

BUREAU INTERNATIONAL
DU TRAVAIL

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR
L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

COMITE CONJOINT OIT/UNESCO D'EXPERTS
SUR L'APPLICATION DE LA RECOMMANDATION CONCERNANT
LA CONDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Quatrième session, Genève, 29 novembre - 7 décembre 1982

RAPPORT

Table des matières

	<u>Paragraphes</u>
Introduction	1 - 18
Chapitre I - Questions générales	19 - 142
Chapitre II - Application de la recommandation aux enseignants des établissements privés	143 - 192
Chapitre III - Application de la recommandation, compte tenu des changements dans les systèmes éducatifs	193 - 275
Chapitre IV - Conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement	276 - 375
Chapitre V - Personnel enseignant féminin et personnel enseignant ayant des charges de famille	376 - 385
Chapitre VI - Pénuries et excédents d'enseignants	386 - 424
Conclusions	425 - 622

INTRODUCTION

1. Le présent rapport est soumis par le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant à la fin de sa quatrième session ordinaire, qui a eu lieu à Genève du 29 novembre au 7 décembre 1982 sous la présidence de M. P. Laroque (France).

2. Le comité d'experts a été établi conformément aux décisions prises par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 14e session (Paris, octobre-novembre 1966) et par le Conseil d'administration du BIT à sa 167e session (Genève, novembre 1966). Il a reçu pour mandat d'examiner les rapports des gouvernements sur la suite donnée par eux à la recommandation concernant la condition du personnel enseignant et de faire rapport à la Conférence internationale du Travail et à la Conférence générale de l'UNESCO.

3. A leurs sessions d'automne 1967, le Conseil d'administration du BIT (170e session) et le Conseil exécutif de l'UNESCO (77e session) ont décidé que le comité conjoint comprendrait douze membres nommés et siégeant à titre personnel et désignés pour une durée de trois ans, leur mandat pouvant être renouvelé. Les membres du comité devraient être des personnalités indépendantes, choisies uniquement sur la base de leurs compétences dans les principaux domaines couverts par la recommandation, et devraient connaître d'une manière approfondie les problèmes que son application peut poser, que ces problèmes aient trait à l'éducation, à la formation des enseignants, à l'administration scolaire, aux conditions d'emploi et de travail, à la sécurité sociale, aux questions juridiques, etc. Chaque organisation devrait, en principe, choisir les experts dans les domaines relevant principalement de sa compétence, la désignation des membres du comité se faisant pour moitié par le Conseil d'administration du BIT, sur proposition du Directeur général du BIT, et pour moitié par le Conseil exécutif de l'UNESCO, sur proposition du Directeur général de l'UNESCO. Le comité devrait avoir une composition aussi équilibrée que possible, tant du point de vue de la géographie et des différents systèmes d'éducation que du point de vue des domaines de compétence des membres.

4. Les membres actuels du comité conjoint, désignés par le Conseil exécutif de l'UNESCO et le Conseil d'administration du BIT avec un mandat allant jusqu'à la fin de l'année 1982, sont les suivants :

- M. S.B. Adaval (directeur du Département de pédagogie à l'Université d'Allahabad);
- M. Pablo Gonzalez Casanova¹(Mexique, professeur à l'Université nationale autonome, ancien recteur de l'Université);
- M. Rex. Nettleford, O.M. (Jamaïque, directeur du Département de l'éducation permanente, directeur des études, Institut d'éducation syndicale, Université des Caraïbes);
- M. Y.S. Kotb (Egypte, ancien recteur de l'Université Ain Shams, Abassia, Le Caire);
- M. Pierre Laroque (France, ancien Président de la section sociale du Conseil d'Etat);
- Hon. E. Gachukia (Kenya, membre du Parlement, professeur à l'Université de Nairobi, Présidente du Conseil national des femmes);
- M. Frédéric Meyers (Etats-Unis d'Amérique, ancien professeur au Département des relations du travail, Université de Californie);
- M. K.V. Sizov (URSS, recteur de l'Institut pédagogique des langues étrangères);
- M. Iichi Sagara (Japon, Président de l'Université du Sacré-Coeur de Tokyo);

¹ N'a pas assisté à la session.

- M. W. Taylor (Royaume-Uni, directeur de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres);
- M. S.S. Fall (Sénégal, professeur de sciences physiques à l'Ecole normale supérieure de Dakar);
- M. José de Segadas Vianna¹ (Brésil, ancien ministre du Travail, de l'Industrie et du Commerce).

5. Le comité d'experts s'est réuni en session ordinaire en 1968, en 1970 et en 1976 et en session spéciale en 1979.

6. A sa première session (Genève, 1968), le comité a décidé que, outre les rapports des gouvernements, il pourrait prendre en considération tous renseignements sur l'application de la recommandation qu'il recevrait des organisations nationales d'enseignants ou de leurs employeurs, ainsi que des organisations internationales d'enseignants qui ont un statut consultatif auprès de l'UNESCO, sans exclure les éléments d'information provenant d'autres sources autorisées. Il a été entendu que, lorsque de tels renseignements porteraient sur la situation dans un pays particulier, ils seraient communiqués au gouvernement intéressé pour observations éventuelles. A sa deuxième session (Paris, 1970), le comité a décidé que, plutôt que de se livrer à une analyse critique de la situation dans chacun des pays, il s'efforcerait d'évaluer la situation générale en ce qui concerne l'application des principales dispositions de la recommandation et de circonscrire les principaux problèmes qu'il reste encore à surmonter.

7. Lors de sa troisième session (Genève, 1976), le comité d'experts a examiné les informations reçues de 72 gouvernements sur l'application de la recommandation dans un certain nombre de domaines choisis à la lumière de l'examen des rapports soumis à la session de 1970. Les informations demandées portaient en premier lieu sur les principaux changements qui ont eu lieu depuis 1969, en droit et en fait, en ce qui concerne la condition du personnel enseignant, et cela sur la base des dispositions fondamentales de la recommandation; en second lieu, sur un nombre de "questions particulières" telles que la formation des enseignants du premier degré; la préparation des enseignants des écoles secondaires; la participation des enseignants au développement de l'éducation; les droits syndicaux et la négociation collective; l'emploi et la carrière des enseignants; la sécurité sociale. Le comité a également pris en considération les communications reçues de trois organisations internationales d'enseignants.

8. Lors d'une session spéciale (Paris, 1979), le comité a examiné des études effectuées sur sa demande et concernant la liberté professionnelle des enseignants (UNESCO), la rémunération des enseignants (OIT), la sécurité sociale des enseignants (OIT). Il est parvenu à certaines conclusions sur ces questions et, en particulier, il a établi des critères permettant de déterminer quels niveaux de rémunération des enseignants dans un pays particulier étaient en conformité avec les dispositions pertinentes de la recommandation, et faisant observer qu'il n'y avait peut-être aucun pays dans le monde qui pouvait prétendre avoir appliqué pleinement les dispositions extrêmement ambitieuses en matière de sécurité sociale qui figurent dans la recommandation.

9. Pour préparer la quatrième session ordinaire et conformément à la pratique établie, un questionnaire mis au point par le comité lors de la session spéciale qu'il a tenue en 1979 a été envoyé aux gouvernements en vue de l'examen de l'application de la recommandation. Il portait tout d'abord essentiellement sur les faits nouveaux qui se sont produits depuis la session de 1976 dans l'application de la recommandation dans son ensemble et, ensuite, sur un nombre limité de questions plus précises. En conséquence, le questionnaire a été divisé en deux parties :

- A. Questions générales. Cette partie a demandé, sur la base des dispositions fondamentales de la recommandation, des informations sur les principaux changements qui ont eu lieu depuis 1976, en droit et en fait, en ce qui concerne la condition du personnel enseignant.
- B. Questions particulières. Cette partie, qui a demandé des renseignements plus détaillés, visait les domaines suivants :
 - I. Application de la recommandation aux enseignants des établissements privés.

¹ N'a pas assisté à la session.

- II. Application de la recommandation, compte tenu des changements dans les systèmes éducatifs.
- III. Conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement.
- IV. Personnel enseignant féminin et personnel enseignant ayant des charges de famille.
- V. Pénurie d'enseignants.

10. Ce questionnaire a été envoyé aux Etats membres des deux organisations le 16 février 1981 et ceux-ci ont été invités à y répondre avant le 15 octobre 1981.

11. Les rapports reçus des gouvernements en réponse au questionnaire du comité sont au nombre de soixante-cinq. Les gouvernements qui ont répondu figurent au tableau I qui contient également des informations sur les gouvernements qui ont répondu au questionnaire précédent.

Tableau I. Etat des réponses des gouvernements au sujet de l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant

Pays	1er question- naire (1969)	2e question- naire (1975)	3e question- naire (1981)
Afghanistan		x	
Algérie		x	
Allemagne, République fédérale d'	x	x	x
Arabie saoudite			x
Argentine	x	x	x
Australie	x	x	x
Autriche	x	x	x
Bahreïn	x		
Bangladesh		x	x
Barbade			x
Belgique	x	x	
Bénin	x	x	
RSS de Biélorussie	x	x	x
Birmanie	x	x	
Bolivie	x		
Brésil	x	x	
Bulgarie	x	x	x
Burundi	x		
République-Unie du Cameroun	x		x
Canada		x	x
République centrafricaine	x		
Chili	x	x	x
Chine	x		
Chypre	x	x	x
Colombie	x		x

Tableau I (suite)

Pays	1er question- naire (1969)	2e question- naire (1975)	3e question- naire (1981)
Congo	x		
Costa Rica	x		
Cuba		x	x
Danemark	x	x	x
République dominicaine	x	x	
Egypte	x	x	x
El Salvador		x	
Equateur	x	x	x
Espagne	x	x	x
Etats-Unis	x	x	x
Finlande	x	x	x
France	x	x	x
Gabon			x
Ghana	x	x	x
Grèce	x	x	x
Guatemala	x		
Guyane	x	x	x
Haute-Volta	x		
Hongrie	x	x	x
Inde	x	x	x
Indonésie		x	x
Iraq	x	x	x
Irlande		x	x
Islande		x	
Israël	x		x
Italie	x	x	x
Jamaïque			x
Japon	x	x	x
Jordanie	x		x
Kenya			x
Koweït	x	x	x
République lao	x		
Liban	x	x	
Libéria	x	x	
Luxembourg	x		x
Madagascar			x
Malaisie	x	x	
Malte		x	x
Maroc	x	x	
Maurice	x	x	x
Mexique		x	x
Monaco	x		

Tableau I (suite et fin)

Pays	1er question- naire (1969)	2e question- naire (1975)	3e question- naire (1981)
Nicaragua			x
Niger		x	
Nigéria	x	x	
Norvège	x	x	x
Nouvelle-Zélande		x	x
Oman		x	
Pakistan		x	x
Panama	x	x	
Papouasie- Nouvelle-Guinée			x
Paraguay	x	x	
Pays-Bas		x	x
Pérou		x	x
Philippines	x	x	x
Pologne	x	x	x
République démocratique allemande		x	x
Roumanie	x		
Royaume-Uni	x	x	x
Sierra Leone	x	x	
Singapour	x	x	
Soudan	x	x	
Sri Lanka	x	x	x
Suède	x	x	x
Suisse	x	x	x
République arabe syrienne	x	x	
Tanzanie			x
Tchécoslovaquie	x		x
Thaïlande	x	x	x
Togo	x		
Tunisie	x		x
Turquie	x	x	
RSS d'Ukraine	x	x	x
URSS	x	x	x
Uruguay	x		x
Venezuela	x	x	x
Viet Nam	x	x	
Yougoslavie	x		
Zaïre	x		

Les pays ci-après n'ont répondu à aucun des trois questionnaires : Angola, Bahamas, Belize, Botswana, Cap-Vert, Comores, Côte-d'Ivoire, Djibouti, Emirats arabes unis, Ethiopie, Fidji, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, Honduras, Iran, Kampuchea démocratique, Lesotho, Jamahiriya arabe libyenne, Malawi, Mali, Mauritanie, Mongolie, Mozambique, Namibie, Népal, Ouganda, Portugal, Qatar, Rwanda, Sainte-Lucie, Sénégal, Seychelles, Somalie, Suriname, Swaziland, Tchad, Trinité-et-Tobago, Yémen, Yémen démocratique, Zambie, Zimbabwe. Beaucoup de ces pays ne sont devenus membres de l'OIT ou de l'UNESCO que très récemment et n'ont donc pas eu la possibilité de répondre à l'un ou l'autre de ces questionnaires ou à tous les trois.

