)s diplômé(e)s occupant des postes d'instructeurs/trices, les étudiant(e)s représentent 11 % de l'ensemble des instructeurs/trices aux États-Unis (US GAO, 2017).

La situation du personnel enseignant travaillant sous les « autres formes de statut légal » révèle des arrangements surprenants dans certains pays. En République démocratique du Congo, le système d'éducation public compte trois catégories de personnel enseignant : la première

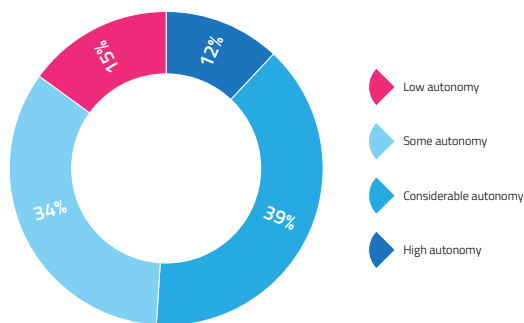
regroupe le personnel enseignant payé régulièrement, la deuxième le personnel appartenant à la Nouvelle Unité déjà en service mais non payé par le gouvernement et donc tributaire du paiement des parents, la troisième le personnel non payé travaillant sur une base volontaire. Un syndicat indépendant australien signale que, en cas de promotion, le personnel enseignant travaillant sous le régime de la permanence est « contraint de signer un contrat à durée déterminée ». En Europe, le Royaume-Uni signale que, à tous les échelons de l'enseignement, une limite a été fixée au nombre d'enseignant(e)s travaillant sous contrat à durée déterminée - une mesure positive pour la protection des droits du personnel enseignant. En Estonie, le syndicat déclare ne pas avoir accès aux données relatives aux contrats de travail dans l'enseignement supérieur, mais signale que, selon le ministère de l'Éducation et de la Recherche, environ 95 % du personnel enseignant et des équipes de recherche de ce secteur travaillent aujourd'hui sous le régime de la permanence. Au Canada, la fédération regroupant l'ensemble des syndicats d'enseignants du pays explique que la flexibilisation du travail dans l'enseignement post-secondaire ne cesse de croître, amenant au recours de plus en plus fréquent aux chargé(e)s de cours temporaires, aux saisonnier(e)s et aux instructeurs/trices contractuel(le)s.

# Professionalisme du personnel enseignant

Le professionnalisme du personnel enseignant se définit comme étant la possession d'une importante base de connaissances, la jouissance d'une autonomie dans le cadre de la prise de décision et la participation active aux réseaux des pairs (OCDE, 2016b). Nous pouvons d'emblée constater que le professionnalisme peut difficilement être mis en pratique dans le cadre d'un emploi à temps partiel et en l'absence d'un réel sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire. Les défenseurs d'un plus grand professionnalisme mettent ce dernier en relation avec le « syndicalisme professionnel » jugé comparable à la création d'un syndicat « flexible, responsable et tourné vers le public » (Kirchner et Koppich, 1993, p. 201), caractérisé par « le rejet de l'intérêt personnel et de l'auto-protection pour analyser les problèmes complexes et changer les systèmes » (Kirchner et Koppich, 1993, p. 102).

A l'échelle mondiale, les syndicats d'enseignants déclarent que le personnel enseignant jouit d'une « autonomie pédagogique considérable ». Seuls 15 % d'entre eux signalent une faible autonomie, mais un pourcentage important mentionne une certaine autonomie, une autonomie considérable ou une grande autonomie. Il convient de souligner que le personnel jouissant d'une « grande autonomie » dans le domaine pédagogique représente une minorité et travaille dans des pays tels que le Danemark, l'Albanie, l'Irlande, la France, le Burkina Faso, l'Argentine et le Sri Lanka.

**Figure 17. Degré d'autonomie pédagogique du personnel enseignant des écoles publiques**



La plupart des syndicats d'enseignants en Afrique, en Asie-Pacifique et en Europe considèrent que le personnel enseignant jouit d'une autonomie soit élevée, soit considérable. En revanche, en Amérique latine, seuls 28 % des syndicats participants déclarent se voir accorder un tel degré d'autonomie.

La plupart des syndicats participants indiquent des niveaux moyens en ce qui concerne la nécessité de soutien pour l'amélioration des pratiques professionnelles du personnel



enseignant dans l'ensemble des catégories proposées. Plusieurs domaines ont toutefois été identifiés comme le centre d'un « haut niveau de nécessité » de ce type de soutien. Il s'agit, entre autres, du soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux (59 %), du développement des compétences dans le domaine des TIC à des fins pédagogiques (54 %) et de l'accès aux formations de sensibilisation au genre et à la sexualité (50%). Une haute nécessité est également identifiée pour l'orientation des élèves (38 %) et pour les méthodes et autres stratégies d'enseignement (35%). Contre toute attente, moins de 29 % des syndicats participants déclarent avoir réellement besoin d'un soutien important pour certains aspects du contenu, la performance et les stratégies en mathématiques, culture et arts (19 %) et en lecture (27 %).

**Tableau 7. Degré de nécessité de soutien au professionnalisme du personnel enseignant**

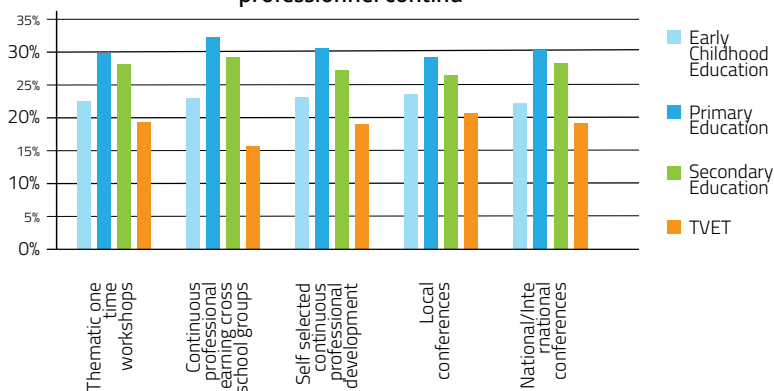
	<i>No need at all</i>		<i>Moderate level of need</i>		<i>High level of need</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Content and performance standards in mathematics	5	7.20%	44	63.80%	20	29.00%
Content and performance standards in culture and the arts	11	18.60%	37	62.70%	11	18.60%
Content and performance standards in reading	14	21.20%	34	51.50%	18	27.30%
Content and performance standards in science	8	12.10%	41	62.10%	17	25.80%
Teaching students with special needs	8	11.40%	21	30.00%	41	58.60%
Instructional methods and strategies	8	11.60%	37	53.60%	24	34.80%
ICT skills for teaching	5	7.00%	28	39.40%	38	53.50%
Student counseling	7	10.60%	34	51.50%	25	37.90%
Gender and sexuality sensitivity training	7	10.30%	27	39.70%	34	50.00%

En Amérique latine, les syndicats d'enseignants sont nombreux à exprimer la haute nécessité de renforcer le professionnalisme du personnel enseignant et de lui apporter un soutien dans le domaine des mathématiques. Les syndicats d'enseignants africains se rangent eux aussi à cet avis mais signalent également un besoin plus marqué dans le domaine de la culture et des arts. La plupart des syndicats d'enseignants dans les trois régions les moins industrialisées signalent un besoin modéré de soutien au professionnalisme du personnel enseignant et dans le domaine de la lecture.

## Développement professionnel continu

L'enseignant(e) qui souhaite acquérir de nouvelles aptitudes pédagogiques ou renforcer ses compétences doit pouvoir accéder au développement professionnel continu. Les systèmes d'éducation pourvus de stratégies actives pour l'amélioration du personnel enseignant offrent un accès au développement professionnel gratuit, généralisé et proposé régulièrement. C'est notamment le cas dans les pays où les élèves enregistrent des performances généralement supérieures à la moyenne des évaluations PISA, comme en Australie, au Canada, en Finlande et aux Pays-Bas (OCDE, 2016b). Le développement professionnel continu est d'autant plus recherché dans les pays en proie à une importante pénurie de personnel enseignant possédant une bonne formation et où le soutien au personnel en service demeure limité. Les données présentées à la figure 18 indiquent que seule une faible proportion du personnel enseignant (environ 30 %) - tous niveaux d'enseignement confondus - a accès au développement professionnel. Le personnel de l'enseignement supérieur est légèrement plus nombreux à bénéficier de programmes de développement professionnel en comparaison du personnel de l'EPE ou de l'enseignement secondaire.

**Figure 18. Participation du personnel enseignant aux différentes formes de développement professionnel continu**



Bien qu'il ne soit pas abordé dans l'enquête de l'IE, il est bien connu que le développement professionnel doit intentionnellement porter sur la connaissance des matières et les compétences pédagogiques (Shulman, 1987), vu que l'acquisition de connaissances sans aptitude à les transmettre aux étudiant(e)s risque fortement de s'avérer inefficace et que les compétences nécessaires à leur transmission requièrent une bonne maîtrise des contenus à transmettre. Les recherches montrent que certaines catégories de développement professionnel tendent à être plus efficaces que d'autres. S'appuyant sur des études de cas de longue durée et des rapports de recherche pertinents, Rizvi et Elliot (2007) aboutissent à la conclusion que « les initiatives, la lecture et la réflexion à propos de leur contexte » (p. 9, nous soulignons), profitent grandement aux enseignant(e)s. L'organisation du développement professionnel sur le lieu de travail s'appuie sur un ancrage profond des connaissances des enseignant(e)s et met en relation les nouvelles acquisitions avec le soutien

émotionnel, structurel et administratif, en vue de travailler en collaboration avec d'autres enseignant(e)s. Ceci laisse fortement supposer que des « équipes de direction éclairées et engagées » sont essentielles à ce processus (Rizvi et Elliott, p. 16).

Sur le plan de l'égalité des genres, le contenu des programmes de développement professionnel doit prévoir un volet consacré à l'éducation sexuelle. La santé sexuelle, l'égalité des genres et les droits humains sont des thématiques considérées aujourd'hui comme interconnectées et faisant partie de ce que l'on dénomme une « éducation sexuelle complète ». Cette approche développée initialement au début des années 1960 par l'association à but non lucratif Planned Parenthood en partenariat avec le Conseil Education et Information en matière de sexualité des Etats-Unis (Sexuality Information and Education Council of the US), a progressivement été introduite dans divers systèmes d'éducation à travers le monde. Son programme fournit des informations concernant le développement humain, l'anatomie, la santé reproductive, les moyens de contraception, l'accouchement et les maladies sexuellement transmissibles, tout en encourageant les discussions entourant la vie familiale, les relations, la culture, la sexospécificité des rôles, l'égalité des genres, la discrimination fondée sur le sexe et les violences sexuelles. Par conséquent, le développement professionnel est nécessaire dans les domaines entourant la question du genre : éducation sexuelle, violence fondée sur le genre, aspects culturels négatifs (ex. discrimination fondée sur les castes, mariage précoce/ forcé, mutilations génitales féminines et législations partiales en termes de genre). Il importe de noter que, selon le point de vue des étudiant(e)s européen(ne)s de l'enseignement secondaire et supérieur, l'éducation à la citoyenneté mondiale devrait également faire partie des priorités pour le développement professionnel des enseignant(e)s (IE, OBESSU et Union des étudiant(e)s d'Europe, 2016).

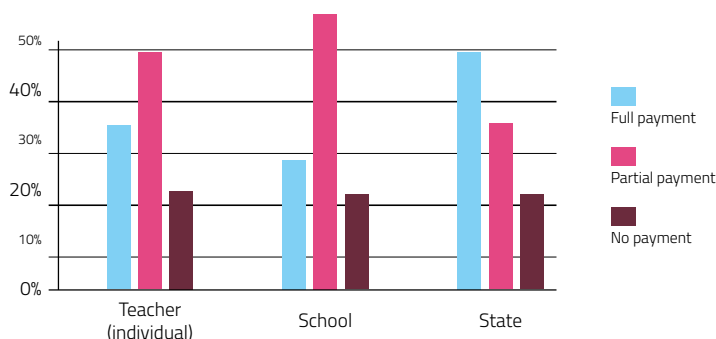
## Conditions d'accès au développement professionnel

---

L'enquête de l'IE analyse trois niveaux principaux pour la prestation des programmes de développement professionnel : le niveau national, le niveau de l'école et le niveau de l'enseignant(e) à titre d'initiative individuelle. L'objectif de cette question était de déterminer la mesure dans laquelle le coût de ce type de formation est (a) intégralement pris en charge par l'organisme prestataire, (b) partiellement pris en charge ou (c) pas du tout pris en charge. Les résultats de l'enquête indiquent que le développement professionnel n'est pas organisé gratuitement pour la plupart des enseignant(e)s. A l'échelon mondial, la plus haute autorité éducative (fédérale ou étatique) en assure le financement intégral (48 % des syndicats participants) ou partiel (33 % des cas). Lorsque le gouvernement organise des activités de développement professionnel, il est généralement demandé aux enseignant(e)s de prendre en charge l'intégralité des frais dans 19 % des cas. Les enseignant(e)s en Europe - une région disposant manifestement de plus de ressources éducatives - constatent que l'Etat ne couvre intégralement les frais de leur développement professionnel que dans un cas sur cinq. Il convient de noter que cette pratique du gouvernement qui consiste à faire payer les enseignant(e)s pour leur développement professionnel - alors qu'il est déjà largement reconnu qu'ils/elles perçoivent des salaires inférieurs à ceux offerts dans d'autres

professions comparables - ne contribue pas à créer les conditions favorables au déploiement d'un personnel enseignant de haute qualité. Dans plusieurs pays, notamment au Pérou, le financement des programmes de développement professionnel continu est assuré par le ministère des Finances, étant donné que la décision de libérer des fonds n'appartient pas au ministère de l'Éducation. Il est donc difficile de déterminer la mesure dans laquelle les décisions en matière d'investissement s'appuient sur des critères fiscaux ou pédagogiques.

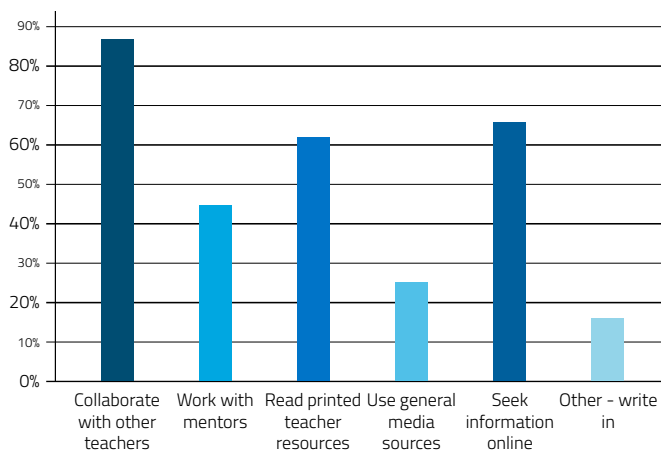
**Figure 19. Sources de financement du développement professionnel par niveau de soutien financier**



Lorsque le développement professionnel est organisé au niveau de l'école, la contribution locale est généralement modeste, 26 % des établissements prenant en charge l'intégralité des coûts y afférents et 55 % requérant une intervention financière partielle. Dans 19 % des autres cas, les enseignant(e)s prennent en charge l'intégralité du coût de leur développement professionnel. Lorsque ils/elles choisissent eux/elles-mêmes leur propre programme de développement professionnel, il leur est demandé d'en couvrir intégralement les frais dans 33 % des cas, ou alors ces derniers leur sont remboursés partiellement dans 48 % des cas, ou intégralement dans 20 % des cas. Une nouvelle fois, le développement professionnel - organisé par le gouvernement, l'école ou à titre individuel - requiert de la part des enseignant(e)s un investissement significatif. Nous pouvons présumer que, compte tenu de leurs bas salaires, leur développement professionnel ne peut pas être organisé aussi régulièrement qu'il devrait l'être.

En l'absence de programmes de développement professionnel proposés par le gouvernement pour améliorer les pratiques pédagogiques dans leur vie quotidienne, les enseignant(e)s recourent à diverses stratégies pour avoir accès aux informations qui leur sont nécessaires. Les méthodes d'amélioration les plus courantes sont la collaboration avec d'autres enseignant(e)s (87 %) et la lecture de documents écrits par leurs collègues (62 %). Le travail en présence de mentors existe également, quoique moins fréquent.

Les enseignant(e)s européens préfèrent en général assurer leur développement professionnel au travers de la collaboration avec leurs collègues ou individuellement via Internet. En Amérique latine et en Afrique, la préférence est fortement marquée pour le travail en collaboration avec d'autres et le recours aux documents imprimés. En Asie-Pacifique et en Amérique du Nord, la préférence est fortement marquée pour le travail en collaboration avec d'autres personnes ou des mentors.

**Figure 20. Activités de développement professionnel privilégiées par le personnel enseignant**

Les enseignant(e)s européens préfèrent en général assurer leur développement professionnel au travers de la collaboration avec leurs collègues ou individuellement via Internet. En Amérique latine et en Afrique, la préférence est fortement marquée pour le travail en collaboration avec d'autres et le recours aux documents imprimés. En Asie-Pacifique et en Amérique du Nord, la préférence est fortement marquée pour le travail en collaboration avec d'autres personnes ou des mentors.

Aucune différence majeure n'a pu être observée dans le type de développement professionnel choisi aux différents niveaux de l'enseignement, dans la mesure où le nombre d'ateliers, groupes scolaires, programmes de développement professionnel choisis à titre individuel et conférences locales ou internationales est identique à chaque échelon. Point positif, dans près de la moitié des pays du monde (à l'exception de l'Amérique latine où la proportion est nettement moindre), les enseignant(e)s peuvent choisir leur type de développement professionnel. Par ailleurs, le temps reste une ressource précieuse pour y accéder, dans la mesure où son organisation durant les heures de travail n'est acceptée que dans quelques pays.

Le développement professionnel est spécifiquement reconnu comme un volet fondamental de l'Objectif de développement durable pour l'éducation (ODD 4). Il est également considéré comme central dans le programme pour le travail décent de l'ODD 8. Compte tenu, en particulier, des bas salaires des enseignant(e)s signalés dans l'enquête par la majorité des syndicats de l'IE, il est impératif de financer intégralement leur développement professionnel. 59 % des syndicats participants sont fermement convaincus que le fait d'offrir des opportunités de développement professionnel a des répercussions positives sur le degré de satisfaction des enseignant(e)s. Toutefois, les enseignant(e)s se retrouvent souvent dans une situation où ils/elles doivent payer leur propre formation, comme en témoignent les réponses des syndicats d'enseignants indiquant la prise en charge intégrale (39 %) ou partielle (48 %) des frais y afférents.

Une étude basée sur une approche qualitative dans sept pays (Bascia et Stevenson, 2017) est arrivée à la conclusion que les enseignant(e)s sont face à un fossé considérable entre leur demande de soutien adressée aux syndicats et les ressources disponibles pour satisfaire cette demande. Selon le point de vue de ces deux auteur(e)s, il est impératif pour les enseignant(e)s de relancer leur action collective et de participer notamment au « renouveau syndical ». Bascia et Stevenson estiment que le meilleur moyen de procéder est de placer l'engagement syndical au centre de l'identité professionnelle des enseignant(e)s. Selon leur point de vue, cela permettrait de créer des alliances plus importantes avec divers groupes identitaires au sein des syndicats, de collaborer dans une plus large mesure avec les médias, de consolider les liens entre les syndicats d'enseignants à tous les niveaux de l'enseignement et de travailler avec d'autres syndicats, groupes communautaires et étudiant(e)s (ce dernier cas étant signalé au Chili et aux Etats-Unis).

## Perception de la pertinence du développement professionnel

Dans l'ensemble, 77 % des syndicats participants estiment que le niveau de qualité et de pertinence des programmes professionnels des enseignant(e)s varie entre « une certaine qualité et pertinence » et « aucune ». Lorsque l'on examine le développement professionnel à travers l'ensemble des niveaux de l'enseignement, on observe des avis similaires concernant la qualité et la pertinence de ce dernier, comme le montre le tableau 8 ci-dessous.

**Tableau 8. Quality and Relevance of Professional Development for Teachers Across Levels of Education, Percentages**

	<i>Relevance of Professional Development to Teaching</i>		
	Yes	To some extent	No
Early Childhood Education	21	63	17
Primary Education	23	65	12
Secondary Education	23	61	16
TVET	24	60	17

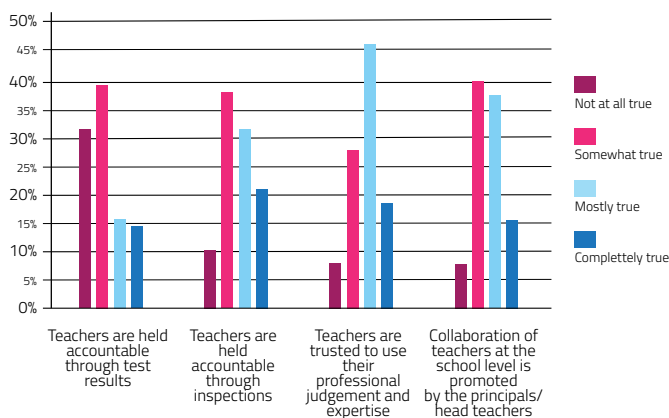
Parmi les réponses indiquant une qualité et une pertinence jugées moyennes concernant le développement professionnel (« dans une certaine mesure »), seuls quelques syndicats dans l'ensemble des régions estiment qu'il permet de progresser dans la carrière, que les nouvelles compétences de haut niveau acquises sont reconnues par les autorités éducatives ou que la qualité et la pertinence de ce type de formation sont suffisantes pour enseigner. En d'autres termes, il reste du chemin à parcourir pour élaborer davantage de programmes de développement professionnel efficaces et les intégrer à des processus générant des avantages tangibles pour les enseignant(e)s.

# Responsabilité

## Responsabilité du personnel enseignant

Dans les cercles politiques, il est fréquent d'invoquer le principe de responsabilité du personnel enseignant. L'enquête de l'IE a cherché à savoir comment le personnel enseignant est tenu responsable au sein des systèmes d'éducation. Nous nous concentrons ici sur les réponses indiquant si certaines pratiques sont « tout à fait vraies » ou « le plus souvent vraies ». De loin, la principale forme de redditions des comptes du personnel enseignant intervient lors des inspections (52 % des pays jugent de la responsabilité du personnel enseignant entièrement ou principalement au travers des inspections). L'utilisation du résultat des tests des étudiant(e)s pour évaluer la responsabilité du personnel enseignant est signalée comme la méthode la plus commune dans 30 % des pays, tandis que 31 % d'entre eux déclarent que cela n'a pas lieu dans leurs systèmes d'éducation. Signe positif, environ 20 % des syndicats participants déclarent que les enseignant(e)s se voient accorder toute la confiance lorsqu'il est question de leur jugement et de leur expertise (République démocratique du Congo, République centrafricaine, Sri Lanka, Malaisie, Corée, Canada (Québec), Chypre, Russie, France, Grèce, Roumanie, Bulgarie et Hongrie).

Figure 21. Pratiques en matière de responsabilité du personnel enseignant



En tant que professionnel(le), il est certain que les enseignant(e)s doivent prendre des engagements vis-à-vis de leur profession et assurer la réussite de leurs élèves. Il appartient donc au gouvernement de mettre à disposition les ressources et le soutien nécessaires pour que cela puisse se réaliser. Souvent, les gouvernements demandent au personnel enseignant de rendre des comptes. D'autre part, nous sommes en droit de nous demander pourquoi cette reddition des comptes ne va que dans un seul sens, c'est-à-dire, des enseignant(e)s vers les autorités éducatives. Ne serait-il pas tout aussi légitime de demander aux autorités éducatives de rendre des comptes aux enseignant(e)s, aux étudiant(e)s et aux parents ? Un indicateur



pertinent pourrait être ici l'investissement par élève dans l'éducation publique. Les données 2014 de l'UNESCO invitent sérieusement à se pencher sur la question. Alors que dans les pays industrialisés l'investissement moyen par élève dans l'enseignement primaire s'élève à 8 186 USD en termes de parité de pouvoir d'achat, en Afrique subsaharienne (sur la base de 32 pays), il correspond à 3 % de celui des pays industrialisés et à 6 % en Asie du Sud-Est (sur la base de 9 pays). La situation dans l'enseignement secondaire est légèrement meilleure, avec un investissement dans les pays d'Afrique subsaharienne correspondant à 4 % de celui des pays industrialisés et à 8 % en Asie du Sud-Est (UNESCO, 2017). Pour l'investissement par pays, voir l'Annexe 2. Notons que le montant des fonds injectés dans l'éducation n'est pas toujours connu ou communiqué avec précision. Un bon exemple est l'investissement public par élève au Pérou. Selon les sources péruviennes (MINEDU-ESCALE, 2015), cet investissement s'élevait en 2015 à 895 USD par élève pour l'enseignement primaire et à 1 166 USD par élève pour l'enseignement secondaire, alors que les sources de l'UNESCO (UNESCO, 2017-2018, faisant également état des données 2015) indiquent respectivement 1 610 et 1 780 USD. Il est possible que les données de l'UNESCO soient communiquées en parité de pouvoir d'achat, mais le différentiel entre les montants avancés par le Pérou et l'UNESCO est extrêmement élevé, entre 53 et 79 % ce qui laisse planer le doute sur les statistiques de l'UNESCO.