12. Tous les rapports reçus au 31 mars 1982 ont été examinés et analysés par le comité.

13. Plusieurs gouvernements ont envoyé les observations des organisations d'enseignants et de leurs employeurs qu'ils ont soit incorporées dans leurs propres rapports soit envoyées comme documents séparés.

14. Le gouvernement du Canada, en plus de son rapport concernant les territoires sur lesquels il a juridiction en matière d'éducation, a envoyé des rapports distincts sur la situation dans les provinces de l'Alberta, de l'Ontario et du Québec. Le gouvernement du Royaume-Uni a envoyé des rapports séparés sur la situation en Angleterre et dans le pays de Galles, en Ecosse et en Irlande du Nord.

15. En outre, des renseignements et observations de fédérations internationales d'enseignants ont été transmis par la Confédération syndicale mondiale des enseignants (CSME), la Fédération internationale syndicale de l'enseignement (FISE) et l'Union mondiale des enseignants catholiques (UMEC). L'UMEC a transmis des rapports de la Fédération panindienne du cercle des enseignants catholiques et de la Confédération nationale des centres d'enseignants (Colombie). Conformément aux décisions prises par le comité conjoint à sa première session, les renseignements et observations portant sur la situation dans un pays particulier ont été communiqués au gouvernement intéressé pour commentaires éventuels.

16. Malgré le soin avec lequel les réponses et les observations reçues ont été analysées, le comité est conscient qu'en raison notamment des méthodes différentes suivies par les gouvernements en répondant au questionnaire, des inexac- tudes ont pu être commises dans leur interprétation.

*

* * *

17. L'analyse qui fait suite à cette introduction comprend six chapitres se rapportant successivement aux questions générales et aux questions particulières incluses dans le questionnaire, telles qu'elles sont indiquées au paragraphe 9 ci-dessus. Cette analyse est suivie des conclusions et suggestions formulées par le comité conjoint.

18. Outre les réponses des Etats et les communications des organisations internationales d'enseignants, le comité n'a utilisé, à l'exception de certains chiffres relatifs aux rémunérations (tableau IV) que les informations officielles pertinentes figurant dans les documents des Nations Unies, de l'OIT et de l'UNESCO, ou dans les documents qui ont été préparés avec l'aide de ces organisations. Chaque fois que ces données ont été utilisées, il en est fait mention dans le rapport.

CHAPITRE I

QUESTIONS GENERALES

19. La partie A du questionnaire avait pour objet d'obtenir des informations sur les principaux changements qui se sont produits dans la législation et dans la pratique en ce qui concerne la condition du personnel enseignant depuis 1976. Les renseignements demandés en relation avec les principales dispositions de la recommandation portaient sur les domaines suivants :

- préparation à la profession enseignante (recommandation, partie V);
- emploi et carrière (recommandation, partie VII);
- droits et devoirs des enseignants (recommandation, partie VIII);
- traitements des enseignants (recommandation, partie X);
- sécurité sociale (recommandation, partie XI).

20. Les questions étaient de caractère général, se limitant à demander des informations sur l'état de la législation et de la pratique dans les domaines susmentionnés.

21. Tous les Etats classés au tableau I comme ayant répondu au questionnaire ont fourni des renseignements sur l'ensemble ou sur quelques-unes des questions de la partie A.

Préparation à la profession enseignante

(partie V de la recommandation)

22. La partie V de la recommandation, qui concerne la préparation à la profession enseignante, traite de la sélection, des programmes de formation et des établissements de formation des enseignants. Plus précisément, le questionnaire comportait des questions sur les sujets suivants : conditions d'accès à la formation, facilités accordées aux futurs enseignants, durée et contenu des programmes de formation des enseignants et organisation des établissements de formation des enseignants.

Conditions d'accès à la formation (paragr. 11-16)

23. Les conditions minimales d'admission à la formation des enseignants, c'est-à-dire l'obtention de certains diplômes d'études, sont généralement bien observées dans la plupart des pays. Pour être admis dans les établissements de formation des enseignants du premier degré, il faut d'ordinaire avoir achevé ses études secondaires et avoir été choisi sur entretien par un comité de sélection. Sur les 52 pays qui ont répondu à cette question et fourni des informations sur ce point, une douzaine ont indiqué des critères d'admission qui étaient en partie inférieurs à ceux qui figuraient dans la recommandation; ce sont : la Biélorussie, le Cameroun, Cuba, l'Equateur, l'Espagne, le Gabon, l'Indonésie, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Philippines et Sri Lanka. La Thaïlande qui, dans ses rapports de 1976 avait fait savoir que les critères d'admission étaient inférieurs aux normes fixées dans la recommandation, se conforme maintenant à ces normes. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, pour être admis dans un établissement de formation, il faut avoir terminé avec succès dix années d'études.

24. Toutefois, dans de nombreux pays où les candidats peuvent être admis dans les établissements de formation des enseignants du premier degré sans avoir terminé leurs études secondaires, la durée des programmes de formation est plus longue que celle qui est prévue pour les candidats qui ont achevé leur instruction secondaire. Tel est le cas, par exemple, à Cuba et en Indonésie. A Cuba, pour être admis dans les établissements de formation des enseignants du premier degré, il faut avoir terminé avec succès sa neuvième année d'études, ce qui ne représente pas la durée complète de l'instruction secondaire, mais la durée de la formation y est de quatre ans. En Indonésie, la formation dure trois ans (au lieu de deux) pour ceux qui n'ont pas terminé leur instruction secondaire. A Sri Lanka, il existe deux types de formation : une formation institutionnalisée d'une durée de trois ans et un programme de formation en cours d'emploi de courte durée qui est généralement prévu pendant les week-ends et les vacances et accessible à toutes les personnes intéressées. En dehors du fait que les candidats doivent connaître les matières enseignées, aucune condition touchant aux diplômes et qualités personnelles ne semble être exigée à l'entrée des établissements de formation. En Suisse, un grand nombre mais non la totalité des 26 cantons et demi-cantons exigent que les candidats aient achevé avec succès leurs études secondaires pour être admis dans les établissements de formation des enseignants.

25. Dans presque tous les cas où l'achèvement des études secondaires n'est pas requis pour l'admission aux écoles normales d'instituteurs, cette situation s'explique par l'existence d'une catégorie inférieure d'enseignants qui peuvent entrer dans la profession avec un certificat de fin d'études secondaires du premier cycle. Comme il a été indiqué ci-dessus, cette formation scolaire plus courte est généralement compensée par une formation à la profession enseignante plus longue et comprenant un certain nombre de cours destinés à élever le niveau d'instruction générale.

26. Dans certains pays, la catégorie des instituteurs adjoints existe encore. Les titulaires, par exemple, du certificat d'études primaires peuvent être admis à suivre un programme de formation de deux ans conduisant à l'obtention de ce titre.

27. Certains pays (Hongrie, Etats-Unis d'Amérique) ont signalé que des expériences sont en cours en vue de la mise au point de tests permettant d'évaluer les qualités personnelles des candidats, ainsi que des recherches visant à découvrir les critères à utiliser pour déterminer quels sont les candidats qui sont susceptibles de devenir les meilleurs enseignants.

Facilités accordées aux futurs enseignants (paragr. 16-17)

28. La recommandation stipule que les étudiants et les autres personnes désireuses de se préparer à l'enseignement devraient pouvoir bénéficier d'une aide financière et recevoir toutes informations concernant les possibilités de formation et les aides financières. Trente-sept des 52 Etats membres qui ont répondu à la question font savoir que les futurs enseignants bénéficient de certaines facilités. L'aide est fournie sous forme de salaires, d'allocations ou de bourses qui peuvent être accordés en fonction du revenu des parents. Dans les internats, les futurs enseignants ne paient d'ordinaire ni frais de logement ni pension. En règle générale, les pays en développement accordent des salaires ou des bourses aux élèves-maîtres. Certains pays industrialisés, tels que le Canada, les Etats-Unis, le Japon, la Norvège et la Suède, allouent des prêts publics aux futurs enseignants comme ils le font dans le cas des étudiants des universités. En 1981, le Japon a accordé des prêts à 38 pour cent de l'ensemble des élèves-maîtres et à 10 pour cent des étudiants des universités seulement. La situation de chaque Etat membre en ce qui concerne cette question est résumée au tableau II.

Tableau II. Facilités accordées aux futurs enseignants (paragr. 16-17)

Pays	Facilités accordées aux futurs enseignants
Allemagne (Rép. féd. d')	Enquêtes sur les ressources comme pour les étudiants des universités.
Argentine	Pas de facilités, excepté l'assistance donnée par des coopératives.
Australie	Allocations fondées sur des enquêtes sur les ressources des parents, sauf dans le territoire du nord.
Autriche	Pas d'informations.
Bangladesh	Logement gratuit et allocations.
Barbade	Les étudiants reçoivent un salaire.
Biélorussie	Utilisation gratuite des installations; équipement sportif, logement et transports.
Bulgarie	Pas d'informations.
Cameroun	Bourses aux candidats admis.
Canada (Féd.)	Prêts sans intérêts - Droits de scolarité : 800 dollars (1981).
Canada (Québec)	Contribution aux frais de pension.
Chili	Allocations aux familles à faible revenu.
Chypre	Primaire : allocations mensuelles. Secondaire : bourses après enquête sur les ressources.
Colombie	Droits de scolarité très faibles - Droits de scolarité minimums dans les facultés de pédagogie (en fonction de la déclaration de revenus).
Cuba	Gratuité de l'éducation - La nourriture, les vêtements et les équipements récréatifs sont également fournis.
Danemark	Mêmes conditions que pour l'enseignement supérieur.
Egypte	Bourses accordées aux étudiants méritants.
Equateur	Pas de frais de scolarité dans les écoles normales. Ces dernières accordent des allocations et des bourses.
Espagne	25 % des bourses d'étudiants pour 1981 ont été accordées à des étudiants des établissements supérieurs d'enseignants, surtout à des stagiaires dans l'enseignement général de base.
Etats-Unis d'Amérique	Prêts d'Etat uniquement.
Finlande	Mêmes aides que pour les autres étudiants.
France	Facilités accordées aux élèves-maîtres.
Gabon	Allocation mensuelle.
Grèce	Pas d'informations.
Guyane	Pas de frais de scolarité, allocations mensuelles, logement et pension gratuits.

Tableau II (suite)

Pays	Facilités accordées aux futurs enseignants
Hongrie	Bourses en fonction du revenu des parents. Exemption des droits de scolarité en cas de bons résultats.
Inde	Salaires, soins médicaux gratuits, facilités de congé et de voyage.
Indonésie	Bourses et gratuité de la pension dans certains établissements de formation des enseignants.
Iraq	Pas d'informations.
Irlande	Pas d'informations.
Israël	Prêts aux étudiants méritants.
Italie	Aide aux étudiants nécessiteux capables.
Jamaïque	Les étudiants des établissements de formation pédagogique sont dispensés des droits de scolarité et des frais de pension.
Japon	Prêts accordés à 38 % des futurs enseignants (10 % pour les étudiants des universités).
Jordanie	Internes : gratuité de la pension complète et argent de poche.
Kenya	Allocation mensuelle.
Koweït	Pas de droits de scolarité; allocation mensuelle.
Luxembourg	Futurs enseignants du premier degré : 30 000 francs par an; futurs enseignants du secondaire : bourses ou prêts.
Madagascar	Les futurs enseignants qui sont internes dans des établissements de formation des enseignants bénéficient de toutes les facilités.
Malte	Salaire.
Maurice	Allocations versées pendant les deux années de la formation.
Mexique	
Nicaragua	Gratuité de la formation - Bourses aux étudiants méritants - Facilités d'hébergement dans un collège.
Norvège	Bourses ou prêts sur demande.
Nouvelle-Zélande	Versement d'allocations pour la formation.
Pakistan	Octroi de bourses d'un montant modeste.
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Bourses aux étudiants des établissements de formation des enseignants.
Pays-Bas	Bourses accordées aux étudiants nécessiteux et à ceux qui obtiennent de très bons résultats.
Pérou	Pas de droits de scolarité et d'inscription.
Philippines	Octroi de bourses.