Une des formes de reddition des comptes dans le cadre de la pratique des enseignant(e)s se base généralement sur la performance des élèves aux évaluations normalisées. L'utilisation intensive de ces résultats à cette fin est soit jugée « tout à fait vraie » ou « le plus souvent vraie » par 20 % des pays de l'Union européenne. Contradiction intéressante, dans bon nombre de pays européens « il est fait confiance à l'expertise et au jugement des enseignant(e)s » - signalé par 37 % des syndicats participants. Dans la mesure où, par leur nature même, ces évaluations normalisées sont préparées par des tiers (par des psychométricien(ne)s et non par les enseignant(e)s pour leurs élèves), le degré de confiance manifesté à l'égard des enseignant(e)s reste tout relatif.

Soulignons également un autre aspect important de la responsabilité : celle du gouvernement de garantir une éducation publique de haute qualité. Il est difficile de déterminer avec précision les montants que peuvent investir les pays pauvres dans l'éducation publique, même lorsque ces derniers se montrent très motivés. Le problème est que, vu l'investissement par élève extrêmement limité dans les pays moins industrialisés et la palette de facteurs sociaux et culturels ayant une incidence sur la performance des élèves, il n'est pas pertinent d'attribuer leurs résultats scolaires essentiellement aux prestations des enseignant(e)s en classe. Par ailleurs, d'autres données relatives à la charge de travail des enseignant(e)s par pays montrent que la majorité des pays du monde (54 %) comptent un(e) enseignant(e) pour 40 élèves. Constat incroyable, parmi ces pays, 27 comptent un(e) enseignant(e) pour 101 à 500 élèves et 9 un(e) enseignant(e) pour plus de 500 élèves (CME et IE, 2012). Ces statistiques soulèvent la question de la sincérité de nombreux gouvernements lorsqu'ils s'engagent à garantir une éducation de qualité. Compte tenu des énormes écarts en termes d'investissement entre pays riches et pays pauvres, tenter d'établir une comparaison entre les performances des enseignant(e)s dans ces pays apparaît dénué de sens.



Sous l'angle de l'amélioration des enseignant(e)s, il est tout simplement vain - et démoralisant pour ceux et celles qui travaillent dans des écoles mal équipées ne bénéficiant d'aucun soutien pédagogique digne de ce nom - de vouloir évaluer les résultats d'apprentissage sans s'assurer de la mise en place des processus et autres ressources nécessaires. Le clivage entre les zones rurales et urbaines continue à rendre plus difficile l'accès des élèves aux écoles et à l'éducation, de même que leur réussite scolaire (CME et IE, 2012). Ceci indique que des mesures doivent être mises en œuvre pour garantir la responsabilité du gouvernement vis-à-vis de tous les secteurs de la société.

La responsabilité en termes de programmes scolaires doit également être envisagée. L'UNESCO a retenu les droits humains et les questions relatives au genre, en particulier l'éducation sexuelle complète, parmi les thématiques auxquelles il importe d'accorder une attention spécifique. Pourtant, les gouvernements continuent à ne manifester qu'un intérêt de pure forme pour l'éducation aux droits humains. En effet, en 2016, seuls 28 pays ont soumis leurs rapports nationaux auprès de l'UNESCO et seuls 7 ont déclaré avoir intégré la thématique des droits humains à la formation initiale des enseignant(e)s. Toutefois, les centres de formation signalent que, dans la pratique, la situation semble meilleure : une étude menée auprès de centres de formation des enseignant(e)s dans 21 pays d'Afrique subsaharienne a révélé que l'éducation sexuelle complète était prévue dans les programmes de formation initiale de plus de la moitié d'entre eux (UNESCO, 2016).



## Utilisation des évaluations du personnel enseignant

La majorité des syndicats participants (55 %) indiquent que les évaluations des enseignant(e)s ont une incidence sur la suite de leur carrière, tandis qu'un autre groupe important (42 %) déclare que celles-ci permettent d'augmenter le montant des salaires. Les évaluations servent également de base à l'octroi de primes aux enseignant(e)s (25 %). Dans quelques cas seulement (5 %), ces évaluations conduisent à des diminutions de salaire - ce type de sanction étant uniquement signalé au Japon, en Malaisie, en Afghanistan et aux Etats-Unis. Pour être pertinents et appropriés, les systèmes d'évaluation des enseignant(e)s doivent être définis avec leur pleine participation et celle de leurs syndicats. Par exemple, diverses procédures

d'évaluation ont récemment été mises en œuvre au Mexique en collaboration avec le syndicat d'enseignant pour leur recrutement, leur maintien en service et leur promotion.

**Tableau 9. Utilisation des évaluations du personnel enseignant**

Use	Percentage
To increase salary levels	7.20%
To decrease salary levels	18.60%
To give teachers a bonus or monetary reward	21.20%
To impact their career development	12.10%
Teacher evaluations are not common	11.40%
Other	11.60%

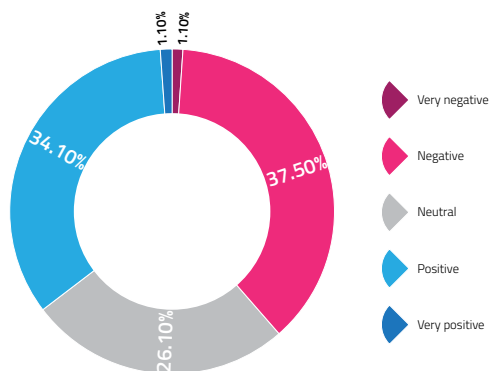
L'utilisation des évaluations des enseignant(e)s en vue déterminer leurs salaires à l'aune de leur performance dans l'enseignement supérieur et post-secondaire s'est avérée une politique ambiguë. Il ressort de l'analyse bibliographique exhaustive menée par Franco-Santos en 2015 que la rémunération fondée sur la performance (RFP) ne renforce en rien la motivation à enseigner, à conduire des recherches ou à œuvrer en faveur de l'excellence. Au contraire, la RFP affecte la productivité (mesurée au nombre de documents produits), n'a que peu d'incidence sur le service et ne contribue pas à améliorer la qualité de l'enseignement.

# Image du personnel enseignant et des syndicats véhiculée par les médias

Les médias de masse, aujourd'hui omniprésents dans notre quotidien, jouent un rôle considérable dans le façonnement des images et des diverses conceptions de la réalité. Raison pour laquelle il importe d'analyser l'image des enseignant(e)s et des syndicats d'enseignant(e)s qu'ils véhiculent. 39 % des syndicats d'enseignant(e)s affiliés à l'IE considèrent que ces médias de masse affichent soit une attitude négative ou très négative à l'endroit des enseignant(e)s, un pourcentage légèrement moins élevé (35 %) une attitude positive ou très positive et les 26 % restants une attitude neutre. Par ailleurs, ces médias de masse sont perçus comme jouant un rôle plus négatif que positif dans le façonnement de l'image des syndicats d'enseignant(e)s, 53 % d'entre eux considérant qu'ils jouent un rôle négatif ou très négatif et seul(s) 18 % un rôle positif ou très positif. La perception nettement plus négative des syndicats d'enseignant(e)s par rapport aux enseignant(e)s laisse à penser que certains médias ont créé une différence et une distance entre les enseignant(e)s et leurs organisations. Dans la mesure du possible, cette erreur d'interprétation devrait être corrigée.

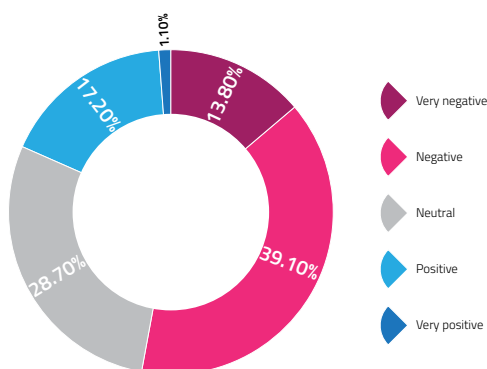
A l'échelle du monde, le privilège de voir les médias présenter une image « très positive » des enseignant(e)s est extrêmement rare, puisque seul un pays est concerné (Fidji). De même, une perception « très positive » des syndicats d'enseignant(e)s n'est rapportée que par un seul pays, la Gambie. En Europe, les enseignant(e)s sont le plus souvent dépeint(e)s négativement par les médias, excepté au Danemark, en Irlande, en Arménie, en Russie, en Norvège, en Allemagne, en Bulgarie et en Estonie. L'Europe signale également une description négative des syndicats d'enseignant(e)s, sauf dans certains pays tels que la Suisse, le Royaume-Uni, la Norvège, l'Allemagne et la Bulgarie.

Figure 22. Image du personnel enseignant véhiculée par les médias



Ailleurs dans le monde, en Afrique et en Amérique latine, les médias diffusent une image négative du personnel enseignant et des syndicats d'enseignants. En Afrique, plusieurs pays signalent une description négative des enseignant(e)s (Algérie, Niger, Kenya, Zambie, République centrafricaine, République démocratique du Congo et Côte d'Ivoire). Egalement en Afrique, une perception négative des syndicats d'enseignants est signalée en Algérie, au Niger, au Kenya, en Zambie, au Bénin, au Maroc en République centrafricaine et en Tunisie. En Amérique latine, les pays tels que l'Argentine, le Paraguay, le Pérou, le Brésil et l'Uruguay expliquent que les médias véhiculent une image négative des enseignant(e)s. Cette image négative généralisée des enseignant(e)s et des syndicats d'enseignants à travers le monde discrédite le travail qu'ils/elles accomplissent par l'entremise de leurs organisations. Le Mexique signale une amélioration de la perception des enseignant(e)s et des syndicats d'enseignants dans les médias : alors que les faibles performances aux évaluations PISA ont largement exposé les enseignant(e)s à la critique dans la presse nationale, les autorités éducatives ont néanmoins reconnu progressivement que l'absence d'un leadership éducatif efficace et le maigre soutien des parents apporté à l'éducation de leurs enfants devaient également être pris en considération comme facteurs influençant les résultats scolaires.

Figure 23. Image du personnel enseignant véhiculée par les médias



# Soutien apporté par le gouvernement à l'éducation publique

L'éducation publique, dans la mesure où celle-ci offre un espace social dans lequel les diverses cohortes d'élèves peuvent vivre des expériences durables, viables et récurrentes, est d'autant plus nécessaire en cette période de fragmentation sociale chaque jour plus importante dans bon nombre de pays. L'enseignement primaire est le plus souvent financé intégralement par le gouvernement, l'enseignement secondaire dans une moindre mesure et l'enseignement supérieur reste le secteur se voyant accorder le moins de soutien financier de la part du gouvernement.

**Tableau 10. Offre et réglementation de l'éducation publique par niveau gouvernemental et d'enseignement**

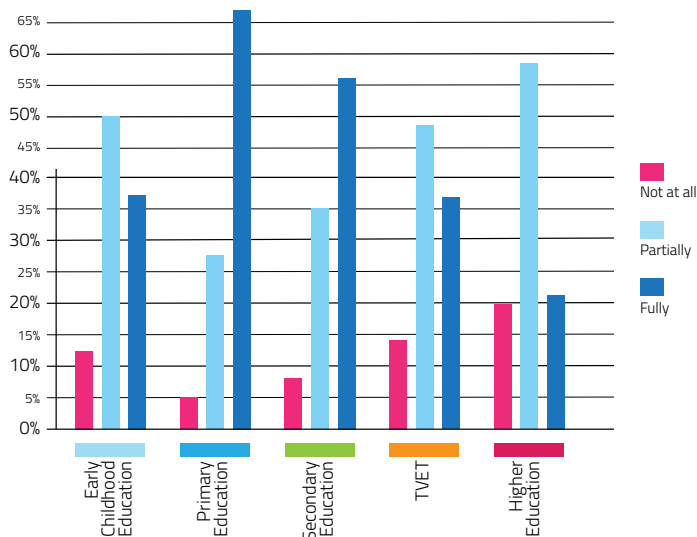
Level of Education	Central/Federal Government	Provincial/Regional Government	Local Government
Early Childhood Education	55%	17%	28%
Primary Education	65%	16%	19%
Secondary Education	71%	19%	11%
TVET	77%	18%	6%
Higher Education	82%	12%	6%

L'EPE reste un secteur principalement privatisé - 38 % des syndicats participants indiquant que ce secteur est entièrement financé par l'Etat et 50 % qu'il bénéficie d'un soutien partiel. Malgré l'engagement des gouvernements à garantir un enseignement primaire gratuit et universel, seuls 67 % des syndicats participants précisent que ce niveau de scolarisation bénéficie d'un financement intégral, 28 % d'un financement partiel. La situation empire à mesure que le niveau d'enseignement augmente : 56 % des syndicats mentionnent que l'enseignement secondaire est intégralement financé, 36 % partiellement. L'EFPT se voit accorder moins de soutien que l'enseignement primaire ou secondaire (37 %, financement intégral, 49 % partiel), alors que les ministères de l'Education déclarent souvent qu'il est impératif de préparer les individus à acquérir les diverses compétences exigées par nos économies.

L'enseignement supérieur apparaît comme le secteur de l'éducation bénéficiant le moins d'un soutien public intégral (22 %), bien qu'il perçoive le plus haut niveau de soutien partiel (59 %). Le soutien apporté à l'enseignement supérieur par le gouvernement reste très limité dans l'ensemble des régions, vu que seuls 13 % des syndicats participants déclarent

que ce secteur bénéficie d'un soutien intégral (18 % en Asie-Pacifique). L'Amérique latine apparaît comme la région enregistrant le plus grand nombre de syndicats mentionnant la gratuité de l'enseignement supérieur (40 % des syndicats). En Europe, seuls quelques pays européens offrent un enseignement supérieur entièrement gratuit à leurs étudiant(e)s (Suède, Hongrie, Géorgie et Pologne). Dans une petite poignée de pays, l'enseignement supérieur est obligatoirement gratuit en vertu de la constitution (Equateur et Grèce) mais, dans la réalité, les étudiant(e)s encourent toujours des dépenses importantes.

**Figure 24. Degré de soutien apporté par le gouvernement par niveau d'enseignement**



Le fait que, en moyenne, le coût de l'enseignement primaire doit être pris en charge intégralement ou en partie par les parents dans plus d'un tiers des pays indique un sérieux problème, dans la mesure où cela suppose d'emblée que les familles très pauvres se heurtent à des difficultés majeures pour amener leurs enfants au terme de l'enseignement fondamental. Il est bien connu que, à travers le monde, le taux de fréquentation scolaire dans l'enseignement primaire tend à avoisiner les niveaux universels, bien que les taux d'achèvement à ce niveau restent marqués par des disparités significatives selon la classe sociale et le lieu de résidence (zone urbaine/rurale, par exemple). S'agissant de l'enseignement secondaire, dans près de 44 % des pays participant à l'enquête, les parents doivent contribuer partiellement ou intégralement à l'éducation de leurs enfants et, ici aussi, les statistiques laissent supposer que les familles pauvres sont nombreuses à ne pas pouvoir permettre à leurs enfants d'accéder à l'enseignement secondaire. Les pays ayant adopté les Objectifs de développement durable (ODD) ont pris l'engagement de rendre universels les enseignements primaire et secondaire. Les réponses des syndicats d'enseignants participant à cette enquête de l'IE laissent supposer que les énormes inégalités en termes d'accès, d'achèvement et de transition vers les niveaux supérieurs de l'enseignement continuent à créer des clivages entre les classes sociales et à perpétuer l'absence d'égalité des chances.

Afin de permettre un accès universel à l'enseignement primaire, l'Inde s'appuie depuis 1997 sur l'éducation non formelle. Ce modèle d'enseignement est assuré par des organisations communautaires (dans une faible mesure) et des sociétés privées (la majorité) à prix très bas. Cependant, le gouvernement indien, à la suite de son évaluation effectuée en 2002, s'est déclaré insatisfait concernant « la flexibilité des services, la participation de la communauté, l'inclusion des filles et les taux d'achèvement » (Rose, 2009, p. 277). Les données officielles du gouvernement pour 2005-2006 montrent que les « castes et tribus répertoriées » (catégories reconnues par la Constitution de l'Inde comme des groupes traditionnellement défavorisés) sont toujours fortement sous-représentées, la scolarisation, y compris dans l'enseignement fondamental, étant inférieure à 20 % pour les élèves issus des castes et inférieure à 10 % pour les élèves issus des tribus. Cette faible participation y compris au niveau de l'enseignement élémentaire indique qu'une intervention plus conséquente du gouvernement est nécessaire pour garantir l'enseignement primaire universel en Inde.

L'Amérique latine est la région où l'éducation publique tend à être offerte entièrement gratuitement à tous les niveaux : environ 60 % des syndicats mentionnent la gratuité intégrale de l'EPE, 67 % celle de l'enseignement primaire, 60 % de l'enseignement secondaire, 60 % de l'EFPT et 16 % de l'enseignement supérieur. Dans la région Asie-Pacifique, le soutien à l'EPE publique est plutôt faible (seuls 16 % des syndicats participants déclarent que l'EPE est gratuite), alors que le soutien intégral apporté à l'enseignement primaire et secondaire reste important (55 et 44 % respectivement). Le soutien à l'enseignement supérieur est très faible (11 %). En Afrique, parmi les pays participant à l'enquête de l'IE, seuls l'Algérie et le Niger financent intégralement l'EPE et seuls quelques pays offrent un enseignement primaire entièrement gratuit (Algérie, Niger, Kenya et Tunisie). Il est rare de trouver un enseignement secondaire « totalement gratuit » sur le continent (uniquement en Algérie, au Niger et au Lesotho). Le secteur de l'EFPT est, lui aussi, rarement « totalement gratuit », selon les syndicats participants (uniquement en Algérie, en République démocratique du Congo et au Lesotho). Seuls deux pays africains offrent un enseignement supérieur gratuit (Algérie et Lesotho). L'Algérie se distingue par le fait que l'éducation est totalement gratuite à tous les niveaux. Comme le soulignent les responsables syndicaux au Togo : « Les parents interviennent à hauteur de plus de 70 % dans les frais de scolarisation, les salaires de personnel enseignant, les bureaux administratifs, le cabinet ministériel. Rien n'est gratuit. Dans les villes, plusieurs écoles publiques sont plus chères que certaines écoles privées. » Un dirigeant syndical de la République démocratique du Congo ajoute : « Les parents sont seuls responsables de l'éducation de leurs enfants. Le gouvernement, qui administre l'éducation publique, n'injecte pas plus de 13 % de son budget dans l'éducation. » Un dirigeant syndical algérien précise : « L'EFPT est généralement aux mains du secteur privé. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, nous ne disposons que d'une seule université publique, laquelle est payante. »

Comme prévu, le gouvernement central ou fédéral joue un rôle prépondérant dans le financement et la réglementation de l'éducation publique, par rapport aux entités régionales et locales. Ce soutien est toutefois plus faible qu'il ne devrait l'être en vertu des ODD pour l'enseignement primaire et secondaire. Si les gouvernements provinciaux et régionaux jouent un rôle important dans le cadre de ce soutien, il convient de noter qu'il est aujourd'hui

demandé aux gouvernements locaux d'assumer des responsabilités financières considérables pour les services d'EPE, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En effet, ces derniers assurent en moyenne 28 % du financement de l'EPE, 20 % de l'enseignement primaire et 11 % de l'enseignement secondaire. A première vue, le soutien local apporté à l'éducation devrait être considéré comme une initiative positive. Or, lorsque la situation nationale se caractérise par une paupérisation des régions rurales, il ne génère généralement aucun revenu substantiel et peut, en conséquence, engendrer des inégalités dramatiques en termes d'accès à une éducation de qualité dans le pays.

Les données de l'UNESCO présentées dans son Rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2017) indiquent que plus de 40 % des pays à faible revenu et près de 10 % des pays à revenu moyen continuent à exiger des frais de scolarité pour l'enseignement secondaire inférieur (voir aussi le Rapport sur le développement dans le monde 2018). Si les écoles de l'enseignement secondaire inférieur demandent des frais de scolarisation, il est fort probable qu'un nombre encore plus élevé de pays sollicitent une participation financière pour l'enseignement secondaire supérieur - une situation qui, pour nombre de familles pauvres, anéantit quasiment tout espoir de voir leurs enfants achever le cycle complet de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de soutien partiel des gouvernements, mentionné dans l'enquête de l'IE, ne nous permet pas de déterminer dans quelle mesure celui-ci se traduit par de véritables allocations de fonds.

Les recherches menées dans plusieurs pays en développement ont révélé un lien statistique très étroit entre les investissements réalisés dans l'éducation et la richesse du pays (une corrélation de 0.84). En 2013, les Etats-Unis ont dépensé 11 800 USD par élève à temps plein, contrairement à d'autres pays de l'OCDE tels que le Mexique et le Chili, qui ont dépensé des montants avoisinant respectivement les 4 000 et 5 000 USD (Département de l'éducation des Etats-Unis, 2017). Il est certain que les ressources financières ne sont pas le seul facteur permettant de promouvoir la qualité. Toutefois, limiter les ressources nationales empêche les systèmes d'éducation de prendre des décisions pour améliorer le processus d'apprentissage, la variété et la qualité des équipements, ainsi que les moyens d'y accéder, ou l'état physique des classes et des écoles.

Les institutions financières internationales et les agences bilatérales se sont montrées particulièrement intéressées d'apporter leur aide aux pays en développement et d'améliorer la qualité de leurs systèmes d'éducation, un objectif réalisable en augmentant leur soutien financier à ces pays. La réalité est tout autre. Alors que l'UNESCO estime à 39 milliards USD par an le déficit financier actuel pour la réalisation de l'ODD 4 (« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »), les engagements les plus récents qui ont été pris à la réunion de Dakar les 1er et 2 février 2018 pour la reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) restent insuffisants pour atteindre cet objectif. Au cours de cette conférence, deux tiers des gouvernements se sont engagés à accroître leurs investissements dans l'éducation à hauteur de 20 % de leurs budgets, or les engagements des agences bilatérales et internationales correspondent à 760 millions USD par an, soit 2 % [sic] du montant nécessaire (Pessi, 2018 ; Lewin, 2018).