Tableau II (suite et fin)

Pays	Facilités accordées aux futurs enseignants
Rép. dém. allemande	Subventions et allocations à tous les étudiants + subventions spéciales aux étudiants méritants. Facilités en ce qui concerne le logement et la pension.
Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)	Bourses accordées au début de la formation des enseignants.
(Ecosse)	" " " " " " " " "
Sri Lanka	Pas de facilités.
Suède	Petites bourses et prêts d'Etat. Les enseignants des écoles professionnelles reçoivent des prêts plus élevés.
Suisse	Pas d'informations.
Tanzanie	Allocation mensuelle : 120 à 150 shillings.
Tchécoslovaquie	Bourses, logement et pension complète.
Thaïlande	Bourses d'un faible montant.
Tunisie	Pas de droits de scolarité : soins médicaux et pension complète.
RSS d'Ukraine	Bourses, pension gratuite, gratuité des déplacements et accès gratuit aux installations sportives et cours portant sur des disciplines artistiques.
URSS	Bourses d'Etat majorées de 25 % pour les étudiants méritants. Les cours du soir ou par correspondance permettent de bénéficier d'un congé payé supplémentaire allant jusqu'à quatre mois.
Uruguay	Pas d'informations.
Venezuela	Bourses pour les étudiants des quatre premières années de l'enseignement supérieur et pour les études universitaires supérieures.

Durée et contenu des programmes de formation des enseignants (paragr. 19-23)

29. La durée des programmes de formation des enseignants va de un an à quatre ou cinq ans. Mais le programme type comprend, à partir du niveau minimum d'admission (diplôme officiel de fin d'études secondaires), trois à cinq ans d'études postsecondaires comportant des cours sur des matières générales et des cours de formation professionnelle, par exemple sur les méthodes pédagogiques et la psychopédagogie (voir plus bas, pp. 12-13). La pratique de l'enseignement dans une école expérimentale ou dans un établissement du système public est généralement prévue. Par comparaison avec le précédent rapport du comité conjoint, les réponses au présent questionnaire font apparaître une tendance à l'augmentation du temps consacré à la formation professionnelle. L'enseignement général fait partie des programmes de formation des enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Dans certains pays, il existe un cours d'éducation fondamentale pour les enseignants d'un niveau qui englobe en fait le primaire et le premier cycle du secondaire (par exemple, en Norvège et au Chili).

30. D'une manière générale, la qualification d'enseignant peut s'obtenir de trois façons :

- i) après deux ou trois années d'études dans un établissement de formation pédagogique;
- ii) après l'obtention d'un grade universitaire suivi d'une année d'études dans un établissement de formation pédagogique (un petit nombre d'instituteurs et la grande majorité des professeurs du secondaire entrent dans la profession par cette voie);
- iii) après trois ou quatre années d'études en vue de l'obtention d'un grade universitaire de pédagogie (par exemple, le B. Ed.) associant l'étude de matières générales et la formation professionnelle. Ces études peuvent qualifier soit pour l'enseignement du premier degré soit pour l'enseignement secondaire.

31. Les qualifications requises pour enseigner dans les établissements d'enseignement secondaire s'obtiennent en général par l'acquisition du grade universitaire approprié suivie d'un programme de formation professionnelle dans un établissement de formation pédagogique.

Formation en un an

32. Les titulaires d'un grade universitaire qui se destinent à l'enseignement peuvent d'ordinaire recevoir ensuite une formation professionnelle d'une durée d'un an. L'existence de ce type de programme a été mentionnée par les pays suivants : Australie, Bangladesh, Egypte, France, Inde et Suède. Bien que de tels programmes soient surtout destinés aux futurs professeurs du secondaire, il en existe aussi pour les instituteurs dans certains pays (par exemple au Royaume-Uni, en France, en Australie et aux Etats-Unis). En Papouasie-Nouvelle-Guinée, il y a un programme d'un an qui s'adresse aux personnes souhaitant entrer dans l'enseignement qui ont des compétences spéciales et une grande expérience dans leur domaine technique.

Formation en deux ans

33. De tels programmes sont prévus pour les instituteurs dans les pays suivants : Argentine, où les candidats reçoivent leur formation en internat; RSS de Biélorussie (pour les élèves ayant terminé leur dixième année d'études); Colombie (deux ans à la faculté d'éducation pour les étudiants titulaires du bachillerato); Guyane, où, en plus d'un programme de deux ans pour les candidats qualifiés, il existe un programme de formation des enseignants en exercice d'une durée de deux ans (qui s'adresse à des enseignants sans formation en poste dans les écoles; les candidats n'ayant pas les qualifications normalement requises pour l'admission sont tenus de suivre un cours d'un an pour les obtenir); Papouasie-Nouvelle-Guinée, Tanzanie, où un cours de deux ans s'adressant à des candidats qui ont fait quatre années d'études secondaires est sanctionné par un certificat d'enseignement A. Il existe également des programmes de deux ans pour la formation des enseignants du secondaire en Indonésie (pour le premier cycle du secondaire), au Kenya et en Tanzanie.

Formation en trois ans

34. Un programme d'une durée de trois ans est prévu pour les enseignants des établissements préprimaires dans les pays suivants : Chili, Chypre, Guyane et Indonésie.

35. Des programmes de formation des instituteurs d'une durée de trois ans existent dans les pays suivants : République fédérale d'Allemagne, Canada, Chili (le cours formant à l'enseignement du programme scolaire de base est d'une durée de trois à quatre ans), Chypre, France, Indonésie, Nicaragua (le programme de formation des enseignants du premier degré comprend une période d'instruction générale postprimaire d'une durée de trois ans et un programme de formation pédagogique de trois ans), Norvège (formation à l'enseignement dans les écoles "de base"), Tanzanie (il existe un programme d'une durée de trois ans sanctionné par un certificat d'enseignement à l'intention des candidats ayant fait sept années d'études primaires) et Venezuela.

36. La formation des enseignants du secondaire se fait en trois ans dans la République fédérale d'Allemagne (pour ceux qui vont enseigner dans le premier cycle du secondaire), à la Barbade (la première année est une année de formation en cours d'emploi), au Cameroun (ce cours, destiné à former les enseignants du premier cycle du secondaire, confère le grade de Bachelor), à Chypre (la formation est de trois à quatre ans suivant les universités), en France (pendant la dernière année de formation, le candidat fait un stage de six semaines en entreprise), en Guyane, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, à Sri Lanka et au Royaume-Uni (trois ans pour un grade ordinaire avec étude de la pédagogie).

Formation en quatre ans

37. Pour les enseignants du premier degré, la formation se fait en quatre ans dans les pays suivants : RSS de Biélorussie (pour les candidats n'ayant eu que huit années d'instruction primaire), Colombie, Cuba, Etats-Unis (formation universitaire comprenant l'étude de matières générales et une formation professionnelle), Pérou (huit semaines), Philippines, République démocratique allemande, Royaume-Uni (cours de préparation à un Honours degree avec étude de la pédagogie).

38. Pour les enseignants du secondaire, la formation se fait en quatre ans dans les pays suivants : République fédérale d'Allemagne (préparation à l'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire), Argentine (avec divers types de spécialisation), Canada, Colombie (huit semestres avec certaines variations par suite de la diversification de l'enseignement secondaire qui s'est généralisé en 1978), Cuba, Etats-Unis d'Amérique, Hongrie (pour ceux qui enseigneront les matières théoriques comme pour ceux qui enseigneront des disciplines pratiques), Indonésie (pour les futurs enseignants du deuxième cycle du secondaire), Iraq, Japon (la formation est dispensée dans quelques universités et collèges), Nicaragua (quatre années d'études à la faculté de pédagogie), Pays-Bas (formation en quatre ans (niveau inférieur) ou en quatre ans et demi), Philippines, République démocratique allemande (pour les futurs enseignants des quatre premières années des établissements d'enseignement général polytechnique) et Royaume-Uni.

Formation en cinq ans

39. Une formation d'une durée de cinq ans associant l'enseignement général et la formation pédagogique est dispensée aux futurs enseignants du primaire et du préprimaire par les établissements de formation de l'Egypte. En Tunisie, des cours d'une durée similaire sont prévus pour les futurs instituteurs dans les écoles normales.

40. Pour la formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire, il existe d'ordinaire des programmes de formation de cinq ans sanctionnés par un grade universitaire, par exemple dans les pays suivants : Cameroun, Finlande, Malte, Pérou, République démocratique allemande et Venezuela. Au Cameroun, cette formation mène à la maîtrise. En Finlande, la formation des enseignants du secondaire a été confiée aux universités où les cinq années d'études pédagogiques conduisent à l'obtention d'une maîtrise de pédagogie. En République démocratique allemande, à partir de septembre 1982, la formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire est désormais d'une durée de cinq ans. Le programme de formation d'une durée de cinq ans de l'Université de Malte mène au B.A. (Hons) Ed. décerné aux futurs instituteurs comme aux futurs enseignants du secondaire. Un cours d'une durée de dix semestres prépare les professeurs du secondaire au Pérou (dans les instituts de pédagogie) et au Venezuela (dans les universités). Au Pérou, le programme consiste pour 65 pour cent en une formation professionnelle.

41. La recommandation stipule que les programmes de formation des enseignants devraient comprendre des études générales, l'étude des disciplines sur lesquelles se fonde l'éducation (éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie appliqués à l'éducation), des études spéciales relatives aux domaines dans lesquels l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement et la pratique de l'enseignement auxquelles pourraient s'ajouter des activités parascolaires sous la direction de maîtres pleinement qualifiés (paragr. 20).

42. Les pays qui ont signalé des transformations dans le contenu des programmes de formation des enseignants ont précisé que la formation donnée ne portait pas seulement sur les domaines indiqués dans la recommandation et comprenait d'autres cours sur des questions généralement propres au pays. Parmi les cours supplémentaires signalés, on peut citer les suivants : histoire du parti communiste, principes de la philosophie marxiste-léniniste (URSS, Cuba, République démocratique allemande, RSS d'Ukraine), développement de l'enfant (Canada), processus d'apprentissage (Canada), éducation relative à l'environnement (Bangladesh), éducation en matière de santé et de population (Bangladesh), déontologie professionnelle (Bangladesh), mesure et évaluation (Canada), musique et art dramatique (Chypre), art et artisanat (Chypre, Ghana), arts ménagers (Ghana), vie communautaire et développement (Ghana, Papouasie-Nouvelle-Guinée), principes des coopératives (Ghana), bibliothéconomie (Kenya, Papouasie-Nouvelle-Guinée).

Organisation des établissements de formation des enseignants (paragr. 24-29)

43. La recommandation contient un certain nombre de dispositions relatives à l'organisation des établissements de formation des enseignants. Elle considère comme souhaitable d'organiser la formation des enseignants "de différentes catégories qui se destinent à un enseignement primaire, secondaire, technique ou professionnel, ou à un enseignement spécial, dans des établissements organiquement reliés entre eux ou dans des établissements proches les uns des autres".

44. De nombreux rapports témoignent de l'existence d'une tendance dans cette direction. En Tanzanie, par exemple, les enseignants du primaire et du secondaire sont formés dans le même type d'institution, le Collège d'éducation nationale. Depuis 1970, des programmes de formation sont également organisés pendant les vacances dans ces collèges à l'intention des instituteurs en exercice. La fréquentation de ces cours est devenue obligatoire en 1980. En Israël, les maîtres des jardins d'enfants, des écoles primaires et du premier cycle de l'enseignement secondaire reçoivent leur formation dans des écoles normales et les universités sont chargées de la formation postprimaire. Israël signale également l'adoption en 1979 de nouvelles mesures qui visent à assurer la continuité de la formation préprofessionnelle et de la formation en cours d'emploi et à établir un niveau uniforme de formation pédagogique pour tous les niveaux d'âge et tous les types d'enseignement, et notamment une année de pratique de l'enseignement pour tous les futurs enseignants. Les programmes eux-mêmes sont diversifiés suivant qu'ils préparent les élèves-maîtres à l'enseignement préprimaire, à l'enseignement élémentaire, au premier cycle ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En France, la formation des instituteurs est désormais de niveau universitaire et leur confère un diplôme qui leur permet de suivre des cours universitaires.

45. La République démocratique allemande signale des efforts allant dans le sens d'une plus grande centralisation des établissements de formation, centralisation qui est son objectif depuis quelques années. La Hongrie fait état d'études réalisées pour assurer une coordination plus étroite entre les collèges de formation des enseignants du primaire et les universités qui forment les enseignants du secondaire. Bien qu'ayant des institutions de formation distinctes pour les instituteurs et les professeurs du secondaire, l'Inde dispose d'un certain nombre d'institutions qui forment les deux catégories d'enseignants. En Suède, depuis 1977, et en Finlande, la formation des enseignants a été confiée aux universités ce qui, signale-t-on, a eu pour effet d'unifier la préparation des diverses catégories d'enseignants et de la relier plus étroitement à la recherche pédagogique.

46. Ce sujet est approfondi au chapitre III.

47. La recommandation stipule également que les professeurs des établissements de formation des enseignants devraient être suffisamment qualifiés pour donner un enseignement du niveau de l'enseignement supérieur et avoir une bonne expérience de l'enseignement scolaire constamment renouvelée. Des recherches en sciences pédagogiques devraient être effectuées dans les établissements de formation des enseignants avec la participation des professeurs et des élèves et étudiants. Les résultats de ces recherches devraient être communiqués à tous les élèves-maîtres. La pratique de l'enseignement et la formation pédagogique des professeurs des établissements de formation des enseignants se sont améliorées, si l'on en juge par les rapports reçus. Mais certains pays signalent encore le manque d'expérience du personnel chargé de la formation des enseignants (Thaïlande) ou le manque de possibilités de renouveler périodiquement cette expérience (Australie, Canada, Danemark). D'autres pays (comme Cuba, la Finlande, la République démocratique allemande, la Suède) précisent que le personnel chargé de la formation des enseignants est tenu d'avoir un certain nombre d'années de pratique de l'enseignement scolaire. L'URSS indique dans son rapport que le personnel des établissements de formation des enseignants a une expérience considérable de l'enseignement scolaire. Aux Etats-Unis, on note, depuis dix ans, une tendance à organiser les programmes de formation des enseignants directement dans les écoles, ce qui a eu pour effet de rendre les programmes plus intéressants pour les élèves-maîtres et de relever le niveau des programmes eux-mêmes.

48. Les pays suivants font mention d'activités de recherche dans le domaine de l'éducation : Etats-Unis, Finlande, Royaume-Uni, Suède et URSS. En général, les activités de recherche dans le domaine de l'éducation sont surtout menées par les instituts d'études supérieures des universités. Mais on développe actuellement des activités de recherche d'ordre plus opérationnel. En Finlande, la recherche pédagogique est encouragée dans les écoles d'application. A Sri Lanka, on a créé, en 1980, au ministère de l'Education, un service de recherche chargé de mener des activités de recherche opérationnelle en vue surtout d'améliorer le système scolaire. Aux Etats-Unis, les activités de recherche pédagogique ont surtout porté sur l'efficacité de l'enseignement mesurée à la fois à l'aide des résultats obtenus par les enseignants et des résultats obtenus par les élèves.

49. Selon la recommandation, le personnel et les élèves devraient avoir la possibilité d'exprimer leur opinion sur les dispositions affectant la vie, l'activité et la discipline de l'établissement (paragr. 27). Ces possibilités existent dans un certain nombre de pays. En Guyane et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, par exemple, il existe, dans tous les établissements de formation des enseignants, des conseils de représentants des étudiants qui sont chargés de présenter les vues des étudiants et de maintenir les normes professionnelles. En Suède, des représentants des élèves et du personnel font partie des organes directeurs des institutions, ainsi que des conseils des départements. Au Royaume-Uni, il existe des comités spéciaux composés de représentants des élèves et des autorités locales responsables de l'enseignement qui sont chargés de coordonner la formation des enseignants.

Emploi et carrière

(partie VII de la recommandation)

50. Cette partie du questionnaire était destinée à faire le point quant à l'application des paragraphes de la recommandation concernant l'entrée dans l'enseignement (paragr. 38 et 39), l'avancement et la promotion (paragr. 40-44), les procédures disciplinaires applicables en cas de faute professionnelle (paragr. 47-52) et l'égalité des chances et de rémunération entre hommes et femmes (paragr. 7 et 54). Il n'y avait pas de question distincte au sujet de la sécurité de l'emploi (paragr. 45 et 46). Les renseignements fournis au sujet d'autres dispositions de la recommandation, par exemple en ce qui concerne la préparation à la profession enseignante, la formation en cours d'emploi et les droits et devoirs des enseignants, sont aussi à prendre en considération pour évaluer l'application de la présente partie de la recommandation.

Conditions et politique de recrutement

(paragr. 38 et 39)

51. Dans la plupart des pays ayant répondu au questionnaire, la politique de recrutement des enseignants est arrêtée par les pouvoirs publics. L'autorité compétente est le gouvernement central (comme en Argentine), le ministère de l'Éducation (RSS d'Ukraine), l'administration locale (Japon, Royaume-Uni) ou les commissions scolaires locales (Etats-Unis, une partie de la Suisse). Dans plusieurs pays à structure fédérale (République fédérale d'Allemagne, Australie, Canada, Etats-Unis, Suisse), l'enseignement relève des autorités provinciales qui peuvent elles-mêmes déléguer des pouvoirs dans ce domaine. Le plus souvent, la politique est définie dans des lois, règlements ou circulaires officielles. Dans plusieurs pays, les enseignants sont recrutés selon des critères établis pour l'ensemble des fonctionnaires.

52. Seuls quelques pays signalent que les organisations d'enseignants sont associées à la formulation de la politique de recrutement. Le Canada (Alberta), la Colombie, la Nouvelle-Zélande et la Tchécoslovaquie déclarent que les organisations d'enseignants sont représentées dans les organismes chargés de déterminer la politique de recrutement; en Finlande, elles ont influencé le contenu de la législation; la Suède indique que les critères de recrutement ont été négociés avec les organisations d'enseignants; aux Pays-Bas, ces dernières peuvent faire des représentations si la politique appliquée suscite des problèmes; en Guyane, elles sont représentées dans les commissions de recrutement.

53. La politique consiste généralement en critères de recrutement. Comme le comité l'a fait observer en 1976, les qualifications académiques et professionnelles constituent, dans presque tous les cas, le principal critère de recrutement (quelques pays acceptent des candidats ayant des qualifications inférieures au minimum fixé mais, en général, à titre temporaire seulement et à condition que les intéressés suivent une formation ou fassent l'objet d'une observation spéciale pendant une période d'essai). En outre, beaucoup de pays exigent aussi que les candidats fassent preuve d'une bonne santé physique et mentale et aussi, dans certains cas, d'aptitude à l'enseignement. Quelquefois, les enseignants doivent être ressortissants du pays (au Pérou, les non-nationaux peuvent être engagés à titre temporaire pour enseigner certaines disciplines). Plusieurs pays imposent des examens, écrits ou oraux, ou des concours. Dans beaucoup de pays, la sélection et les entrevues jouent un rôle important dans le recrutement. Quelques pays mentionnent des limites d'âge (allant jusqu'à 50 ans au Koweït). D'autres conditions souvent mentionnées ont trait à la personnalité, à la moralité, à la jouissance des droits civiques et au respect de l'ordre établi. Dans la République fédérale d'Allemagne, l'enseignant nouvellement recruté "doit respecter les libertés et les principes fondamentaux de l'ordre démocratique". En France, les enseignants doivent être dégagés de leurs obligations militaires avant d'être recrutés; à Cuba, l'enseignant doit achever sa période de service obligatoire national de travail avant sa nomination.

54. Dans plusieurs pays, toutes les personnes ayant suivi avec succès une formation d'enseignant sont assurées d'avoir un emploi dans la profession. La République démocratique allemande signale qu'à cette fin, la formation est orientée en fonction des besoins sociaux; le Nicaragua explique la situation par une pénurie générale d'enseignants. A Chypre et à Madagascar, par contre, l'acceptation des candidats n'entraîne pas leur nomination immédiate mais leur inscription sur une liste d'attente jusqu'à ce qu'un poste devienne vacant.

55. Plusieurs gouvernements ont fourni des renseignements sur la période probatoire; d'ordinaire, elle dure un ou deux ans mais, dans la plupart des cas, elle peut être prolongée si nécessaire. Plusieurs pays n'imposent pas de période probatoire; la Colombie et les Philippines l'exigent seulement pour les enseignants des établissements privés. En Ecosse et en Tchécoslovaquie, le stage est considéré comme un moyen d'aider et d'encourager le débutant. La Fédération des enseignants du Canada, pour sa part, fait état de plaintes de ses membres affirmant que les méthodes d'encadrement consistent à juger plus qu'à aider et que cette tendance, jointe au fait que les enseignants nouvellement nommés sont souvent affectés aux postes les plus ingrats, est aggravée par la menace de réduction des effectifs d'enseignants, laquelle touche surtout ceux qui ont le moins d'ancienneté.

Avancement et promotion (paragr. 40-44)

56. Trois réponses (Autriche, Canada (Ontario), Suède) affirment en termes généraux que les dispositions des paragraphes 40 à 44 de la recommandation sont appliquées.

57. S'agissant du transfert d'une école à une autre d'un type ou d'un niveau différents, presque tous les pays ayant répondu sur ce point ont indiqué que l'enseignant doit pour ce faire posséder les qualifications nécessaires; aucune autre condition pour un avancement de ce genre n'a été mentionnée.

58. La Nouvelle-Zélande autorise les transferts dans certaines circonstances sans l'acquisition des qualifications supplémentaires, mais l'enseignant qui met à profit cette possibilité peut ne pas avoir accès à des postes à responsabilités dans la nouvelle école. Quelques gouvernements signalent dans cette section que les enseignants peuvent bénéficier de congés d'études pour améliorer leurs qualifications; d'autres mentionnent ce point dans leur réponse concernant le congé d'études (voir chap. IV).

59. Plusieurs gouvernements ont parlé d'"avancement" dans le sens d'avancement le long d'une échelle de traitements ou de passage d'une échelle de traitements à une échelle supérieure et non dans le sens de transfert d'un ordre ou d'un niveau d'enseignement à un autre. La Barbade, la Tchécoslovaquie et la Tunisie ont indiqué que l'avancement dans ce sens reposait sur les rapports d'inspection; le Canada (Québec), le Cameroun et la France ont mentionné le caractère automatique de l'avancement d'échelon; sept pays ont ajouté que l'avancement pouvait être accéléré par des services méritoires.