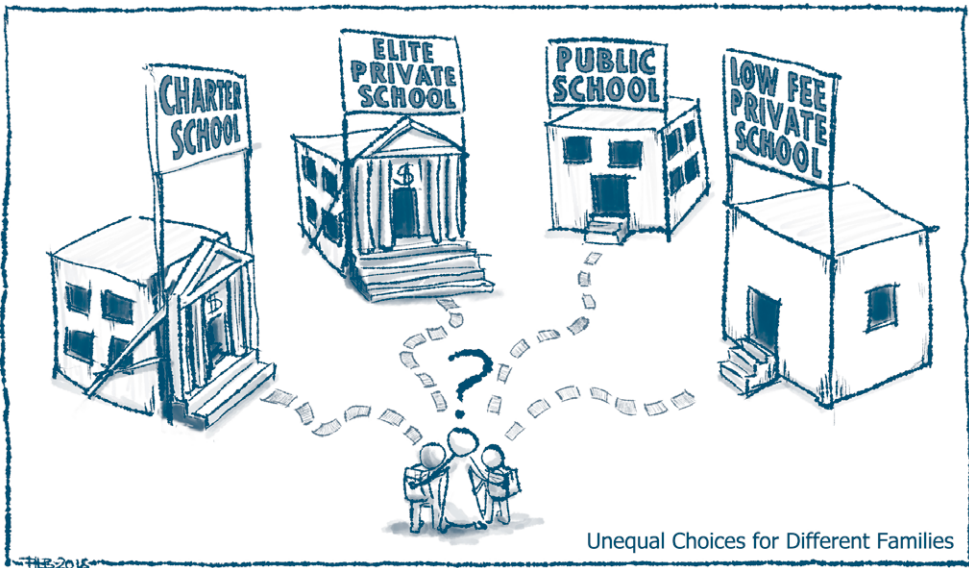


Les organisations de la société civile du monde entier présentes à Dakar ont exprimé leur opposition aux projets gouvernementaux qui consistent à recourir à du personnel enseignant non qualifié, une stratégie de plus en souvent déployée pour compenser l'insuffisance des budgets de l'éducation. Pour l'enseignement primaire, 1,7 million d'enseignant(e)s supplémentaires sont nécessaires au niveau mondial. Sachant que, rien qu'en Afrique, on observe une pénurie de 1 million d'enseignant(e)s, la situation dans cette région ne présage rien de positif.



For a Balanced Media Coverage of Teachers

# Privatisation



Fervente défenderesse de l'éducation publique gratuite, l'IE a énoncé sa position dans plusieurs documents, notamment les résolutions de son Congrès, déclarant que les gouvernements devraient consacrer au moins 6 % de leur PIB et/ou au moins 20 % de leurs budgets nationaux à l'éducation publique. L'IE souligne également le principe suivant : « L'éducation est un droit humain et un bien public ; elle doit être financée par des fonds publics et fondée sur une réglementation publique ».

Le système d'éducation privé se compose de trois types d'école : sans but lucratif (y compris les écoles confessionnelles), à but lucratif et communautaires. Les écoles et universités privées sans but lucratif existent depuis des décennies dans la plupart des pays pour différentes raisons, parmi lesquelles l'orientation religieuse, l'engagement de l'institution en faveur de l'apprentissage et le fruit d'accords politiques visant à répondre aux besoins des communautés religieuses ou linguistiques. Le plus préoccupant en ce qui concerne la privatisation est l'arrivée des entreprises commerciales mondiales ou locales, ainsi que la prolifération des écoles à but lucratif (se définissant elles-mêmes le plus souvent comme des écoles « à bas prix ») qui, tout en affirmant augmenter le nombre d'écoles abordables sur le plan financier, sont de plus en plus fréquemment administrées dans le but de générer des bénéfices pour leurs propriétaires. Cet objectif de base tend, d'une part, à avoir des répercussions négatives sur la qualité (dans la mesure où les dépenses opérationnelles sont réduites autant que possible pour engranger un maximum de bénéfices) et, d'autre part à représenter un coût considérable pour les familles démunies et à exclure les plus pauvres d'entre elles.

Le développement de l'éducation privée est un phénomène observable aux quatre coins du globe. Alors que près de 10 % des syndicats participants estiment que ce problème ne concerne pas leur pays, 52 % signalent que cette expansion a lieu « dans une certaine mesure », 39 % « dans une large mesure ». La répartition des réponses des syndicats par région montre que ce développement de l'éducation privée est le plus marqué en Afrique (où 71 % des syndicats jugent que celui-ci intervient dans « une large mesure »), suivie de l'Amérique latine (où 57 % des syndicats sont du même avis), tandis que ce phénomène semble moins perceptible en Asie-Pacifique pour 38 % des syndicats. Parmi les pays européens, seuls les syndicats participants français indiquent que cette expansion intervient « dans une large mesure ».

La croissance du secteur privé se manifeste au travers de l'expansion des écoles privées dites « à bas prix » (une tendance qui se confirme dans les pays en développement), des écoles à charte (Etats-Unis, Royaume-Uni et Suède), du tutorat privé (UNESCO, 2017), des écoles et universités à vocation commerciale et du phénomène relativement récent des écoles virtuelles. Il convient de souligner que l'intervention du secteur privé dans les systèmes d'éducation reste acceptable dans le cadre de certaines formes actuelles d'économies de marché et relève du droit parental en vertu de la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26.c). La privatisation présente un danger dans les cas suivants : (1) les sociétés commerciales sont suffisamment puissantes pour créer des monopoles et donc exercer leur influence sur le personnel, les programmes scolaires et les décisions concernant la multiplication des écoles au sein des systèmes d'éducation ; (2) les écoles à but lucratif font leur propre apologie en s'affirmant meilleures que les écoles publiques, malgré certaines conclusions mettant en doute leur efficacité ; (3) les gouvernements s'exonèrent de leur obligation de garantir une éducation de qualité publique gratuite et universelle ; et (4) les gouvernements externalisent leurs services d'éducation en s'appuyant sur des accords de partenariat public-privé.

**Tableau 11. Expansion de la privatisation et de la compétitivité au niveau national**

Type de privatisation/ compétition	Pas du tout	modérément	fortement
Expansion of private education institutions	10%	52%	39%
Proliferation of private tutoring	17%	58%	25%
Use of public/private partnerships	20%	66%	14%
Competition of funding between educational	28%	51%	21%

Le tableau 12 présente une typologie des prestataires public et privé permettant de mieux comprendre la diversité parmi les écoles. On observe l'émergence d'un large portefeuille de services privés, dont certains sont sous-financés, mais un nombre croissant de services financés par le gouvernement (en particulier les écoles à charte et les programmes de chèques-études) - une mesure qui détourne les fonds des gouvernements réservés aux écoles publiques.

**Tableau 12. Typology of Public and Private Education Providers**

Private provision and private finance	Public provision and private finance
<i>Private schools, including low-fee schools</i> <i>Home schooling</i> <i>Non-subsidized NGO schools, and learning centers</i> <i>Non-subsidized religious schools</i>	<i>Public schools that charge fees or tuition</i> <i>Individual philanthropy supporting public schools</i> <i>Schools supported through “corporate social responsibility”</i> <i>Other private sponsorship of private schools</i>
Private provision and public finance	Public provision and public finance
<i>Vouchers in private schools</i> <i>Government subsidies or scholarships for private schools</i> <i>Education service contracts</i> <i>Private management of public schools</i> <i>Charter schools</i> <i>Community schools, religious schools, and NGO schools with government subsidies</i>	<i>Government schools, without fees</i>

Source: Global Campaign for Education, 2016.

Dans certains cas, les parents se tournent vers les écoles privées non pas par choix personnel mais bien parce qu'ils ne peuvent faire autrement vu la dégradation de la qualité des écoles publiques et l'idéalisation des écoles privées dans le discours défendant les intérêts des entreprises. En Inde, les écoles privées forment un secteur particulièrement hétérogène. Au cours de ces 20 dernières années, le pays a été le témoin d'une forte croissance des écoles privées à bas prix. Quel que soit le montant déboursé, l'inscription dans une école privée reste largement tributaire de la participation financière des familles, ce qui, dans la majeure partie des cas, exclut de facto les plus pauvres (Harma, 2009). Toujours en Inde, pays où les familles recherchent des établissements privés pour leurs enfants, les plus pauvres d'entre elles sont laissées pour compte et, en l'absence de ressources, y compris de base, les écoles créées comptent un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux particulièrement importants, auxquels il est difficile de répondre de façon appropriée (Kamat et al., 2016). Des répercussions similaires ont été identifiées dans d'autres pays. Le fait que les parents optent pour des écoles à bas prix entraîne un cercle vicieux : ils délaissent les écoles publiques, contribuant ainsi à la résidualisation des familles et des enfants les plus pauvres qui, plus tard, cumuleront les situations défavorables et seront pris au piège d'une spirale descendante. Il importe de souligner que, dans certains cas, les écoles privées offrent des classes de petite taille, enregistrent un taux d'absentéisme moins important, consacrent davantage de temps d'enseignement aux élèves et prévoient des journées d'école de plus longue durée (Smith et Baker, 2017). Mais d'autre part, ces écoles sont le plus souvent installées dans les communautés riches, possédant des infrastructures routières et d'autres aménagements, et non pas dans les régions enclavées les plus pauvres. En d'autres termes, elles laissent à l'écart plusieurs franges importantes de la population dans les pays à faible revenu.

Dans l'ensemble des pays, malgré le nombre important de recherches démontrant que, à partir du moment où leur situation socio-économique est prise en compte, les élèves des écoles publiques enregistrent des performances identiques, si pas meilleures, que celles mesurées dans les écoles privées, les parents considèrent de plus en plus souvent que les écoles publiques sont de mauvaise qualité et que, en comparaison, les écoles privées sont meilleures. Les écoles privées à bas prix sont désormais implantées dans bon nombre de pays, notamment en Inde, au Ghana, en Jamaïque, au Kenya, au Malawi, au Liberia, au Pérou et en République dominicaine (Fontdevila, Marius, Balarin et Rodriguez, 2018). Les parents inscrivent leurs enfants dans ces écoles pour plusieurs raisons : une meilleure qualité présumée, la proximité du lieu de résidence et les préférences linguistiques ou religieuses. Ce choix des parents contribue malheureusement à accroître la stratification sociale étant donné que la performance des écoles est principalement liée à la situation de la famille des élèves - une des principales conclusions des recherches concernant les facteurs influençant les résultats des élèves. Une étude quantitative portant sur les écoles à bas prix, réalisée au Pérou, n'a pu apporter aucune preuve de la meilleure performance scolaire des élèves en comparaison des écoles publiques. Au contraire, il s'est avéré que ces dernières étaient plus performantes que les écoles privées à bas prix lorsque les conditions économiques sont prises en compte, étant donné que la performance d'une école dépend principalement de la richesse du district dans lequel elle opère et, par conséquent, des familles qui y résident (Fontdevila et al., 2018 ; voir également van der Tuin et Verger, 2013). Les analyses comparatives internationales basées sur les résultats des évaluations PISA réalisées dans les écoles publiques et privées aboutissent aux mêmes conclusions : « Les écoles privées ne sont pas plus performantes que les écoles publiques » (Schleicher, 2014, p. 104). D'autres études en lien avec les évaluations PISA ont analysé les différences entre les écoles publiques et les écoles privées et n'ont abouti à aucune conclusion probante démontrant que les écoles privées étaient plus performantes après la prise en compte de la situation économique des familles - des conclusions qui se confirment année après année (OCDE, 2012, 2014a, 2014b, 2016c). Il existe cependant certaines différences de nature non académique entre écoles publiques et privées. L'étude d'Iversen et Begue (2017) portant sur cinq pays d'Afrique et d'Asie mentionne que la différence la plus significative concernant les résultats et les services entre écoles publiques et écoles privées à but lucratif est la mise à disposition d'installations sanitaires séparées pour filles et garçons dans les écoles privées.

Bien que les parents aient le droit de se tourner vers l'enseignement privé pour leurs enfants, ce choix personnel a cependant des conséquences importantes sur la collectivité, notamment l'accentuation de la ségrégation et des inégalités. Les écoles privées contribuent effectivement à renforcer les inégalités car les familles ayant les moyens financiers ont toujours la possibilité de solliciter des améliorations et des services supplémentaires que ne peuvent offrir les écoles publiques. Les études de cas relatives aux initiatives privées à caractère commercial montrent que cette catégorie de privatisation favorise la ségrégation sociale. Il ressort d'une étude qualitative récente de la privatisation dans cinq pays en développement (Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzanie et Népal) que les écoles privées échappent à toute une série de réglementations gouvernementales, ne sont pas conformes aux législations en vigueur et ne sont que très peu contrôlées par les autorités éducatives (Iversen et Begue, 2017), soulevant ainsi la question de la qualité des écoles privées à bas prix. Une situation similaire, c'est-à-dire

une inspection limitée de ces écoles par les pouvoirs publics, a pu être observée au Pérou (Fontdevila et al., 2018). Le personnel enseignant des écoles à but lucratif est généralement moins qualifié, les salaires y sont moins élevés et le recrutement s'effectue sur la base d'un accord contractuel. Les recherches révèlent que 70 % du personnel employé par Bridge International Academies, une des plus importantes sociétés commerciales vendant des écoles « à bas prix » dans le monde, n'est pas qualifié et ne possède que trois à cinq semaines de formation. Les enseignant(e)s sont tenu(e)s de s'aligner sur un enseignement standardisé préprogrammé à télécharger chaque jour sur une tablette, créant ainsi un environnement rigide ne leur laissant que peu de libertés.

Aux Etats-Unis, plusieurs spécialistes ont montré que les fondations conservatrices font pression sur les gouvernements en vue de multiplier le nombre d'écoles à charte et considèrent les contrats qui régissent ces écoles comme une forme de privatisation de l'éducation publique - via l'allocation de fonds publics à diverses institutions dont certaines sont aux mains d'acteurs commerciaux (Rawls, 2013a ; Fabricant et Fine, 2012). Ces chercheurs/euses considèrent également qu'il s'agit d'une manœuvre visant à démanteler les structures de formation des enseignant(e)s, dans la mesure où les écoles à charte ont la possibilité de recruter leur propre personnel, ne possédant pas nécessairement la formation prescrite par les programmes de préparation des enseignant(e)s régulier(e)s. D'aucuns justifient cette multiplication des écoles à charte par le fait qu'elles offrent un moyen d'améliorer les résultats scolaires. Or ce type d'établissement n'a jamais été à l'origine d'une quelconque amélioration noTableau (Fabricant et Fine, 2012). Par ailleurs, une étude réalisée par un groupe appelé « The Broader, Bolder Approach to Education » (BBA) a révélé que la fermeture des écoles publiques jugées non performantes aux évaluations normalisées et dont les élèves ont ensuite été inscrit(e)s dans des écoles à charte, a donné lieu à l'émergence d'écoles enregistrant des écarts plus importants en termes de résultats scolaires en fonction de la race ou de la classe sociale (Rawls, 2013b).

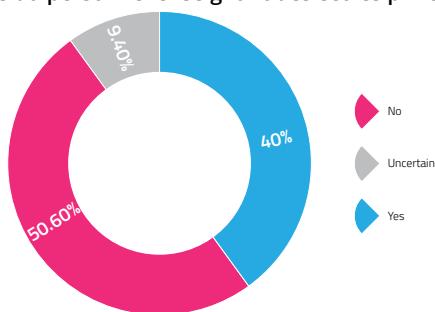
Pour l'heure, l'enseignement à but lucratif représente l'un des marchés des investissements les plus juteux aux Etats-Unis, pesant 1,3 milliard USD. L'un des moyens permettant aux écoles à charte de générer des bénéfices substantiels pour le secteur privé américain est la possibilité, outre les subventions octroyées par le secteur public, de sélectionner les élèves qu'elles accueillent (alors que, en vertu de la loi, elles devraient être inclusives). Aussi les élèves ayant des besoins spéciaux ne représentent-ils que 8 à 12 % des inscriptions dans les écoles à charte, par rapport à 34 % dans les écoles publiques traditionnelles (Rawls, 2013b, citant un rapport du gouvernement américain de 2012). Il est bien connu que la prise en charge de cette catégorie d'élèves coûte plus cher.

Encourager la privatisation de l'enseignement offre aux ministères de l'Education certains avantages sur le plan administratif. En effet, lors de l'allocation de fonds aux écoles privées, les subventions par élève sont généralement calculées sur la base d'un budget inférieur aux dépenses opérationnelles quotidiennes réelles. Au lieu de devoir calculer les dépenses infrastructurelles et les salaires du personnel enseignant, il suffit aux ministères de l'Education de confier le calcul du montant total des subventions par élève à d'autres services placés sous sa responsabilité (Brans, 2013). Cette procédure revient en réalité à externaliser les services d'éducation et à ne prendre en charge qu'une partie des frais. Les écoles à but lucratif se

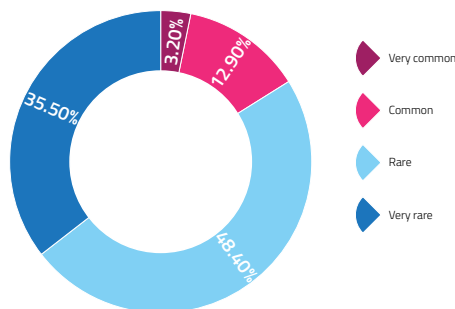
montrent désireuses de travailler sur la base de subventions octroyées par élève car bon nombre de possibilités leur sont offertes de réduire leurs dépenses, notamment au travers du recrutement massif de personnel non porteur d'un diplôme ou d'un titre de compétence. Comme en témoignent les statistiques, ces stratégies ont pour conséquence l'accroissement du personnel enseignant non diplômé dans nombre de pays. De Koning (2013) explique que le personnel enseignant contractuel représente au moins la moitié des effectifs dans 10 des 13 pays subsahariens au centre d'une étude de l'UNESCO menée en 2007 (voir également Brans, 2013, présentant le cas de l'Ouganda).

Les syndicats d'enseignants participant à l'enquête de l'IE décrivent une situation manquant cruellement de réglementations pour les salaires des enseignant(e)s dans les écoles privées - seuls 40 % des pays déclarent en disposer. L'absence de telles réglementations ouvre évidemment la porte à toutes formes d'abus et au sous-paiement des enseignant(e)s. Cette situation a offert aux organisations de la société civile présentes à la réunion de Dakar de 2018 (voir plus haut) des arguments empiriques pour la signature d'une déclaration, où elles stipulent : « La privatisation de l'éducation constitue un obstacle majeur qui entrave les possibilités d'établir un ordre politique démocratique et égalitaire ». Point positif, les écoles privées sont de plus en plus souvent soumises à des réglementations gouvernementales régissant les qualifications des enseignant(e)s - 65 % des syndicats d'enseignants de l'IE participants signalent que leur gouvernement national dispose d'une telle réglementation.

**Figure 25. Existence de réglementations gouvernementales régissant les salaires du personnel enseignant des écoles privées**



**Figure 26. Existence de réglementations régissant les qualifications du personnel enseignant des écoles privées**



La Banque mondiale a joué un rôle déterminant dans la privatisation de l'éducation, convaincue que le fonctionnement des marchés est plus efficace que celui des pouvoirs publics et que les dépenses des Etats doivent être réduites afin de pouvoir réserver suffisamment de fonds au paiement de leur dette extérieure. Bien que la Banque mondiale déclare défendre fermement l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire, son antenne dédiée au financement du secteur privé - la Société financière internationale (SFI) - a renforcé son soutien aux intervenants privés, depuis l'éducation de la petite enfance à l'enseignement secondaire. Ainsi, la SFI a réalisé en 2016 plus de 50 % de ses investissements dans l'éducation privée, un chiffre qui s'élevait à moins de 15 % pour la période 1996-2010 (Smith et Baker, 2017).

## **Dimension du genre et privatisation**

---

Il a été démontré que les filles des familles pauvres sont moins susceptibles de fréquenter les écoles privées que les garçons (Ação Educativa et al., 2014). Ce choix opéré par les familles résulte de la participation des filles aux tâches domestiques quotidiennes, notamment dans les familles pauvres et rurales, et d'une sous-estimation généralisée des filles et des femmes. Une étude centrée sur l'incidence de la privatisation entre 2010 et 2015 sur la scolarisation des filles au Malawi, au Mozambique, au Liberia, en Tanzanie et au Népal (Iversen et Begue, 2017, cités précédemment) a montré que les parents privilégiaient l'éducation des garçons lorsque l'enseignement est payant. Phénomène que personne n'avait prévu, l'insuffisance des réglementations régissant ce type d'écoles privées favorise une exonération des responsabilités en cas d'actes de violence sexuelle commis sur des filles par des enseignant(e)s, des pairs et des administrateurs/trices (Ação Educativa et al., 2014).

## **Le tutorat, manifestation de la privatisation de l'éducation**

---

Parallèlement à la privatisation de l'enseignement, on observe à travers le monde un recours croissant au tutorat privé (connu également sous le nom de « formation de l'ombre »). Dans un nombre significatif de pays, au moins 50 % des élèves de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête ont eu recours au tutorat privé, une proportion atteignant son plus haut niveau dans les pays asiatiques (UNESCO, 2017). Près de 17 % des syndicats d'enseignants participant à l'enquête de l'IE expliquent que le tutorat ne représente pas un problème dans leur pays, 58 % signalent que cette pratique est en « croissance modérée » et 26 % estiment qu'elle se développe dans une « large mesure ». La pratique du tutorat est très répandue en Corée, à Hong Kong, à Singapour et à Taiwan. Les données de l'enquête ne permettent pas d'identifier le niveau de l'enseignement où le tutorat est le plus développé, bien qu'il ressorte d'autres études que cette pratique semble plus courante dans l'enseignement secondaire. La répartition des réponses des syndicats par région montre que la recrudescence du tutorat continue à être fortement observée en Asie-Pacifique, mais également en Afrique.

Dans les pays où l'apprentissage est rigoureusement évalué au moyen d'examens nationaux, le nombre de centres de tutorat privés est en hausse. C'est le cas en Turquie au niveau de l'enseignement primaire. Le plus souvent, les personnes travaillant comme tuteurs/trices sont



des enseignant(e)s employé(e)s régulièrement dans des écoles publiques (Altinyelken, 2013). Une des raisons pour lesquelles les parents investissent dans le tutorat privé, outre l'idée reçue et souvent non fondée selon laquelle il augmenterait la performance de l'élève, est que ces programmes de formation s'adressent à des classes de petite taille. Quoi qu'il en soit, le tutorat entraîne des frais supplémentaires pour les familles et peut représenter une lourde charge financière pour les plus démunies d'entre elles.

Toujours en lien avec la privatisation, on observe de nouvelles formes de coopération au sein de l'éducation entre les gouvernements et le secteur privé, parmi lesquelles les partenariats public-privé (PPP), voire d'autres types de collaboration entre les entreprises privées et les ministères de l'Éducation ou d'autres départements gouvernementaux. Selon les syndicats de l'IE participants, les PPP se développent « dans une large mesure » dans 14 % des pays, « dans une certaine mesure » dans 66 % des pays et « pas du tout » dans 20 % des pays. Une analyse des réponses par région montre que les PPP sont particulièrement fréquents en Asie-Pacifique, moins répandus en Amérique latine et pratiquement inexistantes dans les pays africains. Près de 40 % des pays européens mentionnent que la pratique des partenariats public-privé se développe « dans une certaine mesure », les syndicats britanniques et slovaques « dans une large mesure ». Bien que nous soyons en possession d'informations indiquant le degré d'expansion de ces partenariats, celles-ci ne nous permettent pas d'identifier leur type ou le niveau d'enseignement privilégié pour la coopération entre les deux secteurs.

Les institutions financières influentes - la Banque mondiale figurant dans le peloton de tête - encouragent la multiplication généralisée des écoles privées, persuadées que le secteur des entreprises est mieux préparé et motivé que les écoles publiques à proposer un enseignement de bonne qualité. La Banque mondiale et d'autres institutions financières influentes se félicitent également de l'existence de services d'éducation privés car ceux-ci sont perçus comme un moyen de réduire les investissements des gouvernements dans les écoles et le personnel enseignant (Banque mondiale, 2018). En réalité, certains pays comptent sur le développement du secteur privé, considéré comme un moyen de rendre universelle la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire, comme c'est le cas en Ouganda (Brans, 2013).



# Enseignement supérieur

En 2017, l'IE déclarait compter plus 3 millions de membres travaillant dans les secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, réparti(e)s dans 100 organisations nationales - soit environ 10 % de ses affilié(e)s. 31 syndicats participant à cette étude couvrent le secteur de l'enseignement supérieur.

Alors que le taux d'affiliations parmi les enseignant(e)s de l'enseignement primaire et secondaire avoisine une moyenne légèrement supérieure à 50 %, celui de leurs homologues de l'enseignement supérieur est nettement inférieur et varie sensiblement d'un pays à l'autre. La majorité du personnel enseignant de l'enseignement supérieur syndicalisé est recensé en Australie, en Malaisie, en Indonésie, au Canada, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, où il correspond essentiellement au personnel des collèges communautaires. La transition vers une économie de marché/capitaliste opérée par les anciens pays socialistes s'est accompagnée d'un besoin de former des syndicats indépendants - un processus parfois très lent qui explique le faible taux de participation syndicale en Europe orientale. La syndicalisation du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans les pays en développement tend à être répandue, sauf en Palestine et au Liban. L'Inde, malgré une vie politique très active, enregistre un faible pourcentage d'affiliations du personnel enseignant dans l'enseignement supérieur - un pourcentage encore plus faible lorsqu'il s'agit de la Chine.

## Protection juridique des institutions

Comme le montre le tableau 13, les syndicats d'enseignants affiliés à l'IE expliquent que l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur est garantie par des dispositions légales dans la majorité des cas (90 %). Une proportion identique de syndicats indiquent que le personnel a le droit d'être représenté au sein des instances de gouvernance des institutions. Une proportion légèrement plus faible (85 %) précise que l'enseignement et la recherche dans les établissements sont soumis à une reddition des comptes au travers d'un système d'accréditation indépendant. Le contrôle de leur financement en fait également partie, quoique dans une moindre mesure. Près de la moitié des établissements d'enseignement supérieur sont tributaires de sources de financement privées, ce qui confirme les conclusions précédemment émises à travers le monde soulignant que les universités - en particulier celles où la recherche occupe une place prépondérante - dépendent de plus en plus des fonds alloués par les entreprises, ces dernières étant susceptibles d'influencer et de compromettre l'autonomie du personnel enseignant, des équipes de recherche et de l'institution elle-même. Il est également intéressant de constater que, malgré une présence importante des membres du personnel au sein des instances de gouvernance de nombreuses institutions, ils/elles ne déterminent le montant de leurs salaires que dans un peu plus de la moitié des cas (55 %).

**Tableau 13. Autonomie et responsabilité de l'enseignement supérieur**

	Yes		No	
	Count	Row %	Count	Row %
The autonomy of Higher Education Institutions is protected by legal provisions	26	89.70%	3	10.30%
Higher Education Institutions are held accountable at a national/regional level for their teaching and research through independent accreditation	23	85.20%	4	14.80%
Higher Education Institutions are held accountable at a national/regional level for their funding through independent accreditation	20	71.40%	8	28.60%
Higher Education Institutions rely on private sources of funding	13	46.40%	15	53.60%
Higher Education Institutions are responsible for determining the salaries of higher education personnel	16	55.20%	13	44.80%
Higher education teaching personnel have the right to take part in governing bodies of Higher Education Institutions	26	89.70%	3	10.30%

Il est fréquent pour les universités des pays à revenu élevé de dépendre de sources de financement privées. Plusieurs pays européens tels que la Suisse, le Royaume-Uni, l'Irlande, l'Espagne, la Pologne et les Pays-Bas témoignent de cette pratique. En Asie, les universités sont financées par des fonds privés en Afghanistan, aux îles Fidji et en Corée. Bon nombre d'universités aux Etats-Unis et au Canada comptent également sur un financement privé. En revanche, aucun cas de financement privé n'est signalé en Amérique latine ou en Afrique. Comme le montre le tableau 13, l'accréditation est devenue une pratique courante. Toutefois, deux pays européens mentionnent que leurs universités ne sont pas tenues responsables pour l'enseignement et la recherche via une accréditation indépendante (Suède et Pologne). Le personnel de la plupart des universités dans le monde est autorisé à participer aux instances de gouvernance, sauf semble-t-il au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Malaisie.

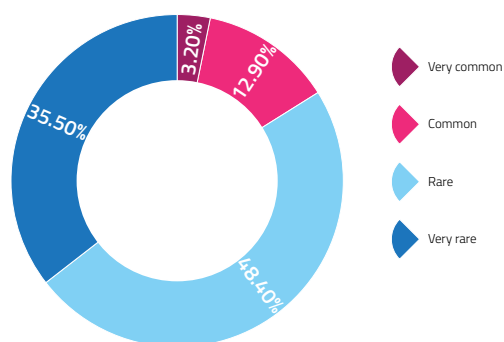
## Libertés académiques des professeur(e)s de l'enseignement supérieur

Au niveau mondial, les syndicats d'enseignants représentant le personnel enseignant de l'enseignement supérieur ne constatent que rarement ou très rarement des violations des libertés académiques (84 % au total), ce qui laisse supposer un climat sain pour le personnel. Parmi les syndicats européens, les violations académiques sont rares. Toutefois, elles sont

« courantes » en Asie (signalé par 40 % des syndicats) et moins courantes en Afrique et en Amérique latine (25 % pour les deux continents).

Un des facteurs portant fortement atteinte à la liberté académique est la prépondérance des emplois à temps partiel parmi les professeur(e)s d'université. La réponse du syndicat d'enseignants mexicain indique que, si les professeur(e)s travaillant sous le régime de la permanence (mi-temps ou davantage) se sentent en confiance quant à leurs libertés académiques, les membres du personnel contractuel (externe) travaillant à mi-temps se montrent particulièrement vigilant(e)s lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs points de vue, par crainte de perdre leur emploi au cas où leurs opinions ne seraient pas bien accueillies par l'institution.

**Figure 27. Fréquence des violations des libertés académiques**



L'évolution de la situation en Turquie soulève de fortes inquiétudes. Depuis le coup d'Etat manqué du 15 juillet 2016, près de 8 500 membres du corps professoral universitaire et près de 1 500 membres du personnel administratif ont été licencié(e)s définitivement, la plupart en l'absence de tout jugement équitable.

L'enquête de l'IE analyse les différents facteurs portant atteinte à la liberté académique. Parmi les plus communs, citons le peu de priorités accordées à la recherche et au développement (52 % des syndicats) et l'influence des entreprises et des industries sur l'enseignement et l'apprentissage (43 %). Les régions les plus touchées par ces deux types d'influence sont l'Amérique latine et l'Asie-Pacifique. Ce constat corrobore les conclusions auxquelles aboutissent plusieurs études analysant l'impact de la mondialisation sur l'enseignement supérieur menées au cours de ces vingt dernières années, à savoir l'influence croissante des secteurs industriels et commerciaux sur les programmes de recherche des universités, en particulier au travers de la présence de dirigeant(e)s d'entreprise au sein des instances de gouvernance de l'enseignement supérieur. Les priorités gouvernementales pour la recherche et le développement ont également des effets considérables sur les pays européens, où la plupart des violations des libertés académiques sont le fait des gouvernements qui fixent les priorités pour ces deux secteurs (Suisse, Royaume-Uni, Irlande, Espagne, Russie, Norvège, Pays-Bas et Allemagne). Les répercussions des priorités imposées par les gouvernements pour la recherche et le développement sont également signalées dans d'autres pays du monde, notamment en Argentine et au Pérou parmi les pays d'Amérique latine, au Japon, en

Afghanistan et aux Fidji pour la région Asie-Pacifique, au Canada (Québec) en Amérique du Nord et au Congo en Afrique. Les effets de l'influence des industries et des entreprises sont également signalés par les syndicats en Argentine, au Pérou, au Japon, en Afghanistan et au Canada (anglophone et francophone). L'ingérence croissante des gouvernements dans le domaine scientifique et l'influence des entreprises et des industries sur les universités sont deux caractéristiques communes de la mondialisation, poussant les pays à se montrer plus compétitifs dans la production de technologies avancées et les universités à développer des biens commercialisables.

Les mesures directes visant à restreindre les libertés académiques sont beaucoup moins fréquentes. La censure/répression par le gouvernement ou les universités dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche est signalée par 16 % des syndicats dans les deux cas. Pourcentage plus élevé que dans les autres régions, 50 % des syndicats d'Amérique latine signalent une censure à la fois par le gouvernement et les universités. Les données de l'IE indiquent que la censure appliquée à l'enseignement et/ou la recherche - une pratique inacceptable en soi - sévit dans bon nombre de pays.

**Tableau 14. Mesures des gouvernements portant atteinte à la liberté académique**

	Yes		No	
	Count	Row %	Count	Row %
Government censorship/repression of teaching and/or research	5	16.1%	26	83.9%
Institutional/internal censorship of teaching and/or research	5	16.1%	26	83.9%
Government priorities for teaching and learning	12	38.7%	19	61.3%
Government priorities for research and development	16	51.6%	15	48.4%
Industrial/corporate influences over teaching and/or research	13	43.3%	17	56.7%

## Conditions d'enseignement

L'augmentation rapide du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur à travers le monde a entraîné une augmentation notable de la taille des classes ainsi qu'une augmentation correspondante de la charge de travail du personnel, que ce soit dans son rôle d'enseignant ou de conseiller. Parmi les syndicats signalant une dégradation parallèle des conditions dans l'enseignement supérieur, ceux du Royaume-Uni identifient comme facteurs l'accroissement de la charge de travail des enseignant(e)s, les classes surnuméraires et la diminution du financement de la recherche. Point positif, un pays - la Slovaquie - signale une augmentation salariale avoisinant les 25 % pour le personnel enseignant. En ce qui concerne les universités africaines, Mohamedbhai (2008) note que le personnel de certaines facultés

universitaires enseigne 18 heures par semaine, un horaire permettant difficilement d'offrir un enseignement de haute qualité et de mener des recherches. Au Bénin, les enseignant(e)s et les professeur(e)s d'université ont mené un mouvement de grève durant trois mois au début de 2018 - aux côtés du personnel du secteur de la santé - en vue d'améliorer leurs conditions de vie et de travail. Face à l'impossibilité de trouver une solution au problème, le président du pays a décidé de geler les salaires jusqu'à ce que les grévistes reprennent le travail. Aucune conciliation n'avait eu lieu entre les deux parties au moment de la rédaction de ce document.

## **Accroissement du personnel contractuel externe**

---

Le personnel contractuel externe regroupe les universitaires engagé(e)s temporairement, en général à temps partiel, par les établissements d'enseignement supérieur. Les caractéristiques de ce type d'emploi (souvent appelé « emploi précaire ») sont le niveau peu élevé des salaires et le peu d'avantages en nature tels que l'assurance maladie, les régimes de pension et les congés payés. L'enseignement supérieur aux Etats-Unis est tristement célèbre pour avoir été identifié comme le principal secteur économique employant un nombre sans cesse croissant de personnel contractuel externe (Henderson, Urban, Wolman, 2004). Ce personnel se voit généralement confier la responsabilité d'enseigner aux étudiant(e)s du premier cycle, ce qui laisse supposer une division croissante du travail, sachant que le personnel permanent est engagé pour la recherche et l'enseignement aux étudiant(e)s doctorant(e)s ou au niveau Master. Toujours aux Etats-Unis, 70 % du personnel travaille sous un statut contractuel, lequel représente 99,7 % du corps enseignant dans les établissements à vocation commerciale (US GAO, 2017). Au Canada voisin, 32 % du personnel des universités travaille sous contrat à durée déterminée depuis 2005 déjà. En Europe, les pays rapportant de hauts niveaux de précarisation dans l'enseignement supérieur sont le Royaume-Uni, l'Allemagne, la France, l'Autriche et la Suisse.

Cette rapide croissance du personnel contractuel est une réponse à deux tendances majeures : la diminution du soutien du gouvernement à l'enseignement supérieur et l'augmentation importante du nombre d'étudiant(e)s dans ce secteur. Cette situation est manifeste en Afrique, où le nombre d'inscriptions a littéralement explosé, passant de 3,5 millions d'étudiant(e)s en 1999 à 9,5 millions en 2012. La majorité du personnel des universités privées africaines travaille à temps partiel ou à mi-temps. Toujours dans cette région, en raison des inscriptions massives dans les universités publiques, on observe une forte présence du personnel engagé à temps partiel (Munene, 2012). Dans la mesure où cette augmentation du nombre d'inscriptions dans plus de 40 % des universités publiques n'a pas été suivie d'un accroissement correspondant des ressources, la qualité de l'enseignement s'en est ressentie et les professeur(e)s et autres chargé(e)s de cours se plaignent de la surcharge de travail. Pour les universités, l'une des solutions pour répondre à l'insuffisance des budgets consiste à recruter davantage de personnel à temps partiel (Fredua-Kwarteng et Kwaku Ofofo, 2018). En Inde, le recours au personnel contractuel est tel que 33 à 52 % du personnel permanent n'est aujourd'hui plus remplacé, laissant ainsi des postes « officiellement » vacants (Pushkar, 2018).

Les données de l'enquête de l'IE pour le Mexique indiquent que, en comparaison de nombreux autres pays, on observe une tendance à réduire les postes à temps partiel au profit des emplois à temps plein, bien que la plupart de ces derniers soit régis par des contrats à durée déterminée. D'un autre côté, le Mexique signale également une stratégie d'embauche fréquemment pratiquée par les universités publiques qui consiste à remplacer un poste permanent par quatre postes contractuels.

Une analyse récente menée par le gouvernement américain portant sur deux études de cas centrées sur les universités publiques de l'Ohio et du Dakota du Nord a révélé que, dans les deux institutions, 91 % du personnel travaillant sous le régime de la permanence bénéficiait d'une assurance maladie, ainsi que 83 % du personnel contractuel engagé à temps plein. Ce pourcentage diminue fortement pour les membres du personnel contractuel engagé(e)s à temps partiel puisque seul(e)s 8 % d'entre eux/elles bénéficient de ces avantages. A peine 1,5 % des étudiant(e)s diplômé(e)s qui enseignent ont accès à une assurance maladie (US GAO, 2017, p. 39). On note clairement un cloisonnement hiérarchique important du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement supérieur, en termes de statut, salaires et avantages, entre, d'une part, le personnel permanent (engagé pour la recherche et l'enseignement aux étudiant(e)s doctorant(e)s et au niveau Master) bénéficiant de conditions de travail satisfaisantes et, d'autre part, le personnel contractuel (principalement en charge de l'enseignement aux étudiant(e)s du premier cycle) n'ayant pas accès à une couverture santé, la plus élémentaire des prestations sociales.

## **Privatisation au sein de l'enseignement supérieur**

---

87 % des syndicats signalent une multiplication des établissements d'enseignement tertiaire privés au cours de ces cinq dernières années. 23 % des syndicats jugent cette croissance « très rapide » et 40 % « modérée ». Les syndicats ayant répondu « très rapide » sont principalement basés en Amérique latine et en Afrique.



# Actions des syndicats d'enseignants

Les syndicats existent pour protéger les intérêts de leurs membres au travers de l'action collective. Les syndicats d'enseignants sont cependant investis d'une triple mission : assurer leur propre viabilité, améliorer le bien-être de leurs membres et soutenir leur professionnalisme. En leur qualité d'organisations démocratiques, les syndicats et les actions qu'ils mènent doivent se comprendre en regard du contexte socio-économique, historique et traditionnel des sociétés et des environnements politiques au sein desquels ils opèrent et des moyens dont ils disposent pour communiquer avec leurs membres et créer des organisations plus fortes et plus représentatives.

En règle générale, les syndicats d'enseignants participent à la négociation collective mais également à l'élaboration des législations protectrices, des normes, des programmes de développement professionnel et des recommandations politiques concernant les certifications des enseignant(e)s. Dans la mesure où ces organisations syndicales luttent pour l'amélioration de leurs salaires et de leurs conditions de travail, ils deviennent des intervenants actifs sur la scène politique nationale (Angell, 1981). En général, la négociation collective porte sur les thématiques suivantes : salaires, santé et bien-être, avantages en nature, interruption de carrière et réaffectation, conditions de sécurité, taille des classes, procédures d'évaluation du gouvernement et protection syndicale (Angell, 1981 ; Bascia, 1994).

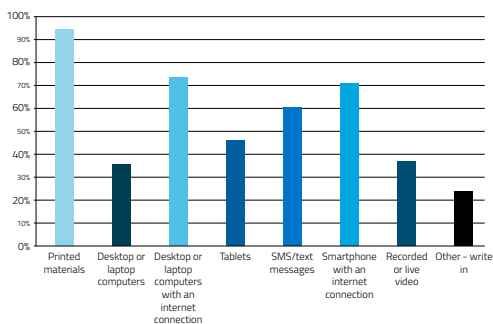
## Communications

Par quels moyens le personnel enseignant accède-t-il aux informations fournies par les syndicats d'enseignants ? Les réponses à cette importante question indiquent que les enseignant(e)s y accèdent le plus souvent via les documents imprimés (95 %), cette proportion étant élevée dans toutes les régions géographiques. Par contre, il n'est pas précisé si ces documents sont mis à disposition par les écoles, à l'occasion d'événements organisés par les syndicats ou envoyés à domicile par la poste. Une grande partie des communications passe également par Internet, auquel les accès sont multiples : ordinateurs portables ou de bureau (74 %), smartphones (71 %), SMS ou autres messages écrits (61 %), tablettes (46 %). Contre toute attente, la fréquence d'utilisation des messages écrits et des smartphones connectés à Internet est très élevée dans toutes les régions du monde, indiquant un bon ancrage des TIC à travers le monde.

Une question particulièrement intéressante est de savoir comment les syndicats d'enseignants communiquent avec leurs membres. Ici aussi, l'importance d'Internet reste palpable : les réseaux sociaux, les messageries électroniques ou les sites web comptent chacun pour au moins 74 % des moyens de communication utilisés. Les autres moyens plus traditionnels,

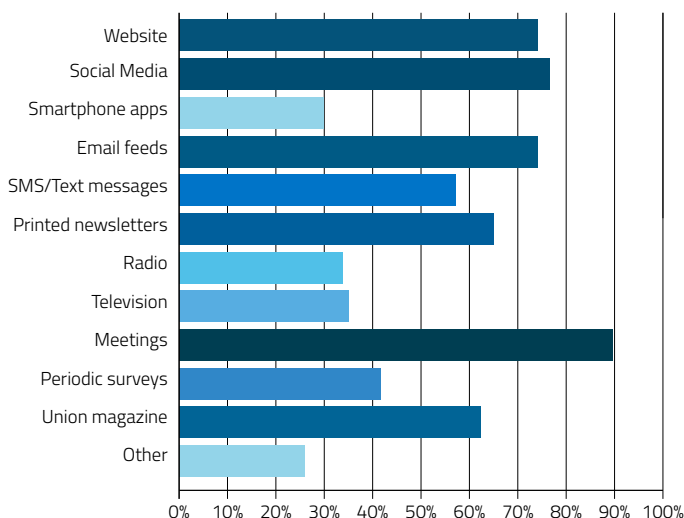


**Figure 28. Modalités d'accès du personnel enseignant aux informations syndicales**



comme les réunions, continuent à occuper une large place (65 %), ainsi que le magazine syndical (62 %). Les médias grand public comme la télévision et la radio sont également utilisés par un tiers des syndicats. Parmi les syndicats européens, les moyens de communication les plus répandus sont les sites web, les réseaux sociaux tels que Facebook et les messageries électroniques. Ce même scénario peut être observé en Asie-Pacifique et en Amérique du Nord. En Amérique latine, on note une préférence pour les documents imprimés et les communications par Internet via ordinateur ou smartphone. Les moyens de communication utilisés sont identiques en Afrique, si l'on excepte la forte propension à recourir aux messages écrits.

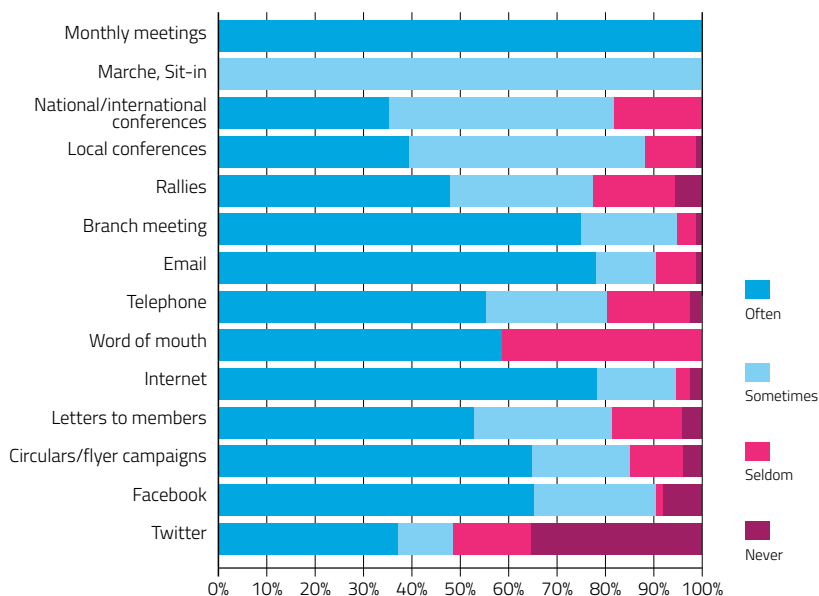
**Figure 29. Moyens de communication utilisés par les syndicats d'enseignants**



Lorsqu'ils souhaitent communiquer des informations concernant des actions et des stratégies spécifiques auxquelles ils souhaitent participer, les syndicats d'enseignants déploient un grand nombre de moyens, parmi lesquels les e-mails (78 %), les réunions des antennes syndicales (75 %), Facebook (65 %), les dépliants (65 %), les conférences nationales/internationales (57 %), les courriers et rassemblements (56 %), ainsi que les conférences locales (40 %). Bien que les syndicats utilisent fréquemment les dernières technologies de l'information, peu d'entre

eux ont créé des plates-formes permettant une communication plus interactive. Unique exception, la Suède, où le syndicat d'enseignant national signale que son site web est consulté plus de 45 000 fois par mois, propose plus de 600 idées d'amélioration de l'ensemble du système éducatif et fournit des informations sur les activités parascolaires. En Afrique, les messages écrits sont un moyen de communication très répandu entre les syndicats et leurs membres. Bien que les technologies de la communication soient souvent utilisées par les syndicats d'enseignants pour communiquer avec leurs membres, les réunions restent des lieux d'interaction très prisés. Si les syndicats d'enseignants recourent à des moyens identiques pour communiquer avec leurs membres ou les encourager à prendre part à certaines de leurs actions, dans ce dernier cas, le moyen le plus répandu reste les réunions avec participation en personne (ex. réunions des antennes syndicales).

**Figure 30. Moyens de communication utilisés par les syndicats d'enseignants dans le cadre de leurs actions**



## Améliorer les pratiques d'enseignement

Les syndicats d'enseignants participants ont été invités à classer les méthodes TIC qu'ils préféreraient pour l'amélioration de leur pratique - dans l'hypothèse où ils y auraient entièrement accès. Leur première préférence va à l'utilisation d'Internet à des fins de développement professionnel en vue de collaborer avec les enseignant(e)s dans leurs écoles. La deuxième va à la collaboration avec d'autres enseignant(e)s au niveau national, qui enseignent des matières identiques, suivie de la possibilité de travailler en collaboration avec d'autres enseignant(e)s à travers le monde - l'un des principaux atouts d'Internet (compression du temps et de l'espace). Selon le point de vue des syndicats d'enseignants, ces connexions

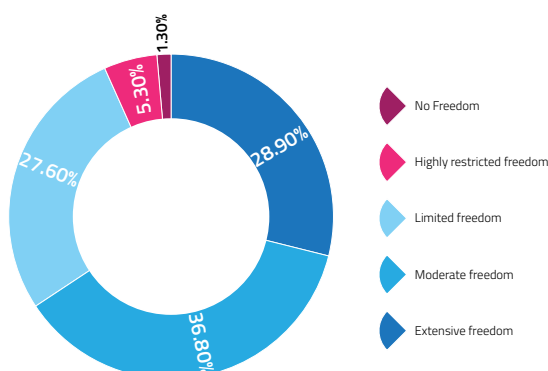
internationales seraient utilisées pour collaborer dans le domaine pédagogique, consulter les projets et le matériel des autres enseignant(e)s et rechercher des ressources pour mettre les élèves en relation avec d'autres personnes issues d'autres pays et cultures.

Malgré leur utilisation chaque jour plus importante d'Internet pour communiquer avec leurs membres, comme mentionné précédemment, la plupart des syndicats (73 %) n'ont pas développé de plate-forme Internet - ou n'ont pas les moyens de le faire - pour permettre aux membres d'échanger des informations ou des idées à caractère professionnel. Cela signifie que la plupart des communications par Internet entre syndicats et enseignant(e)s n'exploitent pas, pour l'heure, les avantages offerts par les réseaux sociaux.