60. Plusieurs pays indiquent que rien ne fait obstacle à la promotion d'enseignants expérimentés aux postes d'inspecteur et d'administrateur scolaire et que cette promotion s'inscrit dans les faits. En Australie, en particulier, il est rare que des personnes n'ayant pas une longue expérience de l'enseignement soient nommées à ces postes.

61. Un grand nombre de pays font mention de critères de promotion. Les critères cités le plus souvent sont les qualifications académiques, l'expérience (ou l'ancienneté) et la qualité du travail. Les autres critères mentionnés de temps à autre sont l'attitude (Australie), la personnalité (République fédérale d'Allemagne), les capacités confirmées (République fédérale d'Allemagne, Australie, Irlande) et l'aptitude à la gestion administrative (Australie, Cameroun, URSS). En Jordanie, l'âge et la situation familiale sont pris en considération; au Venezuela, les publications et les distinctions le sont. L'ancienneté est quelquefois citée comme facteur ouvrant droit à une promotion; dans quelques pays, elle semble être un facteur important (avec les qualifications académiques) dans la sélection. En Thaïlande, où les critères professionnels n'ont pas encore été établis, l'ancienneté est le seul facteur pris en compte. Dans la plupart

des pays ayant répondu, la quasi-totalité des postes représentant une promotion sont pourvus au sein du corps enseignant; en Colombie, un certain nombre de postes à responsabilités et de postes de directeur d'école sont pourvus sur la base de recommandations émanant des organes supérieurs du gouvernement, tandis qu'en Espagne, la loi fixe un pourcentage minimum de postes à responsabilités qui doivent être occupés par des enseignants.

62. Certains pays ont fourni des renseignements sur les méthodes suivies pour la promotion. La République fédérale d'Allemagne, le Canada (Québec), Chypre, la Finlande, Israël et la Suède indiquent que les postes représentant une promotion font l'objet d'un appel de candidatures. En Irlande, les promotions sont fondées sur les appréciations des inspecteurs, des proviseurs et des directeurs d'école. Plusieurs pays ont institué des concours officiels; l'Equateur et le Venezuela ont recours aux examens. En Jamaïque, les décisions concernant les promotions sont prises par le ministre compétent sur recommandation du Conseil national de l'enseignement qui comprend des représentants de l'organisation des enseignants. Les organisations d'enseignants ont aussi un rôle à jouer dans la sélection pour les postes de responsabilités au Mexique et au Nicaragua; dans ce dernier pays, les associations nationales de parents et le mouvement sandiniste sont également consultés. Le Canada (Québec), la Guyane et le Mexique signalent que les organisations d'enseignants sont consultées pour l'établissement des critères de promotion; au Canada (Ontario), en Irlande et en Tanzanie, elles ne le sont pas.

Règles et procédures disciplinaires (paragr. 47-52)

63. Maints pays ont donné des renseignements détaillés sur les actes et les omissions passibles de sanctions disciplinaires ainsi que sur les sanctions applicables, ou ont signalé l'existence de règles à ce sujet. Il ressort des réponses que des procédures disciplinaires existent dans tous les pays considérés. Les règles régissant les infractions disciplinaires sont souvent fixées au plan national; en Suède, en revanche, chaque province, et en Hongrie et en RSS d'Ukraine chaque école, a son propre code de discipline. Dans beaucoup de pays, les questions disciplinaires sont réglementées par la loi. Dans plusieurs provinces du Canada, où les organisations d'enseignants jouent un rôle spécial dans l'application des normes de conduite professionnelle, ces questions sont traitées dans les conventions collectives. En dehors de cela, seuls les Pays-Bas déclarent que les organisations d'enseignants sont consultées lors de l'institution de procédures disciplinaires.

64. Dans plusieurs pays, les procédures disciplinaires applicables aux enseignants sont différentes dans le secteur privé et dans le secteur public. Tel est le cas en particulier dans les pays où les enseignants du secteur public entrent dans le champ de la législation applicable à la fonction publique (Bangladesh, Cameroun, Japon, enseignants du second degré au Luxembourg, par exemple).

65. Les garanties dont bénéficient les enseignants du secteur public sont traitées dans les paragraphes qui suivent (la situation des enseignants des établissements privés est analysée au chapitre II).

66. Dans tous les pays qui ont fourni des renseignements à ce sujet, l'enseignant a le droit d'être informé par écrit des accusations portées contre lui et de se défendre d'une façon ou d'une autre. Certains pays mentionnent les droits dont l'enseignant bénéficie entre la notification de l'accusation et le moment de l'audience. Ainsi, le Koweït, le Pérou, les Philippines, Sri Lanka et la Tchécoslovaquie précisent que l'enseignant dispose d'un délai suffisant pour préparer sa défense (le Pérou accorde deux semaines); au Luxembourg et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, l'enseignant peut réfuter l'accusation. Plusieurs pays (Cameroun, France, Italie, notamment) indiquent que l'enseignant a le droit de prendre connaissance du dossier d'accusation; quelques pays (République fédérale d'Allemagne, Philippines, Sri Lanka) autorisent l'enseignant à apporter des preuves contraires.

67. Dans tous les pays qui ont fourni des renseignements à ce sujet, il est prévu une audience officielle d'un genre ou d'un autre pour examiner l'affaire et parvenir à une décision ou (dans un ou deux cas) faire des recommandations sur la décision à prendre par les autorités compétentes. Dans la plupart de ces pays, l'enseignant en cause a le droit d'être entendu à l'audience et de présenter sa défense; dans certains cas, il peut citer des témoins en sa faveur. Dans plusieurs pays, il a le droit d'être représenté par un avocat; en Irlande, il peut l'être par son syndicat.

68. Dans certains pays (Chypre, Cuba, Indonésie, Japon, Jordanie, Pérou), les poursuites se déroulent en l'absence de l'enseignant ou de son représentant, semble-t-il, mais l'enseignant bénéficie du droit d'appel.

69. Tous les pays ayant répondu à cette question indiquent qu'un enseignant contre lequel une procédure disciplinaire a été engagée a le droit d'être informé par écrit de l'issue de la procédure et de faire appel de la décision prise. Les appels peuvent être portés devant un organe administratif (l'Autorité nationale du personnel au Japon, la Commission de la fonction publique à Sri Lanka) ou le ministre compétent (Irlande), des tribunaux spéciaux (Italie, Madagascar), des tribunaux du travail (République fédérale d'Allemagne, République démocratique allemande) ou des tribunaux ordinaires (Chypre, Cuba, Israël, Jordanie, Norvège, Suède).

70. Plusieurs pays prévoient la représentation des enseignants dans les organes chargés d'appliquer les procédures disciplinaires : un ou plusieurs sièges sont réservés dans ces organes aux représentants des organisations d'enseignants. Au Luxembourg, l'organe chargé d'engager des poursuites disciplinaires contre un enseignant comprend un fonctionnaire n'appartenant pas au corps enseignant. Quelques pays excluent expressément la participation d'enseignants aux mécanismes de jugement. A l'inverse, en Hongrie, les organes disciplinaires, qui comprennent uniquement des enseignants, sont constitués par les directeurs d'école, tandis qu'au Canada (Alberta et Ontario) les mesures disciplinaires sont prises par les organisations d'enseignants elles-mêmes. Dans quelques pays (Cameroun, France, Hongrie, République démocratique allemande, URSS), les autorités disciplinaires doivent consulter les organisations d'enseignants compétentes, ou un organe comprenant des représentants des enseignants, avant d'imposer une sanction sévère.

Egalité de chances et de rémunération entre hommes et femmes (paragr. 7 et 54)

71. Presque tous les gouvernements ayant répondu ont déclaré en termes généraux que l'emploi des enseignants ne donne lieu à aucune forme de discrimination fondée sur le sexe. Plusieurs d'entre eux font état de dispositions constitutionnelles garantissant l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes; au Bangladesh et en Colombie, la discrimination fondée sur le sexe est interdite par la loi. Le Cameroun, le Canada (Québec), le Chili et la Suisse signalent l'absence de discrimination dans l'accès à la profession; plusieurs pays mentionnent l'égalité de rémunération. Pour la Tanzanie, l'égalité des chances est liée à l'égalité des qualifications. La Suisse est le seul pays à signaler des différences de rémunération fondées sur le sexe; elles se limitent à l'enseignement primaire dans deux cantons et à l'enseignement secondaire du premier cycle dans un canton.

72. Quelques gouvernements font état de difficultés pour appliquer le principe de la non-discrimination dans la pratique. L'Australie évoque ces difficultés en termes généraux. La République fédérale d'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suède indiquent que les femmes se heurtent à des obstacles pour obtenir des postes de niveau supérieur dans la profession ou que le nombre de ces postes pourvus par des femmes n'est pas en rapport avec l'effectif d'enseignantes, encore que la situation s'améliore aux Pays-Bas et en République fédérale d'Allemagne. Le gouvernement de ce dernier pays attribue la situation actuelle à la répartition traditionnelle des rôles. Au Canada (Ontario) également, la proportion de femmes dans les postes élevés n'est pas à la mesure de leur nombre dans la profession enseignante, mais le gouvernement ne sait pas s'il faut attribuer cet état de choses à une discrimination réelle ou à des raisons culturelles.

73. Certains aspects de la question de l'égalité des chances entre hommes et femmes sont traités au chapitre V.

Droits et devoirs des enseignants
(partie VIII de la recommandation)

74. Cette partie du questionnaire avait pour objet de fournir des renseignements sur la participation des enseignants à la prise des décisions concernant le contenu et les méthodes d'enseignement (paragr. 61-69), le droit des enseignants de s'affilier à des organisations de leur choix (notamment des syndicats d'enseignants) et d'exprimer dans la classe des vues non conformistes mais légales sur la politique, la religion, la race et la sexualité; la liberté d'exercer tous les droits civiques (paragr. 80), l'établissement de codes d'éthique ou de conduite par des organisations d'enseignants (paragr. 73), le droit des organisations d'enseignants de participer à la détermination des conditions d'emploi des enseignants (paragr. 82-83), et les méthodes de règlement des conflits (paragr. 84).

Participation des enseignants aux prises
de décisions relatives aux contenus et
aux méthodes de l'enseignement
(paragr. 61-69)

75. Aux termes de la recommandation, les enseignants "devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires". Le paragraphe 62 ajoute que les enseignants et leurs organisations devraient participer à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement. D'après les réponses reçues des États membres, ce droit des enseignants que la recommandation associe aux franchises universitaires est généralement reconnu. Quarante pays sur un total de 52 indiquent que les enseignants participent d'une manière ou d'une autre au processus d'élaboration des programmes et au choix des manuels et des méthodes pédagogiques.

76. Toutefois, comme il apparaît dans les dispositions de la recommandation il faut bien distinguer deux éléments différents dans le rôle ainsi dévolu aux enseignants en raison du droit de regard qu'elle leur reconnaît sur le contenu et les méthodes de leur enseignement. Le premier élément concerne la possibilité et la liberté qui leur sont données de choisir les matériels d'enseignement (y compris les manuels) et les méthodes pédagogiques qu'ils utiliseront dans le cadre des programmes approuvés. Le deuxième élément concerne le rôle des enseignants dans la mise au point et l'adaptation de programmes d'enseignement nouveaux en fonction des besoins de la situation et notamment des exigences de la matière enseignée.

77. L'une et l'autre fonctions peuvent découler des droits professionnels des enseignants et relever de leur domaine de compétence en vertu de leurs qualifications et de leur expérience. Mais elles peuvent également supposer la participation de droit d'autres parties et autorités responsables et faire appel à des aptitudes extrêmement différentes. Il arrive que l'exercice de la première fonction soit de portée limitée et ne mette pas nécessairement en jeu des autorités extérieures au milieu où se trouve l'institution scolaire. La deuxième fonction, par contre, fait appel à une expérience et à des aptitudes spéciales et exige une planification efficace des activités impliquant les autorités centrales chargées de l'enseignement et d'autres personnes qui s'occupent du système national d'éducation. Aussi le comité a-t-il, lors de sa session extraordinaire de novembre 1979, fait valoir que les enseignants ont le droit de participer à l'organisation des programmes de l'enseignement et à la politique et à la planification de l'éducation mais qu'ils n'en ont pas le monopole. L'éducation étant une responsabilité globale de la société, les élèves, les parents, d'autres groupes sociaux et les autorités politiques ont également le droit d'exprimer leurs vues sur les diverses questions qui se posent en ce domaine.

78. Le Gabon a signalé que les enseignants ne participent pas à l'élaboration des programmes scolaires et à la sélection des méthodes et matériels d'enseignement, ces responsabilités étant confiées aux spécialistes de l'Institut pédagogique national, mais que la Commission nationale gabonaise pour l'UNESCO a fait valoir que certains enseignants devraient être régulièrement invités à collaborer avec l'institut. En Colombie, la participation des enseignants à l'élaboration des programmes d'enseignement est limitée. Mais il s'y constitue actuellement avec la participation des enseignants, des centres régionaux ayant pour mission d'adapter les programmes proposés par le ministère aux besoins et ressources régionaux.

79. Dans les Etats socialistes, la participation des enseignants est assurée par leur affiliation à l'Union centrale des enseignants qui contribue à la définition du contenu de l'enseignement et au choix des méthodes pédagogiques. En Hongrie, les enseignants ainsi que les chefs d'établissement et le syndicat des enseignants, ont pris récemment une part active à l'élaboration des programmes scolaires et des manuels nouveaux. Il est précisé que les programmes du primaire et du secondaire qui ont été introduits en 1978 donnent aux enseignants davantage de liberté dans le choix des matériels d'enseignement et des méthodes pédagogiques.

80. Le rapport de la Finlande signale que les enseignants jouissent d'une assez grande liberté dans la planification de leur enseignement et le choix des matériels d'enseignement, dans le cadre des programmes approuvés. Les organisations d'enseignants sont invitées à participer activement à l'élaboration des programmes scolaires et à l'évolution scolaire en général et les enseignants peuvent faire partie de groupes de travail à titre individuel. Les responsabilités des inspecteurs de l'enseignement ont été modifiées ces dernières années et ils sont désormais appelés à donner des conseils et des directives pédagogiques.

81. En Guyane, les enseignants participent aux décisions concernant le contenu de leur enseignement tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Les programmes et les examens sont dans une large mesure l'oeuvre d'enseignants en exercice. Les maîtres sont invités à proposer des manuels, la décision finale étant prise par un comité de la discipline considérée.

82. En Thaïlande, les enseignants participent au choix et à l'adaptation des matériels d'enseignement et à l'application des méthodes pédagogiques, mais les organisations d'enseignants ne se voient reconnaître aucun rôle.

83. Au Canada, les enseignants jouissaient auparavant d'une liberté considérable dans la sélection du contenu de l'enseignement. Mais cette liberté diminue progressivement à mesure que la planification des programmes scolaires est centralisée au niveau des administrations des provinces. La tendance est à une réduction du temps réservé aux enseignants pour la planification et pour la participation aux activités de consultation, ce que déplorent et contestent les organisations d'enseignants.

84. Il semblerait qu'en règle générale les enseignants soient, dans la plupart des pays, libres de choisir leurs méthodes et matériels d'enseignement dans le cadre de programmes approuvés. Pour l'établissement des nouveaux programmes d'études, un certain nombre d'enseignants participent plus directement à l'activité des commissions de travail chargées de leur élaboration. Durant leurs sessions de travail, ces dernières peuvent également tenir compte des observations d'autres enseignants.

85. La position des Etats membres sur ces questions est résumée dans le tableau suivant qui a été établi uniquement à partir des réponses reçues.

Tableau III. Participation des enseignants au choix et à l'élaboration du matériel et des méthodes d'enseignement

Pays	Rôle des enseignants dans le choix et la mise au point des matériels d'enseignement le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques		Participation à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement (par. 62)	
	Liberté de choisir et d'adapter le matériel et les méthodes d'enseignement	Consultation des enseignants sur le choix des manuels	Participation des enseignants à l'élaboration des programmes et à des groupes de travail	Consultation des enseignants et des organisations d'enseignants
Allemagne (Rép. féd.d')	x		x	
Argentine	x	x		
Australie			x	
Bangladesh				x
Barbade	x	x		
Biélorussie				x
Bulgarie				x
Cameroun				x
Canada	x		x	x
Canada (Québec)			x	x
Chili	x			x
Chypre			x	
Colombie				x
Cuba			x	x
Danemark			x	x
Egypte			x	
Equateur	x		x	
Espagne	x		x	
Etats-Unis d'Amérique	x			
France			x	x
Gabon			o	o

Tableau III (suite)

Pays	Rôle des enseignants dans le choix et la mise au point des matériels d'enseignement le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques		Participation à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement (par. 62)	
	Liberté de choisir et d'adapter le matériel et les méthodes d'enseignement	Consultation des enseignants sur le choix des manuels	Participation des enseignants à l'élaboration des programmes et à des groupes de travail	Consultation des enseignants et des organisations d'enseignants
Guyane	x	x	x	
Hongrie	x		x	
Inde	x			
Indonésie			x	
Irak				x
Irlande			x	x
Israël	x		x	
Jamaïque				x
Japon			x	x
Jordanie				x
Kenya				x
Koweït			x	
Luxembourg			x	
Madagascar			x	x
Maurice			x	
Nicaragua			x	
Norvège		x		x
Nouvelle-Zélande	x			x
Pakistan	x			x
Philippines			x	
République démocratique allemande				x

Tableau III (suite et fin)

Pays	Rôle des enseignants dans le choix et la mise au point des matériels d'enseignement le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques		Participation à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement (par. 62)	
	Liberté de choisir et d'adapter le matériel et les méthodes d'enseignement	Consultation des enseignants sur le choix des manuels	Participation des enseignants à l'élaboration des programmes et à des groupes de travail	Consultation des enseignants et des organisations d'enseignants
Royaume-Uni	x		x	x
Sri Lanka		x		x
Suède		x		
Suisse				x
Tchécoslovaquie		x	x	
Thaïlande	x			
Tunisie			x	x
Ukraine		x		x
URSS	x	x	x	
Venezuela			x	

Blancs = pas d'informations disponibles

x = réponse positive

o = réponse négative

Liberté des enseignants de s'affilier
à des organisations de leur choix
(Cette question ne se rapporte pas
à un paragraphe particulier)

86. La plupart des gouvernements se sont bornés à affirmer que les enseignants sont libres d'adhérer à toutes les organisations énumérées dans la question.

87. Quelques gouvernements ont apporté des précisions. La Papouasie-Nouvelle-Guinée indique que l'appartenance à l'une de ces organisations ne doit pas nuire à l'exécution du travail de l'enseignant; l'Italie autorise les enseignants à faire partie de n'importe quelle organisation à condition qu'elle ne soit pas secrète, qu'elle ne se livre pas à des activités contraires à la morale et qu'elle ne poursuive pas des buts politiques par la force des armes.

88. D'après les renseignements fournis par les gouvernements, très peu de pays restreignent le droit des enseignants de s'affilier à un syndicat. Dans la plupart des provinces du Canada, l'appartenance à un syndicat d'enseignants est automatique ou obligatoire. Le Japon autorise les enseignants du secteur public à créer des organisations visant à maintenir et à améliorer leurs conditions de travail, mais n'accepte pas qu'elles prennent la forme de syndicats; cette restriction ne s'applique pas aux enseignants du secteur privé. Plusieurs pays (Gabon, Indonésie, Koweït, Tchécoslovaquie, Thaïlande) indiquent que les enseignants ne peuvent faire partie que d'un seul syndicat.

89. La plupart des pays indiquent qu'ils ne restreignent pas la liberté des enseignants d'adhérer à des partis politiques. Certaines restrictions, toutefois, sont mentionnées : dans la RSS d'Ukraine, les enseignants sont libres d'adhérer au parti communiste; dans la République fédérale d'Allemagne, les enseignants peuvent s'affilier à un parti politique à condition que ce dernier ne soit pas opposé à l'ordre libre et démocratique établi par la Constitution. Aux Pays-Bas, vu la structure du système d'enseignement, le choix d'un parti politique particulier peut être considéré quelquefois comme incompatible avec l'idéologie de l'école où l'enseignant travaille. En Angleterre et au pays de Galles, l'enseignant ne doit pas professer en classe les opinions du parti auquel il appartient.

90. Plusieurs pays imposent toutefois des restrictions à la liberté des enseignants dans ce domaine, tout au moins à celle des enseignants des écoles d'Etat. Ainsi, le Bangladesh, Chypre, l'Inde, la Jordanie, le Kenya, le Pakistan et les Philippines interdisent aux enseignants des écoles publiques de s'affilier à des partis politiques. Les Philippines expliquent cette interdiction par la nécessité pour les enseignants d'être politiquement neutres. La Jordanie fait obligation aux enseignants de s'abstenir de toute activité politique. Au Japon, les enseignants des écoles publiques ont le droit de s'affilier à des partis politiques mais ils ne peuvent pas devenir membres du bureau d'un parti. Sri Lanka n'autorise pas les enseignants des catégories les mieux payées à participer activement à l'action des partis politiques.

91. S'agissant des organisations religieuses, seule la Jordanie signale que les enseignants n'ont pas le droit de s'y affilier. Il n'y a guère de restrictions, semble-t-il, en ce qui concerne la liberté d'adhérer à des organisations sociales et culturelles, à condition que leurs activités ne portent pas atteinte à l'ordre public et à la morale.

92. La Fédération internationale syndicale de l'enseignement a soumis, pour l'information du comité, des allégations concernant diverses violations des droits syndicaux des enseignants dans plusieurs pays.

Liberté des enseignants d'exprimer dans la classe
des vues non conformistes bien que légales sur
la politique, la religion, la race et la sexualité
(cette question ne se rapporte pas à un
paragraphe particulier)

93. Dans son rapport de 1970 sur l'application de la recommandation par les Etats membres, le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts a constaté que ni la nature ni le contenu des franchises universitaires dont le corps enseignant devrait jouir en vertu des dispositions de l'article 61 de la recommandation n'étaient clairement définis. Il a par conséquent demandé à l'UNESCO d'entreprendre une étude internationale en vue de compléter éventuellement les dispositions de la recommandation. Une enquête internationale préliminaire sur le sujet a été confiée au professeur Ben Morris, ancien membre du comité conjoint. Des enseignants de douze pays y ont pris part et une étude intitulée "Les libertés professionnelles des enseignants" a été publiée. Cette étude qui s'appuyait sur les résultats de l'enquête a conclu qu'il existait un certain consensus sur le droit des enseignants de soutenir ouvertement des opinions politiques non conformistes dans les écoles mais que les avis divergeaient quant aux questions de religion, de race et de sexualité.

94. A sa session spéciale de novembre 1979, le comité conjoint a décidé, après avoir examiné l'étude sur les libertés professionnelles des enseignants, que des questions relatives aux problèmes soulevés dans cette étude devraient figurer dans le troisième questionnaire sur l'application de la recommandation, questionnaire auquel les Etats viennent de répondre. Tout en reconnaissant aux enseignants le droit d'avoir et d'exprimer librement des vues non conformistes, le comité estimait que l'enseignant ne saurait exercer une liberté d'opinion absolue dans sa classe et que de toute façon il devrait tenir compte de l'âge et de la maturité intellectuelle des élèves.