## Liberté d'expression

La liberté d'expression dont jouissent les enseignant(e)s pour déterminer le contenu et les modalités de leur enseignement sans ingérence des gouvernements demeure un élément essentiel du travail intellectuel. Selon les syndicats d'enseignants de l'IE participants, quasiment tou(te)s les membres du personnel de l'enseignement supérieur ont la liberté - intégrale ou partielle - de déterminer le contenu de leurs cours sans ingérence extérieure (97 %). Toutefois, des différences intéressantes apparaissent concernant le degré de liberté dont ils/elles jouissent. Une large majorité des syndicats participants (66 %) considèrent que les enseignant(e)s jouissent d'une liberté d'expression « dans une très large mesure » ou « modérée » sans ingérence du gouvernement. En revanche, un nombre préoccupant de syndicats (28 %) signalent une liberté « limitée » ou « fortement restreinte » (5 %). Les syndicats européens font état d'une grande liberté d'expression, bien que celle-ci reste « limitée » à Chypre, en Arménie, au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Hongrie. Environ 54 % des syndicats de la région Asie-Pacifique mentionnent que la liberté d'expression est « limitée », un seul pays - le Sri Lanka - la juge « fortement restreinte », un dernier - les Fidji - déplore « aucune » liberté d'expression. Selon 37 % des syndicats d'enseignants africains, la liberté d'expression est « limitée », tandis que le Cameroun, la Côte d'Ivoire et l'Algérie la qualifient de « fortement restreinte ». En Amérique latine, le Brésil mentionne que ses enseignant(e)s ne se voient accorder qu'une liberté d'expression « limitée », le Chili une liberté d'expression « fortement restreinte ».

Figure 31. Liberté d'expression du personnel : enseigner sans ingérence



## Liberté d'association

A l'échelon de la planète, la majorité des syndicats d'enseignants (65 %) jouissent d'une « très grande liberté », 25 % d'une « liberté modérée ». Peu de syndicats signalent une liberté « restreinte » (3 %), « limitée » (7 %) ou « aucune » (1 %). Aucune différence noTableau n'a été observée par région. En vertu de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, le droit d'association doit être respecté de manière universelle. Les Fidji sont le seul pays à ne signaler aucune liberté d'expression ou d'association. Dans les autres pays de la région Asie-Pacifique, la liberté d'association est jugée « hautement restreinte » au Sri Lanka et en Inde. En Afrique, au Cameroun et en République démocratique du Congo, la liberté d'association est qualifiée de « hautement restreinte ».

Le droit de grève est un mécanisme puissant utilisé en dernier recours par les syndicats lors de leurs négociations avec les employeurs. Seuls un peu plus de la moitié des syndicats participants (51 %) déclarent jouir pleinement de ce droit sur le plan juridique. Une proportion substantielle (40 %) jouit du droit légal de faire la grève seulement « parfois ». Peu de syndicats, en tous cas, déclarent être totalement privés de ce droit (9 %). Un certain nombre de pays reconnaissent explicitement le droit de grève dans leur constitution (Maroc, République centrafricaine et Congo en Afrique, Brésil en Amérique latine). Afin d'éviter les grèves, certains pays comme l'Argentine déduisent les jours d'arrêt de travail du salaire des enseignant(e)s. La stratégie antisyndicale poursuivie par le gouvernement argentin consiste à jeter le discrédit sur la grève, à recruter du personnel de remplacement durant les arrêts de travail et à offrir des primes aux enseignant(e)s non grévistes. Ces pratiques sont également appliquées au Pérou.

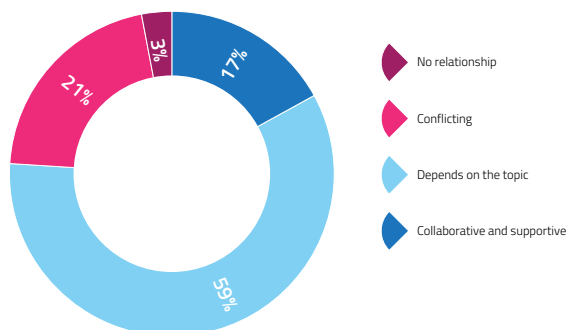
## Liberté d'accès aux écoles

La plupart des syndicats peuvent accéder librement aux écoles où travaillent les enseignant(e)s (« toujours » dans 61 % des cas). Ce pourcentage élevé laisse supposer que le recrutement de nouveaux/elles membres et la diffusion orale ou écrite de l'information est facilitée par le gouvernement. Un tiers des syndicats, en revanche, signalent que l'accès aux écoles varie, principalement en raison de l'emplacement géographique de l'établissement. Seuls 7 % d'entre eux déclarent ne pas avoir accès aux écoles. L'analyse des données par région atteste des variations importantes en ce qui concerne le degré d'accès des représentant(e)s syndicaux/ales aux écoles. L'ensemble des syndicats européens, à l'exception de Chypre, déclarent avoir toujours accès librement aux écoles. Il en va de même pour 67 % des syndicats africains. Cette proportion est moindre en Amérique latine (43 %), le pourcentage le plus bas ayant été observé dans la région Asie-Pacifique (31 %). Au Cameroun, bien que le gouvernement ait signé les Conventions de l'OIT 87 (liberté syndicale et la protection du droit syndical) et 98 (droit d'organisation et de négociation collective), il n'autorise que deux syndicats à contacter les écoles. Les syndicats participants tunisiens et ivoiriens indiquent que la direction refuse parfois l'accès des écoles aux syndicats, en particulier lorsqu'ils organisent la mobilisation en prévision d'une grève. Dans certaines régions, l'accès aux écoles est limité en raison des difficultés à se rendre dans les zones enclavées (Tunisie et Bénin en Afrique, Paraguay en Amérique latine).

Plusieurs syndicats signalent également que l'accès aux écoles est parfois limité en raison des horaires scolaires.

Les réponses des syndicats d'enseignants à la question les invitant à décrire leur relation avec les gouvernements expliquent en partie leur degré d'influence. Dans la plupart des cas (59 %), cette relation « dépend de la thématique abordée », autrement dit, elle peut varier de façon significative. Cette interprétation est confirmée par les déclarations des syndicats qui estiment que leur relation avec le gouvernement est, à part quasiment égale, « conflictuelle » (21 %) et « collaborative et constructive » (17 %). Une proportion relativement plus importante de syndicats latino-américains déclarent avoir une relation conflictuelle avec leur gouvernement. Dans les régions Asie-Pacifique et Afrique, celle-ci varie en fonction des thématiques abordées. Plusieurs syndicats européens mentionnent une relation conflictuelle avec leur gouvernement (Royaume-Uni, Espagne, Grèce et Roumanie). Les thématiques à l'origine des désaccords avec les gouvernements sont, entre autres, les bourses d'études pour l'enseignement supérieur, les retards de calendrier pour les négociations, le manque d'offres de développement professionnel, les diminutions salariales et l'absence de recrutement de personnel enseignant sous le régime de la permanence.

**Figure 32. Type de relation entre les syndicats d'enseignants et les gouvernements au cours des cinq dernières années**



## Domaines de consultation syndicat/gouvernement

Dans l'ensemble, les syndicats d'enseignants estiment avoir une influence sur l'élaboration des politiques et des réformes éducatives. Ils jugent leur consultation légèrement influente (34 %), modérément influente (46 %) ou hautement influente (18 %). Plusieurs syndicats d'enseignants européens se considèrent « hautement influents » (Danemark, Chypre, Irlande, Russie, Norvège, Royaume-Uni, Portugal et Bulgarie). L'Afrique fait état de trois syndicats « hautement influents » (Gambie, Togo et Kenya). L'Amérique latine identifie un seul pays « hautement influent » (Argentine). Aucun syndicat « hautement influent » n'a été signalé en Asie-Pacifique et en Amérique du Nord. Les réponses à l'enquête de l'IE ne permettent pas d'identifier les facteurs qui déterminent les différents degrés d'influence des syndicats.

S'agissant de la question fondamentale de la consultation entre syndicats d'enseignants et gouvernements, six domaines politiques majeurs étaient couverts par l'enquête de l'IE

: politiques éducatives, organisation des écoles, pratiques pédagogiques, préparation des programmes scolaires, élaboration/choix du matériel et méthodes d'évaluation. 43 % des syndicats participants indiquent que des consultations ont lieu « toujours » ou « souvent » lorsqu'il s'agit des politiques éducatives, un tiers d'entre eux « toujours » ou « souvent » également lorsqu'il s'agit de l'organisation des écoles, des pratiques pédagogiques, de la préparation des programmes scolaires et des méthodes d'évaluation. Les pays dont les syndicats déclarent être « toujours » consultés pour la formulation des politiques éducatives sont principalement situés en Europe et en Afrique. L'éventail complet de ces pays englobe le Danemark (quoique dans une moindre mesure au niveau de l'enseignement supérieur), la Belgique, la Suède, l'Irlande, la Russie, la Norvège, le Québec, le Chili, le Lesotho, la Gambie, la Côte d'Ivoire et le Kenya. Sans surprise, on observe un croisement des réponses des syndicats se considérant « hautement influents » et participant « toujours » aux consultations avec le gouvernement.

Au niveau mondial, seuls 17 % des syndicats indiquent un haut degré de consultation pour l'élaboration et le choix du matériel. A l'inverse, un grand nombre de syndicats déclarent ne « jamais » être consultés par le gouvernement ou « rarement » pour l'élaboration et le choix du matériel (54 %), la préparation des programmes scolaires (44 %), les pratiques pédagogiques et les méthodes d'évaluation (43 % chacun), l'organisation des écoles (33 %) et les politiques éducatives (29 %). L'Afrique mentionne une consultation limitée (« jamais » ou « rarement ») pour la préparation des programmes scolaires et le choix du matériel pédagogique. En Amérique latine, les consultations entre les syndicats d'enseignants et les gouvernements sont peu fréquentes quel que soit le domaine politique. Les causes de cette relation antagoniste ne sont pas claires, bien que l'un des facteurs puisse être la question controversée des salaires. D'un autre côté, les syndicats d'enseignants de la région Asie-Pacifique mentionnent que les consultations avec les gouvernements pour les six domaines politiques ont lieu « parfois » ou « souvent ». Dans plusieurs pays européens (Suède, Chypre, Irlande, Danemark, Norvège et Royaume-Uni), les syndicats déclarent être « toujours » consultés pour la préparation des programmes scolaires - un aspect fondamental de l'enseignement. Dans les autres régions, à l'exception du Lesotho et du Kenya en Afrique, de l'Uruguay en Amérique latine et du Canada (Québec) en Amérique du Nord, ces consultations n'ont lieu que « rarement ».

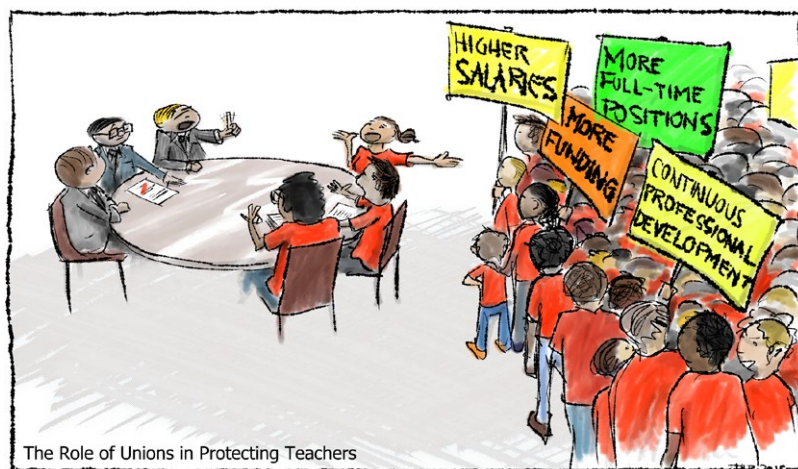
Le Cameroun indique que le gouvernement invite les syndicats d'enseignants à participer aux différents processus en lien avec le fonctionnement du système scolaire (préparation aux examens, évaluation de l'année scolaire) dans le cadre de réunions mensuelles. Le Maroc et la République centrafricaine déclarent également rencontrer leur gouvernement régulièrement. Pour leur part, le Maroc et la Tunisie déclarent participer aux consultations avec le gouvernement concernant le transfert des enseignant(e)s et la définition de leur statut. Les syndicats d'enseignants en Côte d'Ivoire mentionnent la création d'un organe chargé de promouvoir le dialogue social (le Conseil consultatif de l'éducation nationale - CCEN). Les syndicats d'enseignants de la République démocratique du Congo et du Kenya déclarent participer aux discussions à propos des salaires avec leurs autorités gouvernementales, ceux basés en Zambie déclarent également participer à la négociation collective avec leur gouvernement. La Gambie mentionne que les syndicats d'enseignants participent à tous les

**Tableau 15. Degré de consultation des syndicats par domaine d'activité, exprimé en pourcentage**

	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always	
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %
Education Policy	7	9.10%	15	19.50%	22	28.60%	20	26.00%	13	16.90%
School organisation	11	14.70%	14	18.70%	24	32.00%	19	25.30%	7	9.30%
Pedagogical practice	13	16.90%	20	26.00%	17	22.10%	19	24.70%	8	10.40%
Curriculum development	19	25.30%	14	18.70%	18	24.00%	13	17.30%	11	14.70%
Development and selection of teaching materials	25	33.30%	16	21.30%	21	28.00%	8	10.70%	5	6.70%
Assessment practices	15	20.00%	17	22.70%	19	25.30%	17	22.70%	7	9.30%

comités statutaires nationaux et autres conseils de l'éducation. La situation n'est pas très positive en Côte d'Ivoire où, d'après les dirigeant(e)s syndicaux/ales, les autorités considèrent les syndicats comme des organisations qui s'acharnent à émettre des revendications et à dénoncer les conditions de travail et salariales. Le syndicat d'enseignants mexicain souligne le caractère positif de ses négociations, dont l'issue s'est traduite par le paiement de 15 à 20 jours de congé, l'allocation d'une prime à l'occasion de la Journée mondiale des enseignant(e)s et la création d'un système national de développement professionnel supervisé par le syndicat, auquel il contribue à la mise en œuvre.

Dans la région Asie-Pacifique, les dirigeant(e)s syndicaux/ales indiquent que les relations avec les gouvernements restent tributaires du parti au pouvoir (mentionné par les syndicats participants en Australie, en Nouvelle-Zélande, aux Fidji et en Corée). Au Sri Lanka, les syndicats participent en général aux négociations entourant le transfert des enseignant(e)s et la réforme



The Role of Unions in Protecting Teachers

des programmes scolaires. Ils contribuent également à la mise en œuvre des ODD. L'Australie, au contraire, déplore que les autorités ministérielles fédérales n'aient plus accepté de rencontrer le syndicat, malgré les demandes répétées.

Le climat reste également tendu en Amérique latine, où les syndicats du Panama déplorent que leur gouvernement ne respecte pas les normes convenues et ne mette pas en œuvre certains programmes tels que les bourses d'étude. L'Argentine dénonce l'« hostilité du gouvernement », qui refuse la participation des syndicats à la définition des politiques éducatives - une situation que connaît également le Brésil. L'existence de relations conflictuelles dans le cadre de la confection des budgets pour l'éducation est également signalée par le Paraguay et le Chili, ce dernier pays indiquant que cette situation risque de s'envenimer.

## Négociation collective

Dans un peu plus de la moitié des cas (53 %), les gouvernements n'autorisent « jamais » les syndicats d'enseignants à participer aux négociations collectives. Ils les y autorisent « parfois » mais uniquement pour certaines d'entre elles dans 27 % des cas et « parfois, mais de façon très limitée » dans 9 % des cas. Dans 11 % des cas, les syndicats déclarent ne pas être autorisés à représenter leurs membres dans le cadre de la négociation collective.

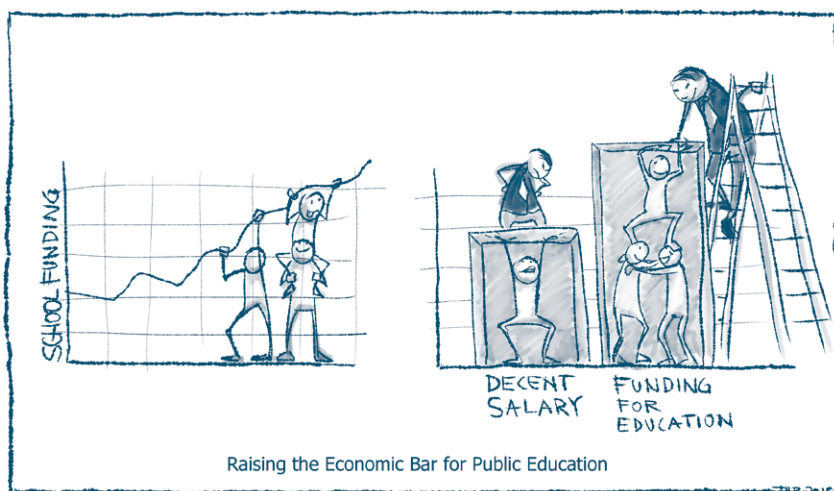
**Tableau 16. Fréquence de la participation des syndicats aux conventions collectives avec les gouvernements.**

Response	Yes	
	Count	Row %
Always	40	53.30%
Sometimes - But only in relation to some negotiations	20	26.70%
Sometimes - But in a very restricted way	7	9.30%
Never	8	10.70%

Seul un syndicat européen déclare ne « jamais » être invité à participer à la négociation collective, la Grèce. Les Pays-Bas et l'Allemagne déclarent être autorisés à y participer « parfois, mais de façon très limitée ». Phénomène intéressant, quatre autres pays européens (Suisse, Royaume-Uni, Espagne et France) déclarent être autorisés à y participer « parfois, mais seulement pour des domaines spécifiques ». Les syndicats d'enseignants de plusieurs pays d'Afrique ne sont pas autorisés à négocier les conditions salariales (Cameroun, Algérie, Côte d'Ivoire, Gambie et Togo). Quelques pays à travers le monde n'autorisent « jamais » les syndicats d'enseignants à négocier les conditions de travail (Lesotho, Togo, Hongrie et Grèce).

Quelles sont les questions mises sur la Tableau dans le cadre de la négociation collective ? En premier lieu, les salaires : 55 % de syndicats mentionnent qu'ils font « toujours » partie des négociations, 24 % « parfois mais uniquement certaines négociations ». Autre question





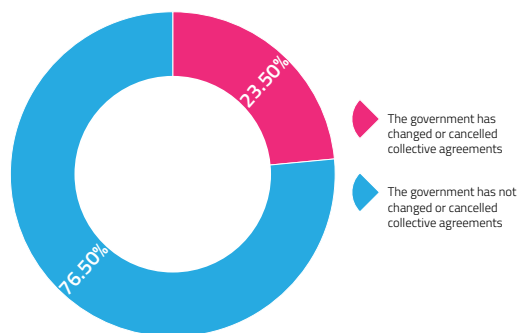
intervenant en priorité dans le processus de négociation, les conditions de travail : 47 % de syndicats mentionnent qu'elles font « toujours » partie des négociations, 24 % « parfois mais uniquement certaines négociations ». Une question connexe - les conditions d'emploi (contrat à durée indéterminée, déterminée ou autre) - est souvent soulevée dans le cadre du processus de négociation des syndicats participants (« toujours » pour 43 % d'entre eux ou « parfois mais uniquement certaines négociations », selon 19 % des syndicats). Quoique moins fréquente, la négociation concernant l'équité et la non-discrimination forme également un volet important du programme syndical. Il apparaît que cette question est le plus souvent abordée « parfois » (26 %) ou « parfois mais de façon très limitée » (25 %). Les questions professionnelles font également partie des thématiques examinées par les syndicats d'enseignants, bien qu'elles soient abordées plus souvent « parfois » que régulièrement.

**Tableau 17. Domaines de négociation entre syndicats et gouvernements**

	<i>Always</i>		<i>Sometimes - But only in relation to some negotiations</i>		<i>Sometimes - But in a very restricted way</i>		<i>Never</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Salaries	41	55.41%	18	24.32%	7	9.46%	8	10.81%
Teachers' working conditions	35	46.67%	19	25.33%	15	20.00%	6	8.00%
Conditions of employment	31	42.47%	14	19.18%	19	26.03%	9	12.33%
Equity and non-discrimination	19	26.39%	19	26.39%	18	25.00%	16	22.22%
Professional issues	25	33.33%	20	26.67%	25	33.33%	5	6.67%

Un problème préoccupant - compte tenu de l'importance cruciale de ses conséquences - est la pratique relativement répandue parmi les gouvernements qui consiste à modifier ou à annuler les conventions collectives sans consultation des syndicats. Si 76 % des syndicats ne signalent guère cette forme de pratique, près d'un quart d'entre eux déclarent l'avoir constatée au cours des cinq dernières années. Cette intervention unilatérale des gouvernements peut avoir de graves conséquences pour la légitimité des syndicats en tant que représentants du personnel enseignant ou pour le programme de négociations proposé. Les syndicats de quatre pays européens font état de ce type de pratique (Espagne, Grèce, Roumanie et Danemark). La principale raison avancée par les syndicats participants qui explique ce comportement est la politique d'austérité du gouvernement, empêchant toute discussion portant sur les augmentations salariales.

**Figure 33. Modification ou annulation des conventions collectives par les gouvernements au cours des cinq dernières années.**



## Exemples d'actions exemplaires des syndicats

En Argentine, une extraordinaire victoire est celle remportée par la CONADU qui, après plusieurs années de lutte, a réussi à conclure un accord national par lequel toutes les universités (jouissant d'une grande autonomie dans le pays) et tous les syndicats professionnels représentant le personnel des universités ont accepté de normaliser les conditions de travail de leurs membres. Les différentes initiatives de la CONADU sont présentées dans l'encart A ci-dessous.

### ***Encart A. Garantir une convention collective pour les professeur(e)s d'université en Argentine***

En 2015, la présidente de l'époque, Cristina Fernández, approuvait la Convention collective du travail pour l'enseignement dans les universités nationales d'Argentine. Pour la première fois en Amérique latine, les syndicats du secteur et les recteurs/trices signaient un accord paritaire régissant les conditions de travail des enseignant(e)s universitaires et reconnaissant leurs droits professionnels, au travers d'un instrument faisant force de loi en Argentine - un des objectifs premiers de la CONADU, la confédération nationale des enseignant(e)s universitaires,

depuis sa création en 1984. Bien que, au cours de ces années, la CONADU n'ait cessé de revendiquer un espace de négociation collective pour discuter de ces réglementations, plusieurs facteurs cumulés ont entravé la réalisation de cet objectif qui, indubitablement, marque le début d'une nouvelle étape dans l'évolution de la syndicalisation des enseignant(e)s universitaires en Argentine et constitue une référence pour leur combat dans les universités de la région.

Un obstacle décisif a été la persistance de la crise financière, qui a ouvert la voie aux politiques économiques des gouvernements successifs au sein des universités et entraîné une réduction des dépenses publiques. Dans ces circonstances, les universités n'ont eu d'autre choix que celui d'accorder la priorité à la défense des salaires. Ce n'est qu'après l'arrivée au pouvoir du Président Néstor Kirchner en 2003, que la décision a été prise de maintenir une politique économique indépendante des diktats des organisations financières internationales, en cherchant à augmenter la capacité de production nationale, à stimuler l'emploi et à renforcer les variables macro-économiques. Cette décision s'est accompagnée d'un investissement particulièrement important dans l'éducation et a permis de faire avancer le débat entourant la réglementation des conditions de travail.

Les avancées ont cependant été difficiles en raison du principe de l'autonomie des universités. La gouvernance académique des universités publiques de l'Argentine est confiée à des organes collégiaux dont chaque constituant élit ses propres membres qui, bien que bénéficiant d'un soutien financier au niveau national, administrent et régulent les conditions d'emploi de leur personnel. Au terme de plusieurs jours de discussion et de mobilisation visant à surmonter ces entraves à l'unité, les institutions ont défini leur propre représentation au sein des négociations avec les recteurs/trices d'université et ont accepté d'adapter leurs règlements intérieurs aux obligations convenues collectivement dans l'accord conjoint. La pression des militant(e)s au sein des universités du pays devait être suffisamment forte pour convaincre les autorités académiques de la nécessité de respecter les accords conclus au niveau national.

L'élément essentiel de ce processus consistait à sensibiliser les membres du collectif universitaire à la situation des travailleurs/euses. Les personnes qui habituellement s'identifiaient à une élite professionnelle et académique ont commencé à se reconnaître en tant que secteur professionnel de l'enseignement et à considérer la convention collective du travail comme un instrument nécessaire à la défense de leurs droits.

Ce résultat, qui nous permet de poursuivre nos activités et notre lutte pour l'amélioration continue de nos conditions de travail, marque également l'introduction du principe de démocratisation des relations politiques au sein du système universitaire, en garantissant la sécurité d'emploi et en régularisant le recrutement du personnel, amenant à un équilibre des conditions au travers de la participation des enseignant(e)s aux institutions du gouvernement.

Un autre exemple montrant comment les syndicats d'enseignants québécois ont réussi à réunir autour de la Tableaux des acteurs défendant des points de vue et des intérêts différents est présenté ci-après.

### ***Encart B. Comment faire face au néolibéralisme dans l'enseignement supérieur***

Il serait plus simple de baisser les bras face à la montée du fondamentalisme managérial que combattre cette tendance qui s'incruste de plus en plus profondément dans tous les secteurs de l'éducation. Le Parti libéral du Québec, au pouvoir depuis plus de 15 ans, épouse cette approche mercantile. L'éducation est progressivement remplacée par un « produit » qui répond aux besoins des entreprises. Comment s'opposer à ce mouvement, voire l'inverser ? Nous croyons qu'une des solutions réside dans le travail en coalition. La Réponse mondiale à la privatisation et à la commercialisation de l'éducation - campagne de l'Internationale de l'Éducation - illustre les différentes initiatives prises au niveau international. L'organisation des États généraux de l'enseignement supérieur au Québec (EGES) est un exemple local que nous souhaitons vous présenter ici.

En 2012-2013, au lendemain de la grande mobilisation du Printemps Érable, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) s'est vu confier le mandat d'organiser des États généraux de l'enseignement supérieur, avec le plus grand nombre possible de partenaires des secteurs universitaires et collégiaux. Il était tout d'abord nécessaire de créer une coalition de grande envergure. Nous avons opté pour une approche « par étape » pour réunir tous les partenaires. Notre premier véritable test a été l'organisation de l'Espace Éducation dans le cadre du Forum social mondial de Montréal en août 2016. Le bilan a été très positif et nous avons présenté le projet des EGES aux partenaires. Si les intérêts étaient diversifiés, ils n'étaient pas incompatibles et l'ensemble des acteurs a rapidement reconnu l'importance d'adhérer collectivement au principe de défendre l'enseignement supérieur.

La 1<sup>re</sup> réunion des EGES s'est tenue du 18 au 20 mai 2017 à l'Université Laval, à Québec. L'événement a été extraordinaire... et un succès en termes de participation. Plus de 500 personnes ! Le Québec ne compte aucune trace d'un tel événement, non partisan, libre, ouvert, gratuit et citoyen, dans son histoire récente. Les EGES sont organisés par des syndicats d'enseignants, d'employé(e)s de soutien et de professionnel(le)s, des associations étudiantes, des groupes communautaires ainsi que d'autres organisations en lien avec l'enseignement supérieur. Le tout s'est déroulé « à micro ouvert », c'est-à-dire que l'ensemble des participant(e)s pouvaient s'exprimer librement. Les objectifs visés étaient :

1. Créer un espace de débat et de réflexion
2. Se servir de cet événement pour remettre à l'ordre du jour certains enjeux au centre d'un consensus

3. Créer ou renforcer les liens avec d'autres organisations qui œuvrent au sein de l'enseignement supérieur
4. Débattre des solutions qui correspondent à notre vision
5. Prévoir un plan d'action et mobiliser la société québécoise

Une des conclusions était d'organiser une deuxième rencontre, qui servirait de levier politique dans le cadre des élections provinciales d'octobre 2018. Cette rencontre s'est tenue du 3 au 5 mai 2018 et certain(e)s représentant(e)s patronaux/ales et partis politiques étaient présents. Il est plutôt rare de réussir à asseoir tous ces intervenants dans une même salle. Avons-nous été entendu(e)s ? L'avenir nous le dira ! Toutefois, les divers acteurs de l'enseignement supérieur se sont prononcés et ont préparé des revendications communes. Cette démarche concrète donne une voix à la communauté, une voix nouvelle. Nous avons fait le choix de nous battre et de nous donner les moyens de mener nos luttes.

Une autre action importante est celle menée par les syndicats d'enseignants au Danemark pour protéger les libertés académiques face à l'utilisation croissante de la recherche pour la production de biens et de services commercialisables.

### ***Encart C. Les conseils fondés sur la recherche dont bénéficient les ministères sont-ils confidentiels ?***

Au Danemark, au cours de ces dernières années, le débat entourant les libertés académiques et les recherches commanditées par les ministères, formant la base de la consultance et des processus politiques connexes au parlement, n'a cessé de gagner en importance. Le point de départ de ces discussions est une analyse publiée par le professeur danois Heine Andersen, les résultats d'une évaluation des libertés académiques dans plusieurs systèmes universitaires européens réalisée par Terence Karran, et la prise en compte de la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. L'analyse révèle que le Danemark n'occupe que la 24<sup>e</sup> place sur 28 pays analysés.

Dans sa réponse à ce résultat peu flatteur, le ministère de l'Enseignement supérieur a déclaré que les universités danoises figuraient dans le peloton de tête de l'EUA pour ce qui est de l'indicateur d'autonomie des universités et que, par conséquent, les libertés académiques ne pouvaient pas être aussi malmenées que le prétendait Karran. Une vérification objective a montré que cet indicateur d'autonomie n'offrirait qu'une vision limitée de l'indépendance des universités du pays.

L'exemple le plus notable a été présenté au public par plusieurs journalistes en collaboration avec le professeur Heine Andersen et le plus grand syndicat de l'enseignement universitaire - Dansk Magisterforening (DM). L'université concernée est celle d'Aarhus mais il aurait pu s'agir de n'importe quelle autre université danoise,

vu que toutes sont soumises à une même législation qui a supprimé toute forme de gouvernance collégiale et donc encouragé les conseils d'administration des universités, les recteurs/trices et les doyen(ne)s à prendre des décisions davantage centrées sur les aspects économiques que sur les aspects académiques. Dans un même ordre d'idées, le point de vue dominant partagé par bon nombre d'employé(e)s de la fonction publique et de responsables politiques au sein du parlement est que les universités sont des institutions publiques dont la mission première consiste à servir les politiques du gouvernement. Par conséquent, le statut et la mission des universités en tant qu'institutions autonomes en recherche d'une compréhension nouvelle et améliorée, basée sur une analyse critique du savoir existant, ont été soumis à une pression permanente. La plupart des universités ont aujourd'hui signé des contrats avec les ministères en ce qui concerne les analyses et recommandations fondées sur la recherche, qu'il s'agisse de leur rôle en tant qu'autorité publique ou de la création de conditions optimales pour les négociations politiques futures et les décisions parlementaires.

Dans le cas de l'université d'Aarhus, le fond du problème était que le contrat standard précédent régissant la collaboration entre les universités et les autorités ministérielles se basait sur ce que l'on a appelé la « double clause de confidentialité ». Les chercheurs/euses universitaires n'avaient pas l'autorisation de publier leurs résultats sans le consentement du ministère, ni d'informer le public de cette violation de leur droit de publier librement les résultats de leurs recherches universitaires. Par ailleurs, les résultats des études universitaires ont été modifiés afin de mieux les faire correspondre aux politiques gouvernementales, provoquant un scandale qui s'est soldé par la démission du ministre responsable de cette manipulation.

Il est stipulé au paragraphe 2 de la loi régissant les universités que celles-ci ont l'obligation de protéger à la fois leur autonomie institutionnelle et les libertés académiques individuelles. Aucune des deux n'ayant été protégée, tant la direction de l'université que le ministère sont coupables d'avoir violé les principes fondamentaux de l'université. Fort heureusement, les pressions exercées par le DM et d'autres acteurs ont abouti à une modification de la formulation des contrats standard en vue de mieux respecter les dispositions de la loi relative aux universités et les principes fondamentaux des libertés académiques.

L'encart D décrit la situation difficile du personnel contractuel externe en Inde dans l'une des plus prestigieuses universités publiques du pays.

### ***Encart D. Enseignement supérieur en mode « ad hoc » : le cas de l'Université de Delhi***

Les syndicats affiliés à l'IE en Inde représentent essentiellement le personnel enseignant de l'enseignement primaire et secondaire. Ces derniers revendiquent

toutefois le recrutement de personnel permanent au sein des facultés, dont les rémunérations et les avantages seraient identiques dans l'ensemble des secteurs. Les syndicats de l'enseignement supérieur en Inde ont toujours exigé la régularisation du personnel temporaire ou travaillant à temps partiel (appelé « ad hoc » en Inde) dans plusieurs universités, mais sans réel succès jusqu'à ce jour. Les gouvernements - central et étatiques - sont plus prompts à privilégier les emplois contractuels, facilitant l'introduction des réformes politiques sans consultation des parties prenantes, ainsi que le maintien du montant peu élevé des frais salariaux.

L'Université de Delhi compte parmi les établissements d'enseignement supérieur publics les plus prestigieux du pays, avec plus de 77 collèges affiliés/constitutifs accueillant plus de 132 000 étudiant(e)s inscrit(e)s selon la formule classique et plus de 260 000 participant(e) à des programmes de formation non formels (formule à distance). L'Université de Delhi, à l'instar des autres établissements d'enseignement supérieurs en Inde, compte trois catégories d'enseignant(e)s, chacune assujettie à des conditions de service, des rémunérations et des avantages distincts :

1. Le personnel permanent, regroupant le corps professoral et les professeur(e)s assistant(e)s et associé(e)s, bénéficiant de tous les avantages et de salaires honorables (entre 1 000 et 2 500 USD par mois, en fonction du statut et de l'ancienneté).
2. Le personnel « ad hoc », percevant un salaire mensuel correspondant au salaire de base d'un(e) professeur(e) assistant(e) permanent(e) (environ 1 000 USD par mois), mais ne bénéficiant d'aucune augmentation annuelle, ni d'aucun avantage tel que le congé de maladie, de maternité, de paternité ou académique. Dans bon nombre d'autres universités, le personnel « ad hoc » est engagé en échange d'un salaire fixe susceptible de ne pas dépasser les 400 USD par mois. Les effectifs sont censés travailler de 16 à 18 heures par semaine, mais la charge de travail généralement supérieure à la normale nécessiterait davantage d'heures de travail.
3. Les conférencier(e)s invité(e)s, rémunéré(e)s au nombre de cours donnés et pouvant être engagé(e)s pour donner cours à 25 classes par mois. Leur salaire s'élève à 15 USD par cours d'une heure.

L'Université de Delhi représente en réalité un microcosme du système universitaire en Inde. Malgré une quête de l'excellence, près de la moitié des postes d'enseignant(e)s de l'Université de Delhi et de ses collèges affiliés sont vacants. En guise de mesure temporaire, ces postes ont été pourvus par des enseignant(e)s « ad hoc » engagé(e)s sous contrat à durée déterminée. Dans nombre de collèges et départements, ce personnel « ad hoc » est majoritaire en raison des départs à la retraite et d'autres facteurs associés.

Le règlement de l'Université de Delhi n'autorise l'embauche de personnel « ad hoc » que dans le cas où un poste d'enseignant(e) est annoncé vacant durant une période inférieure à un mois - une disposition systématiquement bafouée. En général, les effectifs « ad hoc » sont engagés pour une période de quatre mois, avec reconduction

possible de leur contrat pour une nouvelle période de quatre mois et une interruption d'une journée en cours de service, de manière à ce que ce dernier ne soit pas continu et permette la soumission d'une candidature à un poste permanent en vertu de la législation fédérale en vigueur actuellement. Les enseignant(e)s « ad hoc » voient leurs contrats résiliés et sont remplacé(e)s par d'autres enseignant(e)s « ad hoc » sans qu'aucune raison ne leur soit donnée, une pratique qui perpétue leur vulnérabilité.

Bien qu'ils soient membres des syndicats d'enseignant(e)s des universités et collèges, les effectifs « ad hoc » ne sont pas représentés au sein des structures syndicales et ne peuvent pas exprimer leurs préoccupations par crainte de se mettre à dos les autorités supérieures ou l'employeur.

Les actions menées par les syndicats d'enseignants en Nouvelle-Zélande pour orienter les politiques gouvernementales pour le financement des écoles et l'évaluation des élèves sont présentées dans l'encart E ci-dessous.

### ***Encart E. Enseignant(e)s de Nouvelle-Zélande : faire valoir le pouvoir de l'action collective***

Il y a bientôt trente ans, le système d'éducation néo-zélandais se heurtait à plusieurs défis majeurs. Un rapport du gouvernement intitulé « Ecoles du futur » proposait toute une série de réformes menaçant de transformer les écoles du pays - faisant partie intégrante des services publics - en un marché d'entreprises autonomes et concurrentielles. Les décisions concernant la gestion des finances et du personnel ont été décentralisées et confiées aux écoles, entrant dès lors en concurrence pour attirer des élèves. Ces réformes étaient étonnamment similaires aux politiques présentées au même moment en Angleterre (par le gouvernement Thatcher) et aux Etats-Unis.

Trente ans plus tard, la situation est nettement différente. Les enseignant(e)s en Nouvelle-Zélande récoltent désormais les fruits de leur action collective et défendent systématiquement l'éducation publique.

La communauté enseignante du pays est représentée par deux syndicats : le New Zealand Educational Institute (NZEI) représentant l'enseignement primaire et la New Zealand Post Primary Teachers' Association (PPTA) représentant l'enseignement secondaire. Bien qu'il s'agisse de deux organisations distinctes, il n'existe aucune concurrence entre elles pour le recrutement d'une même catégorie de membres et celles-ci travaillent en étroite collaboration. En 2016, les deux syndicats ont collaboré en faisant preuve d'une extraordinaire unité lorsque le gouvernement de l'époque a tenté de réintroduire le « bulk funding » (financement global), un système de financement décentralisé introduit au lendemain du lancement du programme « Ecoles du futur » mais abandonné en 2000. Ils ont préparé conjointement du matériel de campagne et organisé des réunions syndicales de grande envergure, tandis que



les deux présidents se sont adressés d'une seule et même voix à la presse, aux responsables politiques et au public. Le résultat de cette collaboration a été une victoire sans précédent pour la communauté éducative néo-zélandaise puisque le gouvernement s'est vu contraint de renoncer totalement à ses propositions. Depuis, le gouvernement qui a tenté de réinstaurer ce système de financement décentralisé a été battu en brèche et remplacé par un gouvernement travailliste élu. Ce nouveau gouvernement a rapidement annoncé l'abandon des évaluations normalisées (appelées « national standards ») et du système controversé des écoles à charte appliqué dans le pays. Il a également pris l'engagement de respecter le principe selon lequel les éducateurs/trices de la petite enfance doivent posséder les qualifications appropriées et a rejeté tout recours à du personnel non qualifié à cet échelon du système d'éducation. Plus récemment, le gouvernement a annoncé une révision du programme « Ecoles du futur » par un comité d'expert(e)s présidé par un ancien membre du bureau exécutif national de la PPTA.

Les enseignant(e)s néo-zélandais(es) ne relâchent pas leur vigilance. Ils/Elles connaissent les nombreux défis à surmonter (les questions importantes de la charge de travail et des salaires) et continueront à faire preuve de prudence et à maintenir leur indépendance, tout en continuant à défendre et étoffer les droits professionnels des enseignant(e)s. Mais pour l'heure, les enseignant(e)s du pays récoltent les fruits de leur action collective et de leur mobilisation aux côtés de leurs syndicats. Les syndicats néo-zélandais ont systématiquement fait valoir leurs droits à la négociation collective ainsi que le pouvoir de leurs conventions collectives, garantissant que leur voix sera toujours entendue. Parallèlement à cela, les deux syndicats se sont attelés à faire participer leurs membres et à se tourner vers l'extérieur, en façonnant en permanence le discours entourant l'éducation en Nouvelle-Zélande, considérée comme un bien public, et à défendre un accès et un soutien égaux, de manière à ce que tou(te)s les akonga (élèves) puissent atteindre leur plein potentiel dans les écoles du pays.

Une contribution significative à l'avant-projet d'une politique innovante pour l'EPE au Danemark est présentée dans l'encart F.

### ***Encart F. Comment le BUPL a réussi à orienter la révision du programme danois pour l'EPE***

Un nouveau programme pédagogique révisé et mieux structuré pour l'éducation de la petite enfance est entré en vigueur en juillet 2018 au Danemark. Ce programme est basé sur le respect de l'expérience professionnelle et de l'autonomie, mettant également en valeur un environnement d'apprentissage holistique accordant une place importante à l'aspect ludique, au bien-être et aux projets. Il s'agit d'une avancée significative, vu que, au départ, les principales priorités sont l'emploi, les objectifs d'apprentissage prédéfinis et la préparation au parcours scolaire ultérieur - une

approche favorable aux entreprises privées offrant des activités ludo-éducatives, des programmes formels d'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique, ainsi que divers modèles d'apprentissage prescrits.

Le Danish Union of Early Childhood and Youth Educators (BUPL) a encouragé le ministère de l'Éducation, les employeurs, les partis siégeant au parlement et d'autres intervenants à créer une commission en vue d'aboutir à un consensus pour la définition d'un cadre et de principes pédagogiques qui formeront la base du programme révisé appliqué dans les centres d'accueil de la petite enfance.

Un groupe maître composé d'expert(e)s et de partenaires sociaux a été formé en 2016, auquel participe le BUPL. Il aura fallu peu de temps à ce groupe pour boucler un rapport contenant une proposition de cadre et de principes pédagogiques pour l'avenir, visant à développer les thématiques d'un programme comportant des objectifs éducatifs peu nombreux, mais globaux, pour les environnements d'apprentissage des centres EPE.

Dans son rapport, le groupe exprime également des points de vue communs à propos de l'importance du jeu, des environnements d'apprentissage et de l'unité des enfants pour développer leur curiosité, leur expérimentation, leur confiance en eux et leur créativité. Ces points de vue seront ensuite intégrés à six thématiques révisées du programme pédagogique. Suite au rapport du groupe maître, d'autres groupes de travail ont été créés, réunissant expert(e)s et éducateurs/trices de l'EPE, avec lesquels le BUPL a collaboré.

Résultat, les centres EPE (accueillant des enfants de 0 à 5 ans) ont inclus les thématiques suivantes à leur pratique éducative :

- Développement personnel global
- Communication et langage
- Corps, sens et mouvement
- Culture, esthétique et unité
- Nature, vie extérieure et science
- Développement social

Le rapport et les propositions de thématiques ont été intégrés à une loi révisée relative à l'EPE, adoptée par le parlement en mai 2018. Les centres EPE se sont vu accorder deux ans pour mettre en pratique ce nouveau programme pédagogique plus solide. Les éducateurs/trices jouissent de leur autonomie professionnelle pour décider des modalités de mise en œuvre du programme, désormais, considérée comme une tâche professionnelle dans chaque centre.

Dans un même temps, le BUPL a réussi à convaincre le parlement d'investir de l'argent dans le développement professionnel continu en vue d'introduire le nouveau programme et de prévoir des fonds pour garantir un meilleur équilibre entre le

nombre d'enfants et le nombre d'éducateurs/trices dans les centres EPE prenant en charge les enfants ayant des besoins spéciaux.

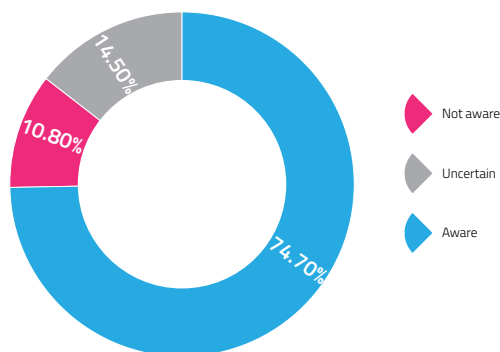
Dans l'ensemble, il s'agissait d'une excellente avancée pour le statut des éducateurs/trices de l'EPE, le syndicat d'enseignants et le droit à une enfance de meilleure qualité.

# Normes internationales, droits et protection

Au cours des cinq dernières années, le mouvement syndical des enseignant(e)s, en coopération avec l'UNESCO et l'OIT, a réussi à faire adopter toute une série de normes internationales par une large majorité de pays. Deux instruments, l'un couvrant l'enseignement primaire et secondaire, l'autre l'enseignement supérieur, définissent des normes pour la protection du statut et de la condition des enseignant(e)s à travers le monde. Ces deux instruments sont innovants dans la mesure où ils fixent des normes en matière de responsabilité des établissements scolaires et définissent les droits et responsabilités du personnel qui y enseigne. Ces documents ont constitué des instruments puissants pour promouvoir et préparer des législations nationales pour la protection de la condition des enseignant(e)s et accroître leur degré de professionnalisme.

Le document portant sur le statut et la condition des enseignant(e)s de l'enseignement primaire et secondaire est la *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant*, adoptée en 1966. Le document portant sur le statut et la condition des enseignant(e)s de l'enseignement supérieur est la *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*, adoptée en 1997. Ces deux instruments normatifs sont complétés par les directives politiques de l'OIT relatives à la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance, adoptées par son conseil d'administration en 2014.

**Figure 34. Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant**



50 ans après son adoption, 75 % des syndicats de l'IE participant à l'étude déclarent connaître la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, 10 % ne la connaissent toujours pas et, réponse pour le moins étonnante, 15 % ne sont « pas certains » de la connaître. La connaissance de cette recommandation varie d'une région à l'autre. Parmi

les syndicats européens, 48 % déclarent connaître ce document. Parmi ceux qui la connaissent, 73 % le considèrent utile, 11 % inutile et un pourcentage assez important (16 %) se disent « incertains » quant à son utilité. Quoiqu'il en soit, les recommandations OIT/UNESCO ont été massivement utilisées aux fins suivantes :

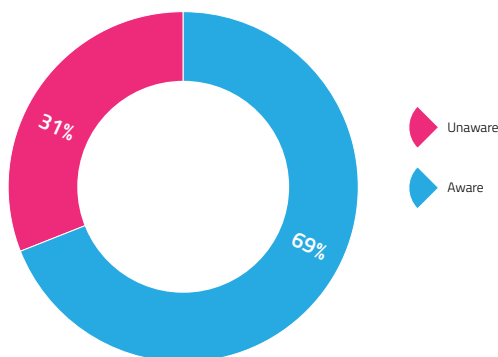
- Obtenir des classes de taille raisonnable et des conditions de travail décentes (Cameroun, Burkina Faso et Fidji)
- Obtenir de meilleurs salaires (Maroc, République démocratique du Congo et Congo)
- Mener la lutte pour les droits et responsabilités du personnel enseignant (Sri Lanka et Afghanistan)
- Promouvoir un recrutement plus cohérent en ce qui concerne le personnel enseignant, les équipes d'inspection et les équipes de direction (Tunisie)
- Définir les politiques des syndicats (Russie)
- Organiser la mobilisation en faveur de l'éducation (Danemark, Pays-Bas et Roumanie)
- Formuler des réponses aux politiques éducatives proposées par les gouvernements (Royaume-Uni).
- Mener la négociation avec les gouvernements (Niger, Kenya, Maroc, Zambie, Gambie, Argentine et Malaisie)
- Adopter des plans de carrière (Côte d'Ivoire)
- Documenter les ateliers et les conférences (Niger, Lesotho et Australie)
- Défendre la liberté d'expression du personnel enseignant (Burkina Faso et Algérie)
- Lutter contre les violations des droits syndicaux (Côte d'Ivoire)
- Développer un code d'éthique professionnelle (Inde) et examiner les questions éthiques (Kenya et Zambie)
- Préparer l'avant-projet portant sur le statut du personnel enseignant, adopté en 2001 au Paraguay



L'autre document, dédié exclusivement au personnel de l'enseignement supérieur, la *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*, est connu par plus de deux tiers des syndicats de l'IE participants représentant l'enseignement supérieur (69 %). Autrement dit, un tiers d'entre eux l'ignorent toujours, 20 ans après son adoption. Parmi les syndicats déclarant connaître la recommandation de l'UNESCO,

68 % la jugent utile dans le cadre de leur travail, 5 % inutile. Réponse étonnante, 26 % des syndicats qui la connaissent ne sont « pas certains » de son utilité.