95. Sur les cinquante pays qui ont répondu à la question, quatre, à savoir Chypre, la Jordanie, Madagascar et le Venezuela, ont déclaré que l'enseignant n'était pas libre d'exprimer des vues non conformistes bien que légales dans la classe. La Jordanie a cité l'article 11 du "Règlement relatif aux devoirs du personnel enseignant" qui interdit au maître d'exprimer des vues non conformistes en classe. Au Venezuela, une "loi organique" interdit l'endoctrinement politique en classe ou ailleurs. La population est hostile à la ségrégation raciale et il existe également dans le pays un accord tacite sur le fait que les controverses sur des questions de religion ou de sexualité sont bannies des salles de classe. En Bulgarie, les enseignants sont libres d'exprimer leurs vues personnelles sur la religion, la race et la sexualité pourvu qu'elles reposent sur des constatations scientifiques. Au Gabon, les enseignants jouissent d'une liberté d'expression totale pour ce qui est des questions de religion et de sexualité, mais d'une liberté d'expression limitée pour ce qui est des questions de politique et de race. L'Australie signale que les enseignants sont libres d'exprimer leurs opinions sur les questions de politique, de religion, de race et de sexualité, mais que certains Etats restreignent la libre discussion de l'homosexualité. L'Inde estime que l'enseignant peut exprimer des vues non conformistes mais légales sur la politique, la religion et la sexualité à condition qu'elles ne soient pas blessantes pour d'autres groupes ethniques. En Israël, les enseignants peuvent exprimer des vues non conformistes sur la race et la sexualité mais la propagande politique ou religieuse est interdite dans la classe. La Barbade estime que les enseignants ne sont pas tout à fait libres d'exprimer des vues non conformistes mais légales en classe. Au Bangladesh, la liberté d'expression existe pour ce qui est de la religion, de la race et de la sexualité mais pas pour ce qui est de la politique. L'Indonésie n'a aucune objection pourvu que les vues exprimées reposent sur la philosophie nationale (les Pantja Sila ou "Cinq Piliers" de l'Etat).

Mais les questions relatives à la sexualité doivent être évitées. Au Japon, la liberté d'expression est garantie par la Constitution mais, en ce qui concerne la politique et la religion, les vues exprimées doivent être tout à fait neutres. Le Pakistan approuve l'expression de vues personnelles pourvu qu'elles ne soient pas en contradiction avec l'idéologie islamique. A Sri Lanka, l'endoctrinement politique et l'expression de préjugés contre une race ou des groupes religieux sont interdits.

96. Trente-sept pays ont signalé que les enseignants pouvaient exprimer des vues non conformistes mais légales sur la politique, la religion, la race et la sexualité dans la classe, mais la plupart d'entre eux ont ajouté des restrictions portant sur les conditions dans lesquelles cette liberté pouvait s'exercer. Les principales d'entre elles sont les suivantes :

- le genre d'expression choisi doit être compatible avec la conscience professionnelle de l'enseignant et le sens élevé des responsabilités dont il doit être imprégné;
- l'enseignant doit faire preuve de jugement et se souvenir qu'il est responsable de ses actions devant ses employeurs;
- les opinions ne doivent pas être moralement choquantes ni nuisibles à l'ordre public;
- les enseignants du premier degré doivent être plus réservés dans leurs opinions dans la mesure où les jeunes élèves ne sont pas en mesure de juger de la valeur des idées exprimées;
- il faut respecter les traditions et les croyances locales tout en restant ouvert aux vues modernes;
- les restrictions imposées par la matière étudiée, le niveau des élèves, les principes constitutionnels et les normes éthiques doivent être respectés;
- la véritable limite est déterminée par le niveau de tolérance de la communauté;
- les vues exprimées ne doivent pas contredire les buts de l'éducation ni léser les droits des élèves ou les croyances des familles intéressées;
- les vues personnelles peuvent être exprimées du moment qu'elles ne violent pas l'esprit et la lettre de la Constitution du pays;
- les vues personnelles peuvent être exprimées pourvu qu'elles soient présentées comme telles et bien distinguées des vues généralement admises;
- les enseignants peuvent exprimer des vues personnelles sur certains sujets pourvu que leur comportement soit conforme aux règlements du code de l'éducation et à la philosophie du gouvernement;
- les vues exprimées ne doivent pas empoisonner l'esprit du public ni être source d'embarras pour le gouvernement et le public;
- les vues personnelles peuvent être exprimées mais les enseignants ne doivent pas s'efforcer de convaincre les élèves d'admettre une position donnée.

Exercice des droits civiques
par les enseignants
(paragr. 80)

97. Tous les gouvernements ayant répondu déclarent que les enseignants sont libres d'exercer tous les droits civiques dont jouit l'ensemble des citoyens.

98. La plupart d'entre eux précisent que les enseignants sont éligibles à des charges publiques sans aucune restriction. La Nouvelle-Zélande et la République démocratique allemande signalent que les enseignants sont encouragés à se porter candidats pour des charges publiques; en Australie, au Canada, en Hongrie et en URSS, beaucoup d'enseignants le font. Par contre, au Bangladesh, à la Barbade, au Japon et à Chypre, les enseignants des écoles publiques ne peuvent pas être candidats à des charges publiques; les trois premiers expliquent cette interdiction par le fait que les enseignants appartiennent à la fonction publique. A Sri Lanka, une interdiction similaire existe pour les enseignants dont le traitement dépasse un certain niveau (c'est-à-dire les enseignants ayant des postes à responsabilités). En Colombie et en Papouasie-Nouvelle-Guinée (et, pour certains postes, en Australie), l'enseignant doit démissionner pour être éligible à des charges publiques, mais des dispositions existent permettant sa réintégration s'il n'est pas élu. Au Canada, en Angleterre et au pays de Galles, un enseignant ne peut pas être élu au conseil d'administration scolaire qui l'emploie. Au Kenya, l'enseignant doit démissionner dans certains cas lorsqu'il assume des charges publiques.

99. Quelques pays font mention de dispositions spéciales pour les enseignants élus à des charges publiques. Ainsi, au Canada (Québec), au Mexique et en Nouvelle-Zélande, un enseignant élu à ces fonctions est mis en congé sans traitement; en Espagne et en Guyane, il est détaché; au Luxembourg, il est mis à la retraite "à titre temporaire". Dans tous les cas, l'enseignant conserve les droits acquis pendant ses années de service (en Guyane, l'enseignant continue à acquérir des droits d'ancienneté et de pension pendant son mandat) et, à la fin de son mandat, il peut retourner dans l'enseignement.

Etablissement de codes d'éthique ou de conduite
par des organisations d'enseignants
(paragr. 73)

100. Un assez grand nombre de gouvernements n'ont pas fourni de renseignements à ce sujet. Les organisations d'enseignants ont établi des codes d'éthique en Australie, au Canada (dans presque toutes les provinces), au Chili, en Equateur, en Espagne, en Inde (au niveau fédéral), en Indonésie, en Jamaïque, au Japon, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, à Sri Lanka et en Thaïlande; elles sont en train de le faire en Guyane, en Israël et au Nicaragua. Les codes en vigueur en Argentine, au Cameroun (pour les écoles publiques), en France, en Hongrie, en Italie, en Jordanie, au Kenya, au Koweït, au Mexique, en République démocratique allemande et en RSS d'Ukraine sont établis par la loi; en Hongrie et au Mexique, la législation a été élaborée en consultation avec les organisations d'enseignants. A Cuba, des règles de conduite figurent dans le règlement de chaque école.

101. Dans plusieurs pays, les enseignants sont soumis à des règles de conduite de caractère général. Tel est le cas en RSS de Biélorussie (où les enseignants sont soumis au code d'éthique pour l'édification du communisme), en Suède et en URSS, où les enseignants doivent respecter les mêmes normes professionnelles que l'ensemble des salariés.

102. Plusieurs gouvernements indiquent que les organisations d'enseignants n'ont pas établi de code d'éthique dans leur pays; en Finlande, elles estiment que la question n'est pas d'une importance prioritaire. En Ecosse, il n'y a pas de code de conduite professionnelle proprement dit, mais un organe professionnel surveille l'application des règles de la profession. En Iraq, au Pakistan et au Venezuela, ces règles se fondent sur des traditions de longue date. Aux Etats-Unis, des règles de conduite professionnelle ayant force obligatoire figurent souvent dans les conventions collectives.

Droit des organisations d'enseignants
de participer à la détermination
des conditions d'emploi
(paragr. 82 et 83)

103. Comme le questionnaire demandait des renseignements uniquement sur les faits nouveaux, les réponses à cette question sont beaucoup moins précises que celles qui avaient été reçues pour la session de 1976.

104. Plusieurs pays (Argentine, Bangladesh, Espagne, Kenya, Koweït, Madagascar, Thaïlande) ont répondu que les organisations d'enseignants ne jouent aucun rôle dans la détermination des conditions d'emploi des enseignants; le Chili, la Jordanie et la RSS d'Ukraine signalent que les conditions d'emploi des enseignants sont fixées par des lois et règlements, mais ne font pas état de consultation des organisations d'enseignants. Le Chili, l'Espagne et les Philippines ont indiqué que les enseignants des établissements privés sont libres de mener des négociations collectives.

105. Plusieurs pays, sans négocier officiellement avec les organisations d'enseignants, tiennent compte des avis de ces dernières à des degrés divers. Ainsi, en Inde et au Mexique, les vues des principales organisations d'enseignants sont prises en considération; au Cameroun, en Indonésie et à Sri Lanka, les organisations d'enseignants peuvent faire des représentations. En Angleterre et au pays de Galles, en Autriche, en France, en Guyane, en Irlande, au Japon, au Luxembourg, au Nicaragua et aux Pays-Bas, les organisations d'enseignants sont consultées; dans certains de ces pays, il existe des organes permanents de consultation, et en Irlande et aux Pays-Bas, il y a des procédures complexes de consultation, d'arbitrage et d'appel. Quelques-uns de ces pays précisent que, certes, les consultations ont pour but d'arriver à un accord final, mais que les autorités compétentes et le corps législatif considèrent qu'ils ne sauraient abdiquer leurs pouvoirs dans des domaines comportant de lourds engagements financiers.

106. Un assez grand nombre de gouvernements ont répondu qu'ils "négocient" les conditions d'emploi avec les organisations d'enseignants. La Colombie, la Norvège, le Pakistan et la Tchécoslovaquie indiquent que les syndicats d'enseignants participent à la détermination des conditions d'emploi. En Italie et au Venezuela, les conditions d'emploi sont fixées dans des accords entre le gouvernement et les organisations d'enseignants. Au Canada et dans la plupart des Etats des Etats-Unis, le principe de la détermination des conditions d'emploi par la négociation collective est accepté. En Australie, les organisations d'enseignants participent pleinement à la détermination des salaires.

107. En République fédérale d'Allemagne, la situation est spéciale. Au niveau national, les conditions d'emploi des enseignants sont fixées par la loi; le rôle des organisations d'enseignants se limite à faire des démarches auprès des membres du Parlement mais, au niveau de chaque école, elles ont une grande influence sur la prise des décisions grâce aux conseils du personnel.

Méthodes de règlement des conflits
(paragr. 84)

108. Plusieurs pays n'ont fourni aucun renseignement à ce sujet. Les réponses reçues, bien qu'elles ne soient pas détaillées, montrent que les méthodes de règlement des conflits sont très variées. Seuls quelques pays (Colombie, Indonésie - pour les enseignants du secteur public -, Pérou et Thaïlande) signalent l'absence de procédures de règlement des conflits. Le Kenya et Sri Lanka ont répondu que des mécanismes existent, sans donner de détails.

109. En Espagne, en Finlande, en Jamaïque et en République démocratique allemande, les conflits sont réglés par les moyens et procédures mis à la disposition de l'ensemble des travailleurs; pour les enseignants du secteur public, en Indonésie et en Jordanie, ils le sont par les mécanismes applicables aux fonctionnaires.

110. Plusieurs pays indiquent que les conflits entre les enseignants et leurs employeurs sont réglés par voie de négociation entre les parties, du moins dans un premier temps. Quelques pays (Autriche, Barbade, Equateur, Hongrie, Iraq, Irlande, Luxembourg, RSS d'Ukraine) mentionnent l'existence d'organismes paritaires pour le règlement des conflits.