**Figure 35. Connaissance de la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur par les syndicats**



La recommandation de l'UNESCO de 1997 a été appliquée par les syndicats de l'IE aux fins suivantes :

- Négocier l'amélioration des conditions de travail et salariales (République démocratique du Congo, Congo, Burkina Faso et Argentine)
- Revendiquer une plus grande participation des syndicats à la prise de décision (Afghanistan)
- Avancer des arguments en faveur des bourses d'étude (Lesotho)
- Mener les discussions avec les membres des syndicats (Malaisie)
- Organiser la formation initiale et continue (Afghanistan)
- Développer les compétences en matière d'élaboration des politiques (Corée)
- Défendre le droit des professeur(e)s d'université de s'affilier à des syndicats (Fidji)
- Promouvoir la sécurité d'emploi et les procédures disciplinaires appropriées (Afghanistan)
- Expliquer les conditions propices à un enseignement et un apprentissage efficaces (Afghanistan)
- Proposer un cadre auquel doivent adhérer les établissements d'enseignement supérieur (Fidji)

Globalement, la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant semble mieux connue que celle de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Comme mentionné, les deux documents comportent des informations clés pouvant être utilisées dans les négociations avec les gouvernements

et comme outil de référence pour organiser la formation des dirigeant(e)s syndicaux/ales et celle des enseignant(e)s en général. Toutefois, phénomène préoccupant, un tiers des syndicats ignorent ces deux documents.

# Conclusions et implications politiques

Les syndicats d'enseignants sont des organisations complexes, très diversifiées en termes de taille, de ressources financières et de capacité à mobiliser et orienter les politiques publiques. Au travers de leur travail, ils cumulent des expériences permettant de générer des connaissances fondamentales, ainsi que différentes perceptions des systèmes d'éducation et des obstacles à leur fonctionnement. L'enquête de l'IE révèle un certain nombre d'éléments critiques affectant la condition et la performance du personnel enseignant, ainsi que l'action syndicale. Plusieurs tendances inquiétantes menacent la profession enseignante: (1) le nombre croissant de personnel enseignant non qualifié à travers le monde; (2) la diminution du réservoir de candidat(e)s à l'enseignement, nombre de personnes n'étant plus intéressées par cette profession; (3) l'importance de la pénurie de personnel enseignant à travers le monde, en particulier dans l'enseignement secondaire; (4) l'évolution du statut légal du personnel enseignant des écoles et des universités, passant du régime de la permanence aux contrats à durée déterminée et aux postes à temps partiel; (5) la diminution du niveau de soutien apporté à l'enseignement public; et (6) le développement de la privatisation de/au sein de l'éducation. Ces tendances peuvent être observées partout dans le monde et risquent fort d'avoir des répercussions négatives sur la qualité de l'éducation et le professionnalisme du personnel enseignant. Elles ne cessent de s'affirmer et renforcent les inquiétudes émises par l'IE dans sa précédente enquête de 2015, consacrée au statut du personnel enseignant et de la profession enseignante (Symeonidis, 2015). Les conclusions actuelles de l'IE confirment par ailleurs les observations concernant les pénuries d'enseignant(e)s, figurant dans la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action Education 2030 (2015). Ce document constate que quelque 2,3 millions d'enseignant(e)s supplémentaires seront nécessaires d'ici 2030 pour rendre universel l'accès à l'enseignement primaire et près de 5,1 millions pour rendre universel l'accès à l'enseignement secondaire inférieur. La déclaration d'Incheon observe également « la multiplication du nombre des enseignants non professionnels, mal préparés » et « l'absence et/ou le caractère inadéquat des activités de formation continue ». Les dernières statistiques de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) indiquent aujourd'hui que 69 millions d'enseignant(e)s seront nécessaires pour garantir la qualité de l'enseignement primaire et secondaire partout dans le monde à l'horizon 2030. Dans la mesure où cette situation est devenue chronique, les pronostics ne sont pas très positifs pour la profession enseignante à travers le monde.

Le soutien apporté à l'éducation par les gouvernements est modeste. Alors que l'enseignement primaire bénéficie du soutien le plus important de la part de l'Etat, les fonds publics diminuent sensiblement pour l'enseignement secondaire et sont extrêmement limités pour l'enseignement supérieur. Le problème fondamental ne réside pas, en réalité, dans la répartition du budget de l'éducation, mais bien dans le montant du budget national alloué à ce secteur. L'insuffisance du soutien apporté à l'enseignement public a donné lieu à l'émergence



généralisée des écoles et des universités privées. La privatisation à caractère commercial de l'éducation gagne rapidement du terrain et s'accompagne d'une déréglementation des salaires des enseignant(e)s du secteur privé, pouvant conduire à leur stagnation. Toutefois, plusieurs syndicats considèrent qu'il existe une tendance positive des gouvernements à mieux contrôler les qualifications des enseignant(e)s des écoles privées.

Il importe de souligner que les évolutions négatives concernant le personnel de l'éducation sont également constatées par d'autres intervenants sociaux. Par exemple, les enseignant(e)s diplômé(e)s en Europe, dont beaucoup deviendront les dirigeant(e)s de la société dans leurs pays respectifs, ont clairement exprimé leur position en faveur des enseignant(e)s :

« Les enseignant(e)s sont au cœur de l'éducation de qualité. Aujourd'hui, comme jamais auparavant, nous attendons beaucoup plus des enseignant(e)s. Ceci nécessite un véritable environnement collaboratif pour les enseignant(e)s et les universitaires, notamment des conditions de travail attractives, un développement professionnel continu, une formation spécialisée pour pouvoir s'adresser à des populations d'étudiant(e)s diversifiées et un temps de préparation suffisant. » (IE, OBESSU et Union des étudiants d'Europe, 2016).

Le personnel enseignant de l'enseignement supérieur subit les conséquences négatives de la précarisation croissante du travail. Une évolution semblable s'opère en parallèle aux niveaux inférieurs de l'enseignement en raison de la diminution du nombre d'effectifs porteurs d'un statut d'employé(e)s de la fonction publique et du nombre croissant de contrats à durée déterminée ou d'autres formes d'accord contractuel.

Les obstacles au renforcement du professionnalisme des enseignant(e)s est commun, en particulier dans les pays moins industrialisés. Ces obstacles sont, entre autres, le recours sans cesse croissant à du personnel enseignant sous-qualifié, l'absence de salaires suffisamment compétitifs pour attirer et maintenir dans la profession les candidat(e)s les plus talentueux/euses, ainsi que l'insuffisance des programmes de développement professionnel et, souvent, la difficulté d'y accéder. Les données communiquées par les syndicats de l'IE participants laissent apparaître une rupture nette entre l'engagement théorique du gouvernement à offrir des écoles publiques de haute qualité et la réalité sur le terrain. Compte tenu du fait que le salaire de la plupart des enseignant(e)s reste peu élevé, il est impératif que les autorités éducatives proposent ces formations gratuitement ou en échange d'une participation minimale.

Un slogan adopté par un groupe actif 'à la base' en Inde nous encourage à réfléchir aux « moyens de passer de la résignation à l'action, de la lutte au changement ». Ces quelques mots représentent un beau défi, nous invitant à nous montrer à la fois proactifs/ives et optimistes. Plusieurs implications politiques des conditions et pratiques des enseignant(e)s et des syndicats d'enseignants passées en revue dans cette étude sont présentées ci-après. Certaines d'entre elles visent à améliorer les politiques et programmes gouvernementaux pour l'éducation, d'autres s'orientent vers le renouveau des syndicats d'enseignants.

Nous soumettons ces implications politiques à l'examen des syndicats, convaincu(e)s que l'amélioration personnelle doit toujours faire partie de leurs actions présentes et futures.

## **Implications politiques pour les gouvernements**

L'IE insiste sur l'importance du dialogue social dans le cadre des efforts continus pour l'amélioration du système d'éducation, un dialogue qui engage à la fois les autorités chargées du recrutement, les autorités publiques et les employé(e)s. Un tel dialogue requiert d'initier et maintenir un contact régulier entre le syndicat d'enseignants et le ministère de l'Éducation dans le cas de structures unitaires/fédérales ou entre le syndicat et les autorités régionales dans le cas de systèmes décentralisés.

Apparaissent comme deux questions urgentes concernant les enseignant(e)s l'augmentation du personnel non qualifié recruté pour enseigner dans les systèmes d'enseignement publics et, inversement, le nombre décroissant d'enseignant(e)s porteurs/euses d'un diplôme délivré par une institution de formation, ceci étant à mettre en lien avec le manque d'attrait de la profession et la pénurie de personnel dans des disciplines importantes qui en découlent. Raison pour laquelle les gouvernements doivent prendre des mesures pour garantir la haute qualité du personnel enseignant et préparer correctement ce dernier à appliquer le programme scolaire officiel. Une mesure très utile pouvant être prise dans ce sens consisterait à collecter et mettre directement à disposition les statistiques nationales indiquant le nombre d'enseignant(e)s ne possédant même pas les qualifications minimales. Ces statistiques offriraient une base pour une planification conjointe entre syndicats d'enseignants et ministères de l'Éducation en vue de définir des activités de développement professionnel pour les professeur(e)s de mathématiques et de sciences, comme l'ont relevé les syndicats d'enseignants dans cette étude. Les statistiques indiquant les niveaux de qualification des enseignant(e)s serviraient également à mieux planifier l'élargissement de leurs programmes de formation, ainsi que la capacité institutionnelle pour les programmes de développement continu. Tout cela faciliterait les efforts déployés au sein des systèmes d'éducation pour augmenter le réservoir d'enseignant(e)s potentiel(le)s et assurer la sélection, la préparation et la rétention des enseignant(e)s qualifié(e)s.

L'évolution du statut légal des enseignant(e)s constitue une autre préoccupation nécessitant une réponse appropriée de la part des gouvernements. La raréfaction du régime de la permanence de l'emploi alliée à la prolifération des emplois temporaires ou à temps partiel est une tendance qui s'affirme un peu partout dans le monde, et un facteur important étant le glissement de l'enseignement vers une profession particulièrement vulnérable, forçant les enseignant(e)s en service et futur(e)s à envisager d'autres professions offrant une plus grande sécurité d'emploi. Au niveau de l'enseignement supérieur, les syndicats d'enseignants sont nombreux à signaler que le recrutement du personnel contractuel est en recrudescence et se traduit désormais par des conditions de travail précaires dans certaines universités.

Comme mentionné dans cette étude, les pénuries d'enseignant(e)s constituent l'un des principaux problèmes auxquels se heurtent les systèmes d'éducation partout dans le monde, même en tenant compte des variations par discipline et région géographique. Ces pénuries

entraînent une augmentation du nombre d'étudiant(e)s par classe, rendant difficile la tâche de répondre aux besoins spécifiques de diverses populations d'étudiant(e)s. La profession enseignante connaît des pénuries en raison d'un double problème: l'élargissement des programmes de formation des enseignant(e)s a pris beaucoup de temps au regard de la demande en personnel formé et certains gouvernements ne manifestent qu'une volonté limitée de recruter pour leurs écoles publiques des enseignant(e)s porteurs/euses d'un diplôme attestant de leur formation. Ces problématiques jumelles qui, en réalité, s'auto-alimentent, mériteraient une réponse rigoureuse et immédiate de la part des gouvernements.

Les gouvernements ont la responsabilité de garantir la haute qualité du personnel enseignant et doivent faire en sorte de financer intégralement les programmes de développement professionnel, y compris dans l'enseignement supérieur, comme énoncé dans les Recommandations de l'OIT/UNESCO de 1966 et de l'UNESCO de 1997. Les syndicats d'enseignants doivent continuer à faire pression sur les ministères de l'Éducation afin que ceux-ci contribuent à renforcer le niveau de professionnalisme du personnel enseignant. En présence de capacités et ressources suffisantes, les syndicats d'enseignants doivent organiser des programmes de développement professionnel continu et proposer aux gouvernements des exemples de programmes efficaces pour le renforcement du professionnalisme des enseignant(e)s.

Quel que soit le pays, la qualité du personnel enseignant est un élément crucial, raison pour laquelle il importe de la maintenir à un haut niveau. Selon les syndicats d'enseignants, les initiatives visant à améliorer la condition des enseignant(e)s devraient également veiller à améliorer la négociation collective et à accorder aux enseignant(e) davantage d'autonomie.

Les gouvernements doivent envisager une augmentation des budgets réservés à l'éducation, ainsi qu'une réévaluation de leur répartition, afin de permettre au personnel enseignant de consacrer son temps et ses efforts aux environnements éducatifs diversifiés et complexes dans lesquels il travaille. Afin de pouvoir réaliser l'Objectif de développement durable 4 et ses multiples sous-objectifs, il est indispensable d'augmenter les budgets de l'éducation.

Le personnel enseignant est souvent pointé du doigt lorsqu'il revendique une amélioration de ses conditions de travail, et d'aucuns considèrent qu'une telle exigence est l'antithèse même du professionnalisme (Stevenson, 2017). Ces demandes récurrentes, qu'il n'est pas rare de voir se transformer en grèves, devraient inviter les responsables politiques à prendre le temps de réfléchir afin d'y apporter des solutions. Une réponse utile de leur part consisterait à créer des structures permettant aux enseignant(e)s de participer au dialogue social et, par conséquent, de faire partie de la solution (Stevenson, 2017).

Le secteur privé se développe au travers de l'expansion des écoles privées à bas prix (une tendance manifeste dans les pays en développement), des écoles à charte (tendance notable, entre autres, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suède), du tutorat privé, des écoles ou universités privées et du phénomène relativement récent que sont les écoles virtuelles. Les dangers de la privatisation sont multiples, mais ils sont les plus importants lorsque: (1) les sociétés commerciales sont suffisamment puissantes pour créer des monopoles et



donc exercer leur influence sur le personnel, les programmes scolaires et les décisions concernant la multiplication des écoles au sein des systèmes d'éducation; (2) les écoles à but lucratif font leur propre apologie en s'affirmant meilleures que les écoles publiques, malgré certaines conclusions mettant en doute leur efficacité; (3) les gouvernements s'exonèrent de leur obligation de garantir un enseignement public de qualité, gratuit et universel; (4) les gouvernements externalisent les services d'éducation en s'appuyant sur des accords de partenariat public-privé. Face à la place de plus en plus importante qu'occupent les entreprises commerciales, notamment au travers de la privatisation de/dans l'éducation, les gouvernements devraient rigoureusement surveiller et réglementer leurs opérations, et les enjoindre de respecter le droit à une éducation gratuite et de qualité pour tou(te)s, ainsi que les droits et la condition du personnel enseignant.

## **Implications pour les actions syndicales**

Comme mentionné précédemment, la collecte de données de meilleure qualité concernant les qualifications du personnel enseignant au niveau national reste un point de départ indispensable pour mener des actions proactives utiles. Par ailleurs, il est vivement recommandé de conduire des recherches permettant de déterminer les facteurs favorisant le recrutement efficace du personnel enseignant et ceux qui accentuent le problème de l'attrition et de l'absentéisme, en veillant tout spécialement à mieux comprendre les spécificités des contextes urbains et ruraux.

Les codes de conduite ou d'éthique professionnelle ne doivent pas être imposés au personnel enseignant depuis l'extérieur. Ils font partie des instruments destinés à protéger la profession et son autonomie, et à garantir des normes appropriées dans ce cadre. Comme énoncé dans la Recommandation Organisation internationale du Travail (OIT)/UNESCO de 1966, les enseignant(e)s, au travers de leurs organisations, sont les mieux placé(e)s pour assumer ce rôle. Ces normes ont également pour finalité d'élever le statut de la profession enseignante. Un certain nombre de syndicats d'enseignants ont développé ces types de code et des efforts sont déployés pour aboutir à un consensus mondial dans ce domaine. L'IE et l'UNESCO développent actuellement un cadre mondial pour les normes professionnelles, dont la mise en œuvre est prévue très prochainement, qui devrait permettre aux différents pays de définir les leurs.

Les syndicats d'enseignants doivent continuer à se montrer soucieux de la question du genre au sein de leurs structures (par ex. comités de femmes, comités dédiés au genre) afin de favoriser/garantir la participation explicite des femmes aux comités politiques pour l'éducation et les programmes scolaires. A de nombreux égards, les syndicats d'enseignants devraient expliquer au grand public que, le plus souvent, les femmes forment la majorité du personnel enseignant et reconnaître la nécessité de renforcer leur représentation aux fonctions de direction des syndicats.

Les syndicats d'enseignants doivent prendre davantage d'initiatives proactives pour mieux faire connaître les recommandations OIT/UNESCO et UNESCO concernant la profession enseignante, sachant que ces documents ont prouvé leur utilité dans plusieurs pays (voir plus haut).

Les syndicats d'enseignants devraient s'intéresser aux études qualitatives analysant les causes de la variabilité de leur degré d'influence sur les politiques éducatives nationales et les prises de décision connexes. Les syndicats devraient également étudier les facteurs amenant à des relations « collaboratives et constructives » entre eux et les gouvernements. Les moyens utilisés pour résoudre les conflits, la fréquence et le lieu de leurs réunions, ainsi que la trajectoire historique des négociations entre les deux parties, doivent générer des informations pouvant s'avérer utiles et être analysées par d'autres syndicats et gouvernements. La conduite d'études qualitatives pourrait également permettre de mieux comprendre la façon dont les différents syndicats interprètent des concepts tels que « évaluation », « statut civil », « professionnalisme » et « activités syndicales couronnées de succès ».

Enfin, les syndicats d'enseignants ne devraient jamais perdre de vue les principes adoptés lors de la création de l'IE, notamment l'amélioration de la qualité des écoles et de l'enseignement publics qui doit être leur principale préoccupation et, par conséquent, comme le précise Albert Shanker, dirigeant syndical visionnaire et ancien président du Secrétariat professionnel international de l'enseignement (cité dans Chenoweth, 1988, p. 87): « Les syndicats et les organisations d'enseignants doivent développer leurs idées et propositions de réforme, et non attendre que d'autres présentent les leurs et, ensuite, répondre en étant sur la défensive ».



## Références bibliographiques

Ação Educativa, ActionAid, & Associates. 2014, June. Annual Campaign for Education. Right to Education Project.

Altinyelken, H. 2013. Teachers' Principled Resistance to Curriculum Change: A Compelling Case from Turkey. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp.109-126.

Angell, G. (ed.). 1981. *Faculty and Teacher Bargaining: The Impact of Unions on Education*. Lexington, MA: Lexington Books.

Bascia, N. 1994. *Unions in Teachers' Professional Lives: Social, Intellectual and Practical Concerns*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bascia, N. & Stevenson, H. 2017, May. *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International.

Brans, J. 2013. Public Private Partnerships in Uganda: More Perils Than Promises for Universal Secondary Education. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 74-90.

Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. 2017, August 16. Teacher Turnover: Why It Matters and What Can We Do About It. Stanford: Learning Policy Institute.

Chenoweth, E. 1988. *Albert Shanker and the International Impact of the American Federation of Teachers*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

De Koning, M. 2013. Contract Teacher Policies in India: Debates on Education Quality and Teachers' Professional Status. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 91-108.

EI. 2011. *Policy Paper on Education: Building the Future Through Quality Education*. Sixth Education International World Congress. Brussels: Education International.

EI, OBESSU, & European Students' Union. 2016, June. A Joint Vision for Secondary and Higher Education for All in Europe: The Road Towards Realising Sustainable Development Goal 4 in Europe. Brussels: EI, Organizing Bureau of European School Student Unions, and European Students' Union.

Espelage, D., Anderman, E., Brown, V., Jones, A., Lane, K., McMahon, S., Reddy, L., & Reynolds, C. 2013. Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychologist*, 68(2): 75-87.

- Fabricant, M. & Fine, M. 2012. *Charter Schools and the Corporate Makeover*. New York: Teachers College.
- Family Watch International. c. 2012. *Special Report. Comprehensive Sexuality Education: Sexual Rights vs. Sexual Health*. Family Watch International.
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M., & Rodríguez, M.F. 2018, February. *Educación privada de "bajo coste" en el Perú: un enfoque desde la calidad*. Brussels: Educación Internacional.
- Franco-Santos, M. 2015, June 15. Performance-related pay in Higher and Further Education institutions: a systematic review of the literature. Cambridge: Unpublished document.
- Fredua-Kwarteng, E. & Kwaku Ofoso. S. 2018, February 16. How can universities address spiralling enrolment? *University World News*, No. 43.
- GCE & EI. 2012. *Closing the Trained Teacher Gap*. London: Global Campaign for Education and Education International.
- Global Campaign for Education. 2016. *Private Profit, Public Loss: why the push for low-fee is throwing quality education off track*. <<http://www.right-to-education.org/resource/private-profit-public-loss-why-push-low-fee-private-schools-throwing-quality-education>>
- Gutek, G. 2006. *American Education in a Global Society: International and Comparative Perspectives*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Han, S. W. 2018. Who expects to become a teacher? The role of accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, 75: 141-152.
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. 2018. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1): 3-39.
- Harma, J. 2009. Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. *Compare*, 39(2):151-165.
- Henderson, R., Urban, W., & Wolman, P. (eds.) 2004. *Teacher Unions and Education Policy: Retrenchment or Reform?* Amsterdam: Elsevier.
- ILO/UNESCO. 1966. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. Paris: UNESCO.
- Ingersoll, R. 2011. Do we produce enough mathematics and science teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(6): 37-41.
- Ingersoll, R., Merrill, L, Stuckey, D. 2014. Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force. CPRE Research Reports. <[https://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/79/](https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/79/)>
- Iversen, E. & Begue, A. 2017, September. *The effects of privatisation on girls' Access to free, quality public education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal. Summary Report*. London: ActionAid.



- JTU. 2018. JTU Research on Exercise of Rights of Gender and Reproductive Health. Tokyo: Japan Teachers' Union.
- Kamat, S., Spreen, C.A., & Jonnalagadda, I. 2016. *Profiting from the Poor: The Emergence of Multinational Edu-Business in Hyderabad, India*. Brussels: Education International.
- Kirchner, C. & Koppich, J. 1993. *A Union of Professionals: Labor Relations and Education Reform*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lauer, M. 2 January 2018. Precarity Impoverishes. *La República* (Peru).
- Lewin, K. 2018. WDR 2018 Reality Check No. 22: "Learning Matters and the World Development Report 2018." *Worlds of Education*. Brussels: Education International.
- MINEDU-ESCALE. 2015. Indicadores Tendencia sobre el costo público en educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. 2016. Encuesta Nacional a Docentes en Instituciones Públicas y Privadas. Lima: Ministerio de Educación, Peru.
- Mohamedbhai, G. 2008. The Effects of Massification in Higher Education in Africa. Report Commissioned by the Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Munene, S. 2012. Higher Education in Africa: Institutional Response to Globalization. In *Africa Contemporary Record*, 29(100): A1-A16.
- OECD. 2016a. *Education at a glance 2016. OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2016b. *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>>
- OECD. 2016c. *2015 PISA Results. Policies and Practices for Successful Schools*. Volume II. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2014a. When is competition between schools beneficial? *PISA in Focus 42*. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2014b. How is equity in resource allocation related to student performance? *PISA in Focus 44*. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2012. Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pessi, J. 2018, February 22. Reflections on GPT replenishment: rhetoric, facts, questions and the way forward. *Worlds of Education*. Brussels: Education International.
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. 2016. *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Pushkar. 2018, June 18. Faculty Shortages in India Universities are Now Permanent. *The Wire*.



- Rawls, K. 2013a, May 8. Who is Profiting from Charters? The Big Bucks behind Charter Schools Secrecy, Financial Scandal and Corruption. *Alternet*.
- Rawls, K. 2013b, May 13. Punishing students for not making eye contact? How charter Schools Prejudiced Policies Undermine Equality. *Alternet*.
- Rizvi, M. & Elliott, B. 2007. Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1): 5-19.
- Rose, P. 2009. NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare*, 39(2): 219-233.
- Santiago, P. 2002. *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*, OECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033>>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-23.
- Schleicher, A. 2014. *OECD Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Smith, W. & Baker, T. 2017. From Free to Fee: Are for-profit, fee-changing private schools the solution for the world's poor? Results Education Fund.
- Stevenson, H. 2017, November 21. Realizing education's promise: teachers are the solution, not the problem. *Worlds of Education*.
- Stinebrickner, T.R. 2001. A dynamic model of teacher labor supply. *Journal of Labor Economics*, 19(1), 196-230.
- Stromquist, N.P., Klees, S., & Lin, J. (eds.). 2017. *Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*. New York: Routledge.
- Stromquist, N.P., Lin, J., Klees, S., Corneilse, C., Choti, T., & Haugen, C. 2013. Women Teachers in Liberia: social and institutional factors accounting for their underrepresentation. *International Journal of Educational Development*, 33(5): 521-530.
- Symeonidis, V. 2018. What makes a "European teacher"? Comparing teacher education reform in Austria, Greece and Hungary from a Europeanisation perspective. Paper presented at the XXVIII Comparative Education Society in Europe conference, May 2-June 1, at University of Cyprus, Nicosia.
- Symeonidis, V. 2015, March. *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels: Education International.
- The Economist. 2017, February 23. Liberia's bold experiment in school reform. *The Economist*.
- UIS. 2016. The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals. Fact Sheet 39. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.



UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8. Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 1997. UNESCO Recommendation concerning the Status of Teaching Personnel. Paris: UNESCO.

UNHCR. 2018. UNHCR. Global Trends. Forced Displacement in 2017. Geneva: The UN Refugee Agency. <<http://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>>

US Department of Education. 2017, May. *The Condition of Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.

US GAO. 2017, October. Contingent Workforce: Size, Characteristics, Compensation, and Work Experiences of Adjuncts and Other Non-Tenure-Track Faculty. Washington, DC: US Government Accounting Office.

Van der Tuin, M. & Verger, A. 2013. Evaluating Teachers in Peru: Policy Shortfalls and Political Implications. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 127-140.

World Bank. 2018. *World Development Report 2018*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2017. *World Development Report 2017*. Washington, DC: World Bank.

World Education Forum. 2015. Incheon Declaration and Framework for Action. Incheon, Korea: World Education Forum.



# Annexes

## Annexe 1

### Syndicats participants

<b>Education Sector Key</b>	<b>PE</b>	<i>Primary Education</i>
	<b>HE</b>	<i>Higher Education</i>
	<b>LSE</b>	<i>Lower Secondary Education</i>
	<b>USE</b>	<i>Upper Secondary Education</i>
	<b>TVET</b>	<i>Technical Vocational Education Training</i>
	<b>ECE</b>	<i>Early Childhood Education</i>
	<b>ESP</b>	<i>Education Support Personnel</i>

### Overview of respondents

<b>Region Africa</b>			
<b>Country</b>	<b>Organisation Name</b>	<b>Education Sector</b>	<b>Membership Size</b>
Gambia	<i>The Gambia Teachers Union (GTU)</i>	<i>ECE, LSE, USE, HE, ESP</i>	11676
Kenya	<i>Kenya National Union of Teachers (KNUT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, PVET</i>	194418
Lesotho	<i>Lesotho Association of Teachers (LAT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	4500
Zambia	<i>Zambia National Union of Teachers (ZNUT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE</i>	41210
Algeria	<i>Syndicat National Autonome des Professeurs d'Enseignement Secondaire et Technique (SNAPEST)</i>	<i>USE</i>	15250
Benin	<i>Syndicat National des Enseignants des Ecoles Maternelles du Benin (SYNAEM)</i>	<i>ECE</i>	3710
Burkina Faso	<i>Syndicat National des Enseignants du Secondaire et du Supérieur (SNESS)</i>	<i>LSE, USE, TVET, HE</i>	3500
Cameroon	<i>Fédération Camerounaise des Syndicats de l'Education (FECASE)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	2450
Central Africa	<i>Syndicat National des Enseignants Autonomes de Centrafrique (SYNEAC)</i>	<i>PE, LSE, USE, ESP</i>	1024
Democratic Republic of the Congo	<i>Fédération des Travailleurs de la Science, des Sports, de l'Enseignement, de l'Information et de la Culture (FETRASSEIC)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	7600
Democratic Republic of the Congo	<i>Fédération Nationale des Enseignants et Educateurs sociaux du Congo (FENECSO)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	10102
Democratic Republic of the Congo	<i>Syndicat des Enseignants du Congo (SYECO)</i>	<i>ECE, PE, USE, TVET, HE, ESP</i>	270000
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Enseignants d'Education Permanente de Côte d'Ivoire (SYNADEEPCI)</i>	<i>PE, LSE</i>	2500

<b>Region Africa</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Enseignants du Second Degré de Côte d'Ivoire (SYNESCI)</i>	LSE, USE	11787
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Formateurs de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (SYNAFETP-CI)</i>	TVET	2000
Morocco	<i>Syndicat National de l'enseignement / Confédération Démocratique du Travail (SNE-CDT)</i>	PE, LSE, USE, TVET	17000
Niger	<i>Syndicat National des Enseignants du Niger (SNE)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET	34678
Togo	<i>Fédération des Syndicats de l'Education Nationale (FESEN)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	15030
Tunisia	<i>Fédération Générale de l'Enseignement de Base (FGEB)</i>	PE	58000

<b>Region Asia-Pacific</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Afghanistan	<i>Afghan Teachers Social Support Association (ATSA)</i>	PE, ECE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	1700
Australia	<i>Australian Education Union (AEU)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	187374
Australia	<i>Independent Education Union of Australia (IEU)</i>	ECE, PE, LASE, USE, TVET, ESP	72000
Fiji	<i>Fiji Teachers' Union (FTU)</i>	PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	4980
India	<i>All India Primary Teachers' Federation (AIPTF)</i>	PE	2210178
Japan	<i>Japan Teachers' Union (JTU)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE	186546
Korea	<i>Korean Federation of Teachers' Associations (KFTA)</i>	PE, ECE, LSE, USE, TVET, HE	161000
Malaysia	<i>Malaysian Academics Movement (MOVE)</i>	HE	800
Malaysia	<i>Sarawak Teachers' Union (STU-Sarawak/ Malaysia)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET	18000
New Zealand	<i>New Zealand Educational Institute Te Riu Roa (NZEI Te Riu Roa)</i>	ECE, PE, ESP	46208
New Zealand	<i>New Zealand Post Primary Teachers' Association (NZPPTA)</i>	LSE, USE	17000
Sri Lanka	<i>All Ceylon Union Of English Teachers (ACUET)</i>	PE, LSE, USE, ESP	2455
Sri Lanka	<i>Union of Sri Lanka Teachers' Solidarity (USLTS)</i>	ECE, PE, ESP, USE	4408

<b>Region Europe</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Armenia		ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	52200
Belgium	<i>Christelijk Onderwijzersverbond (COV)</i>	ECE, PE, ESP	30900

<b>Region Europe</b>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
Bulgaria	<i>Bulgarian Union of Teachers (SEB)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	72000
Cyprus	<i>Cyprus Turkish Teachers' Trade Union (KTÖS)</i>	<i>ECE, PE</i>	2085
Cyprus	<i>Organisation of Secondary School Teachers of Cyprus (OELMEK)</i>	<i>HE</i>	6000
Denmark	<i>Danish Union of Teachers (DLF)</i>	<i>PE</i>	60466
Denmark	<i>Gymnasieskolernes Lærereforening (GL)</i>	<i>USE</i>	13000
Denmark	<i>The Danish National Federation of Early Childhood and Youth Educators (BUPL)</i>	<i>ECE, PE</i>	51000
Estonia	<i>Federation of the Estonian Universities, Institutions of Science, Research and Development (UNIVERSITAS)</i>	<i>HE, ESP</i>	700
Georgia	<i>Educators and Scientists Free Trade Union of Georgia (ESFTUG)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, HE, ESP</i>	40000
Germany	<i>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)</i>	<i>TVET, HE</i>	278000
Greece	<i>Greek Federation of Secondary Education Public School Teachers (OLME)</i>	<i>LSE, USE, TVET</i>	15000
Greece	<i>Greek Primary Teachers' Federation (DOE)</i>	<i>ECE, PE</i>	20325
Hungary	<i>Keresztény Pedagógusok Szakszervezete (KPSZ-KPT)/Workers Councils' Teacher Branch</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	100
Hungary	<i>Syndicat des Enseignants de Hongrie (SEH)/ Syndicat des Enseignants de Hongrie (SEH)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	27000
Ireland	<i>Irish National Teachers Organisation (INTO)</i>	<i>PE</i>	36000
Ireland	<i>Teachers' Union of Ireland (TUI)</i>	<i>LSE, USE, TVET, HE</i>	17000
Montenegro	<i>Trade Union of Education of Montenegro (TUEM)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP</i>	10500
Netherlands	<i>Algemene Onderwijsbond (AOb)</i>	<i>PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	83406
Norway	<i>Union of Education Norway (UEN)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	175161
Poland	<i>Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, PVET, ESP, HE</i>	200000
Romania	<i>Federatia Sindicatelor Libere din Invatamant (FSLI)/ Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP</i>	175000
Russia	<i>Education and Science Employees' Union of Russia (ESEUR)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	4199736
Slovakia	<i>Trade Union of Workers in Education and Science of Slovakia (OZPŠaV)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	21172
Sweden	<i>Lärarförbundet/Swedish Teachers' Union</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	230000
Switzerland	<i>Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	50000
United Kingdom	<i>NASUWT- The Teachers' Union</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	293000
United Kingdom	<i>The Educational Institute of Scotland (EIS)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	55000

<b>Region Europe</b>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
United Kingdom	<i>University and College Union (UCU)</i>	<i>TVET, HE</i>	<i>105000</i>
France	<i>Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU)</i>	<i>LSE, USE, ESP</i>	<i>58600</i>
France	<i>Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (SNUipp-FSU)</i>	<i>ECE, PE</i>	<i>35000</i>
Luxembourg	<i>Syndicat National des Enseignants (SNE)</i>	<i>ECE, PE, LSE</i>	<i>3800</i>
Portugal	<i>Federacion Nacional dos Professores (FENPROF)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	<i>49239</i>
Spain	<i>Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza - Intersindical (STEs-Intersindical)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	<i>9600</i>

<b>Region Latin America</b>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
Argentina	<i>Federacion Nacional de Docentes Universitarios (CONADU)</i>	<i>ECE, HE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	<i>382000</i>
Argentina	<i>Confederacion de Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina (CTERA)</i>	<i>HE</i>	<i>17000</i>
Brazil	<i>Confederacao Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, ESP</i>	<i>1091394</i>
Chile	<i>Colegio de Profesores de Chile (CPC)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	<i>57831</i>
Paraguay	<i>Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay - Autentica (OTEP-Auténtica)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	<i>6000</i>
Peru	<i>Sindicato Unico de Trabajadores en Educacion del Peru (SUTEP)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	<i>350000</i>
Uruguay	<i>Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP)</i>	<i>PE</i>	<i>20000</i>

<b>Region North America and the Carribean</b>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
Canada	<i>Canadian Teachers' Federation (CTF-FCE)</i>	<i>PE, LSE, USE</i>	<i>238000</i>
Canada	<i>Centrale des Syndicats du Quebec (CSQ)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	<i>95000</i>
USA	<i>American Federation of Teachers (AFT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	<i>1700000</i>
USA	<i>National Education Association (NEA)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, HE, ESP</i>	<i>2972240</i>

## Annexe 2

### Dépenses par élève dans l'enseignement primaire et secondaire en PPA (USD) par région et pays - 2014

Pays ou territoire	Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)	Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)
<b>Caucase et Asie centrale</b>		
Arménie	947	1,221
Azerbaïdjan	...	...
Géorgie	753 <sup>x</sup>	...
Kazakhstan	...	4,743
Kirghizistan	...	...
Tadjikistan	...	...
Turkménistan	...	...
Ouzbékistan	...	...
<b>Asie de l'Est et du Sud-Est</b>		
Brunei Darussalam	6,894	18,370
Cambodge	217 <sup>z</sup>	...
Chine	...	...
R. de Corée	...	...
Hong Kong, Chine	8,137	11,123
Honduras	1,447	1,146
Japon	8,791	9,333
Laos, R .P. du	553	761
Macao, Chine	...	27,312 <sup>y</sup>
Malaisie	4,309	4,911
Mongolie	...	...
Myanmar	...	...
Philippines	...	...
République de Corée	9,991	9,528
Singapour	...	...
Thaïlande	3627 <sup>y</sup>	2,800 <sup>y</sup>
Timor oriental	553 <sup>z</sup>	526 <sup>z</sup>
Vietnam	1,130 <sup>y</sup>	...



<i>Pays ou territoire</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)</i>
<b>Europe et Amérique du Nord</b>		
Albanie	...	651 <sup>y</sup>
Andorre	...	...
Autriche	11,369 <sup>z</sup>	13,213 <sup>z</sup>
Biélorussie	...	...
Belgique	9,950 <sup>z</sup>	11,504 <sup>z</sup>
Bosnie-Herzégovine	...	...
Bulgarie	3,914 <sup>y</sup>	3,775 <sup>y</sup>
Canada	...	...
Croatie	...	...
Chypre	9,854 <sup>z</sup>	11,925 <sup>z</sup>
Tchéquie	4,908 <sup>y</sup>	7,441 <sup>y</sup>
Danemark	11,909 <sup>y</sup>	13,126 <sup>y</sup>
Estonie	6,560 <sup>z</sup>	6,897 <sup>z</sup>
Finlande	8,818 <sup>z</sup>	...
France	7,212 <sup>y</sup>	10,739 <sup>y</sup>
Allemagne	8,430 <sup>z</sup>	10,993 <sup>z</sup>
Grèce	...	...
Hongrie	3,741 <sup>z</sup>	5,848 <sup>z</sup>
Islande	10,675 <sup>y</sup>	8,009 <sup>y</sup>
Irlande	7,970 <sup>y</sup>	12,158 <sup>x</sup>
Italie	7,698 <sup>z</sup>	8,303 <sup>z</sup>
Lettonie	6,598 <sup>z</sup>	6,459 <sup>z</sup>
Liechtenstein	...	...
Lituanie	<sup>5,152</sup> y	4,816 <sup>y</sup>
Luxembourg	19,720 <sup>z</sup>	20,393 <sup>z</sup>
Malte	9,013 <sup>y</sup>	12,184 <sup>y</sup>
Monaco	...	...
Monténégro	...	...
Pays-Bas	8,403 <sup>z</sup>	11,706 <sup>z</sup>
Norvège	13,006 <sup>y</sup>	...
Pologne	7,010 <sup>z</sup>	5,715 <sup>z</sup>
Portugal	6,813 <sup>z</sup>	8,452 <sup>z</sup>
République de Moldavie	2,075	1,958
Roumanie	2,250 <sup>x</sup>	3,289 <sup>z</sup>
Fédération de Russie	...	...
Saint-Marin	...	...

<i>Pays ou territoire</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)</i>
Serbie	...	...
Slovaquie	5,945 <sup>z</sup>	6,003 <sup>z</sup>
Slovénie	8,705 <sup>y</sup>	7,805 <sup>y</sup>
Espagne	5,964 <sup>z</sup>	7,456 <sup>y</sup>
Suède	10,407 <sup>z</sup>	11,499 <sup>z</sup>
Suisse	15,636 <sup>z</sup>	15,620 <sup>z</sup>
ARY de Macédoine	...	...
Ukraine	2,348 <sup>z</sup>	2,250 <sup>z</sup>
Royaume-Uni	8,768 <sup>z</sup>	9,011 <sup>z</sup>
Etats-Unis	10,509 <sup>z</sup>	11,877 <sup>z</sup>
<b><i>Amérique latine et Caraïbes</i></b>		
Anguilla	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...
Argentine	2,862 <sup>z</sup>	4,242 <sup>z</sup>
Aruba	...	...
Bahamas	...	...
Barbade	...	3,215 <sup>z</sup>
Belize	1,318 <sup>z</sup>	1,919 <sup>z</sup>
Bermudes	4,437 <sup>z</sup>	6,582 <sup>z</sup>
Bolivie, E. P. de	1,585 <sup>z</sup>	1,228 <sup>z</sup>
Brésil	3,227 <sup>y</sup>	3,484 <sup>y</sup>
Iles Vierges britanniques	...	...
Iles Caïmans	...	...
Chili	3,566	3,906
Colombie	2,430	2,189
Costa Rica	4,135	3,889
Cuba	...	...
Curaçao	...	...
Dominique	1,433 <sup>x</sup>	...
République dominicaine	2,175	2,079
Djibouti	1,007	566
Salvador	1,015	981
Grenade	...	...
Guatemala	773	389
Guyane	524 <sup>x</sup>	627 <sup>x</sup>
Haïti	...	...

<i>Pays ou territoire</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)</i>
Fidji	928 <sup>y</sup>	881 <sup>y</sup>
Jamaïque	1,848	2,385
Mexique	2574 <sup>z</sup>	2829 <sup>z</sup>
Montserrat	...	...
Nicaragua	...	...
Panama	...	...
Paraguay	1,113 <sup>x</sup>	1,275 <sup>x</sup>
Pérou	1,610	1,780
Saint-Kitts-et-Nevis	1,502	3,579
Sainte-Lucie	1,913	3,121
Saint-Martin	1,893	2,388
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...
Sint Maarten	...	...
Suriname	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...
Iles Turques et Caïques	...	...
Uruguay	...	...
Venezuela, R. B. du	...	...
<b><i>Afrique du Nord et Asie de l'Ouest</i></b>		
Algérie	...	...
Bahreïn	5,166	8,101
Egypte	...	...
Irak	...	...
Israël	7,279 <sup>z</sup>	6,240 <sup>z</sup>
Jordanie	...	...
Koweït	11,240 <sup>z</sup>	13,530 <sup>z</sup>
Liban	...	894 <sup>y</sup>
Libye	...	...
Maroc	1,450 <sup>y</sup>	8,925 <sup>y</sup>
Oman	...	...
Palestine	...	...
Qatar	...	...
Arabie saoudite	...	...
Soudan	...	...
République arabe syrienne	...	...

<i>Pays ou territoire</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)</i>
Tunisie	...	...
Turquie	2,588 <sup>y</sup>	2,866 <sup>y</sup>
République arabe unie	...	...
Yémen	...	...
<b><i>Pacifique</i></b>		
Australie	8,514 <sup>z</sup>	7,724 <sup>z</sup>
Iles Cook	...	...
Egypte	1,055 <sup>y</sup>	...
Kiribati	...	...
Iles Marshall	...	...
Micronésie, E. F. de	...	...
Nauru	...	...
Nouvelle-Zélande	6,717	8,078
Niue	...	...
Palaos	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...
Samoa	...	...
Iles Salomon	...	...
Tokelau	...	...
Tonga	...	...
Tuvalu	...	...
Vanuatu	390	607
<b><i>Asie du Sud</i></b>		
Afghanistan	183	185
Bangladesh	230	245
Bhoutan	2,451	2,445
Inde	488 <sup>y</sup>	841 <sup>y</sup>
Iran, République islamique d'	1,360	2,586
Maldives	2,096 <sup>z</sup>	...
Népal	305	258
Pakistan	364	721
Sri Lanka	848	678 <sup>y</sup>

Pays ou territoire	Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)	Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)
<b>Afrique subsaharienne</b>		
Angola	...	...
Bénin	215	238
Botswana	...	...
Burkina Faso	264	282
Burundi	98 <sup>y</sup>	237 <sup>y</sup>
Cap-Vert	926 <sup>y</sup>	1,057 <sup>y</sup>
Cameroun	170 <sup>x</sup>	553 <sup>x</sup>
République centrafricaine	...	...
Tchad	129 <sup>x</sup>	262 <sup>x</sup>
Comores	261 <sup>z</sup>	227 <sup>z</sup>
Congo	...	...
Côte d'Ivoire	489	857
R. D. Congo	56 <sup>y</sup>	42 <sup>y</sup>
Djibouti	...	33
Guinée équatoriale	...	...
Erythrée	...	...
Ethiopie	102	310 <sup>x</sup>
Gabon	...	...
Gambie	175 <sup>y</sup>	...
Ghana	357 <sup>z</sup>	1,105 <sup>z</sup>
Guinée	109 <sup>z</sup>	148 <sup>z</sup>
Guinée-Bissau	...	...
Kenya	307	...
Lesotho	...	...
Liberia	...	...
Madagascar	95 <sup>x</sup>	121 <sup>x</sup>
Malawi	113	289
Mali	247 <sup>z</sup>	442 <sup>z</sup>
Mauritanie	331 <sup>y</sup>	593 <sup>y</sup>
Ile Maurice	2,490	6,101
Mozambique	165 <sup>y</sup>	566 <sup>y</sup>
Namibie	...	...

<i>Pays ou territoire</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement primaire en PPA (USD constant 2014)</i>	<i>Dépenses du gouvernement par élève dans l'enseignement secondaire en PPA (USD constant 2014)</i>
Niger	279 <sup>z</sup>	689 <sup>z</sup>
Nigeria	...	...
Rwanda	94	531
Sao Tomé-et-Principe	354 <sup>z</sup>	255 <sup>z</sup>
Sénégal	465 <sup>z</sup>	...
Seychelles	...	...
Sierra Leone	108 <sup>y</sup>	152 <sup>y</sup>
Somalie	...	...
Afrique du Sud	2,271 <sup>z</sup>	2,668 <sup>x</sup>
Soudan du Sud	115	300
Swaziland	1,548 <sup>z</sup>	2,655 <sup>z</sup>
Togo	251	...
Ouganda	98 <sup>z</sup>	...
République unie de Tanzanie	245 <sup>z</sup>	...
Zambie	...	...
Zimbabwe	392 <sup>y</sup>	623 <sup>y</sup>
Monde <sup>1</sup>	1,848	2,636
Caucase et Asie centrale	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,627	7,122
Asie de l'Est	...	10,326
Asie du Sud-Est	1,288	1,973
Europe et Amérique du Nord	8,186	8,303
Amérique latine et Caraïbes	1,729	2,287
Caraïbes	...	...
Amérique latine	1,585	1,780
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	...
Afrique du Nord	...	...
Asie de l'Ouest	...	...
Pacifique	...	...
Asie du Sud	488	699
Afrique subsaharienne	246	310









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



**Cet outil est soumis à la licence Creative Commons Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0.**

**Vous êtes autorisé à :**

**Partager** — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats

**Adapter** — remixer, transformer et créer à partir du matériel

**Selon les conditions suivantes :**

**Attribution** — Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre.

**Pas d'Utilisation Commerciale** — Vous n'êtes pas autorisé à faire un usage commercial de cette Œuvre, tout ou partie du matériel la composant.

**Partage dans les Mêmes Conditions** — Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'Œuvre originale, vous devez diffuser l'Œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est à dire avec la même licence avec laquelle l'Œuvre originale a été diffusée.

**Exception:**

**Illustration de couverture** — elle est l'œuvre de Thomas Brenner et ne peut être reproduite séparément sans son consentement préalable.

*Les points de vue, recommandations et conclusions de cette étude sont ceux de(s) l'auteur(s), sauf mention contraire explicite, et ne sont pas nécessairement approuvés par l'Internationale de l'Éducation. Toutes les précautions raisonnables ont été prises afin de vérifier les informations contenues dans cette publication. Cependant, le matériel publié est distribué sans garantie d'aucune sorte, expresse ou implicite. Ni l'Internationale de l'Éducation, ni aucune personne agissant en son nom ne peuvent être tenues pour responsable de l'utilisation qui pourrait être faite de l'information qui y est contenue.*

# La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde

Nelly P. Stromquist  
Septembre 2018



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

## Siège

5 bd du Roi Albert II  
1210 Bruxelles, Belgique  
Tél +32-2 224 0611  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)

[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

L'Internationale de l'Éducation représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente-deux millions d'employés de l'éducation par le biais de quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Éducation regroupe tous les enseignants et employés de l'éducation.



Cet outil est soumis à la licence Creative Commons Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0. (CC BY-NC-SA 4.0)

[Image de couverture et illustrations](#) de Thomas Brenner

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Sept. 2018  
ISBN 978-92-95109-66-7 (Paperback)  
978-92-95109-67-4 (PDF)