111. Dans un certain nombre de cas, il est prévu de porter le conflit devant un organe indépendant si les négociations entre les parties échouent. En Irlande du Nord et en Israël par exemple, le conflit peut être soumis à arbitrage; en Suède, il est porté devant les tribunaux du travail, en Nouvelle-Zélande devant un tribunal indépendant, à Chypre devant un comité interministériel; en République fédérale d'Allemagne (pour les enseignants du secteur public), l'organe compétent est le tribunal administratif.

112. Dans plusieurs pays (certains Etats de l'Inde, l'Iraq, le Koweït et le Mexique), les conflits sont réglés par les tribunaux ordinaires.

113. Quelques pays seulement déclarent que les enseignants ont le droit de faire grève. Ce droit existe en République fédérale d'Allemagne (pour les enseignants ayant le statut de salariés), en Australie, au Canada, dans sept Etats des Etats-Unis, en Italie, au Luxembourg (sous réserve de certaines dispositions réglementaires), au Mexique (sous la même réserve) et en Norvège (en dernier ressort). Le Pakistan déclare que la situation est conforme au paragraphe 84 de la recommandation. Le Bangladesh indique que, lorsque les négociations entre les deux parties échouent, les organisations d'enseignants ont le droit de recourir aux autres moyens d'action dont disposent normalement les autres organisations pour la défense de leurs intérêts légitimes.

114. A l'opposé, le Japon déclare que les enseignants ayant le statut d'agents publics n'ont pas le droit de faire grève; la République fédérale d'Allemagne renvoie à la réponse qu'elle avait fournie pour la session de 1976, à savoir que les enseignants ayant le statut d'agents publics n'ont pas le droit de faire grève en raison de leur situation spéciale vis-à-vis de l'Etat.

Traitements des enseignants

(partie X de la recommandation)

115. Les questions relatives aux traitements des enseignants figurant dans le questionnaire portaient sur les politiques et pratiques suivies en matière de rémunération (y compris les niveaux actuels des traitements), la comparaison avec les rémunérations versées pour des professions comparables dans le secteur privé et dans la fonction publique et, enfin, l'évolution du niveau de rémunération par rapport à l'évolution du coût de la vie et du niveau de vie. On trouve aussi des renseignements au sujet de la fixation des traitements en accord avec les organisations d'enseignants sous la rubrique "Le droit des organisations d'enseignants de participer à la détermination des conditions d'emploi des enseignants" (voir ci-dessus), au sujet de la rémunération des heures supplémentaires sous la rubrique "Durée du travail" (chapitre IV) et au sujet du versement de la rémunération tout au long de l'année sous la rubrique "Congés payés" (chapitre IV).

116. Peu de renseignements ont été fournis concernant les politiques suivies en matière de rémunération. Plusieurs gouvernements (Argentine, Autriche, Finlande, Indonésie, Italie, Norvège, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Pérou, Sri Lanka) font savoir que les traitements des enseignants sont fixés dans le cadre de la procédure de détermination des traitements des agents publics. Le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la Tanzanie (pour certaines questions) indiquent que la détermination des traitements des enseignants se fait de façon à rendre compte de l'importance de la profession ou à attirer et retenir un personnel suffisamment qualifié; Israël et le Japon relèvent actuellement le niveau des traitements des enseignants à cette fin. La Colombie et la Thaïlande estiment que les traitements des enseignants ne reflètent pas suffisamment l'importance de la profession.

117. Beaucoup de pays ont fourni des renseignements sur les critères servant à fixer les traitements des enseignants. Le critère cité le plus souvent est le niveau de qualification académique, d'instruction ou de formation (17 pays) et l'ancienneté dans la profession (13 pays). D'autres critères ont été mentionnés aussi, à savoir l'âge (Norvège, Pays-Bas), la qualité du travail (Bulgarie), le niveau de responsabilité (Cuba, Guyane), le niveau de l'école (Philippines), la conduite personnelle et l'activité politique et sociale (Bulgarie), ainsi que la nature du poste occupé (Argentine, Cuba). Certains de ces critères se recourent, d'autres ont été considérés comme allant de soi par les gouvernements qui ont répondu; ainsi, par exemple, bien que la nature du poste occupé n'ait été mentionnée expressément que par deux gouvernements, il est évident d'après les renseignements sur les traitements fournis par plusieurs gouvernements (par exemple d'après l'existence d'échelles de traitements spéciales pour les enseignants d'écoles spéciales) que ce facteur est aussi pris en considération.

118. Le Chili et le Kenya ont fait mention de systèmes d'évaluation des prestations fournies; la Fédération canadienne des enseignants indique que des systèmes de ce genre ont été essayés dans ce pays mais qu'ils ont échoué en raison de la difficulté de trouver des critères objectifs pour mesurer le mérite.

119. Plusieurs pays ont fourni des renseignements sur les traitements actuels des enseignants. Certains ont donné des informations difficiles à interpréter (par exemple, ils ont fait état d'échelles de points sans indiquer la valeur du point, ou de barèmes sans indiquer à quelles catégories d'enseignants ils s'appliquent). Certains n'ont fourni aucun renseignement; les Etats-Unis ont signalé qu'il existe, dans le pays, 15 000 autorités scolaires ayant chacune son barème de traitements.

120. Le tableau 4 donne des renseignements sur le traitement initial et le traitement final des enseignants par rapport aux gains moyens dans l'industrie manufacturière (point de référence retenu par le Comité d'experts en 1979), dans 32 pays (ou régions à l'intérieur du pays). Le BIT a pu calculer, en puisant à diverses sources, les traitements pour quelques-uns des pays qui n'avaient pas fourni de renseignements. Sauf indication contraire, tous les chiffres donnés étaient valables à la fin de 1980 ou au début de 1981. Les chiffres concernant les gains moyens dans l'industrie manufacturière sont tirés de l'Annuaire des statistiques du travail, BIT, 1981 et du Bulletin des statistiques du travail, BIT, 1982, n° 1, et, sauf indication contraire, ils portent sur l'ensemble de l'année 1980. Lorsqu'il existe plusieurs catégories d'enseignants dans les écoles primaires ou secondaires, on a choisi la catégorie la plus représentative, en tenant compte de certains facteurs importants pour la comparaison internationale (par exemple la longueur et le niveau de la formation). Tous les traitements sont mensuels et sont exprimés en valeur brute avant impôts et autres déductions.

121. Les chiffres des gains moyens dans l'industrie manufacturière se rapportent aux gains effectifs et comprennent la rémunération des heures de travail normales, des heures supplémentaires, des heures non effectuées (par exemple congés annuels, congés de maladie et jours fériés), les primes et bonifications et les indemnités de cherté de vie.

122. Dans 15 des 32 pays et régions figurant dans le tableau (Autriche, Bangladesh, Bulgarie, Chypre, Finlande, Hongrie, Israël, Japon, Kenya, Nicaragua, Pakistan, République démocratique allemande, Royaume-Uni, RSS d'Ukraine, URSS), les instituteurs en début de carrière recevaient, en 1980, des traitements inférieurs de 10 pour cent ou plus à la rémunération moyenne dans l'industrie manufacturière et, dans six de ces pays (Bangladesh, Hongrie, Israël, Japon, Pakistan et République démocratique allemande), il en allait de même pour les enseignants du second degré.

Tableau IV. Traitements mensuels bruts des enseignants des écoles primaires et secondaires par rapport aux gains mensuels moyens dans l'industrie manufacturière, 1980

Pays et monnaie	Instituteurs		Maîtres du second cycle du secondaire		Gains moyens dans l'industrie manufacturière (ensemble de l'année 1980)*	Observations
	Traitement initial	Traitement final	Traitement initial	Traitement final		
République fédérale d'Allemagne (deutsche mark)	2 557	3 801	2 893	4 236	2 341	Primaire : Lehrer (instituteur), grade A.12. Secondaire : Studienrat (professeur), grade A.13. Indemnité de résidence au taux applicable aux célibataires
Argentine (pesos)	593 130	.	666 252	.	353 000	Professeurs du second cycle du secondaire : pour 18 heures par semaine
Australie (Nouvelle-Galles du Sud) (dollars)	1 043	1 544	1 253	1 789	720 (hommes)	Primaire : formation en deux ans. Secondaire : formation en quatre ans
Autriche (schillings)*	9 068	16 648	11 800	34 725	12 495	Primaire : grade L2B1. Secondaire : grade L1
Bangladesh (taka)	300	540	625	1 315	700 (estim.)	
Bulgarie (leva)	135	195	-	-	190	Enseignants ayant une qualification postsecondaire pour tous les types d'écoles
Canada (Québec) (dollars)	1 314	2 057	1 542	2 415	1 366	Primaire : 15 ans d'instruction. Secondaire : 17 ans d'instruction
Chypre (livres)	118	325	189	414	141	Certains professeurs de l'enseignement secondaire (second cycle) sont à la même échelle que les instituteurs
Cuba (pesos)	148	171	211	250	150	Secondaire : niveau le plus élevé
Equateur (sucres)	6 050	10 585	8 855	15 495	6 620 (janv. 81)	Primaire : grade 3. Secondaire : grade 7
Espagne (pesetas)	60 674	82 894	.	.	46 700	Les chiffres se rapportent aux gains des enseignants dans l'enseignement général de base bénéficiant du supplément. Traitement final, après 30 ans de service. Les chiffres tiennent compte des versements supplémentaires totalisant 3 mois de traitement de base.
Finlande (markkaa)	2 679	3 487	3 155	3 844	3 420	Indemnité de résidence (pouvant atteindre 30 pour cent du traitement) non comprise
France (francs)*	4 200	6 742	5 076	9 803	3 938	Primaire : instituteur adjoint. Secondaire : professeur certifié. Indemnité de résidence comprise (au taux le plus élevé)
Hongrie (forint)	2 200	5 800	2 400	6 200	3 821	
Irlande (livres)	6 380	12 043	7 174	12 837	2 560	Primaire : avec diplôme supérieur d'enseignement (mention). Secondaire : idem, plus licence avec mention. Traitements au 1.6.81

Tableau V (suite et fin)

Pays et monnaie	Instituteurs		Maîtres du second cycle du secondaire		Gains moyens dans l'industrie manufacturière (ensemble de l'année 1980)*	Observations
	Traitement initial	Traitement final	Traitement initial	Traitement final		
Israël (shekels)	5 445	9 665	6 265	10 740	7 041	Primaire : instituteurs diplômés. Secondaire : enseignants ayant une maîtrise
Italie (lires)*	898 700	1 275 900	960 400	1 412 300	929 000	Y compris 13e mois de traitement et l'indemnité de cherté de vie (436 557 lires par mois en juin 1981). Traitement final : après 30 ans de service
Japon (yen)	132 316	446 500	145 900	460 700	244 571	Primaire et secondaire : deuxième classe. Pour tenir compte des primes périodiques, le traitement de base a été augmenté de l'équivalent mensuel de 5 mois de traitement par an.
Kenya (schillings)	885	1 560	2 990	4 040	1 252	Primaire : P.3. Secondaire : enseignants diplômés/agréés, échelle II
Luxembourg (francs)	41 925	95 290	67 025	122 685	42 446	Primaire : E-2. Secondaire : E-7
Malte (livres)	1 856	2 366	2 179	2 806	.	
Mexique (pesos)	15 000	18 000	21 000	24 000	11 965	Traitement final : après 30 ans de service. Secondaire : calcul sur la base de 30 heures/semaine
Nicaragua (cordoba)	1 650	2 310	2 760	4 000	2 125	Traitement final : après 30 ans de service. Secondaire : calcul sur la base de 30 heures/semaine. Industrie manufacturière : sur la base de 45 heures/semaine
Norvège (couronnes)	6 735	8 590	8 225	11 013	5 500	Primaire : instituteur (<u>laerer</u>) à l'échelon supérieur de sa catégorie (<u>opprykk</u>). Secondaire : enseignant ayant un grade universitaire (<u>lektor</u>)
Pakistan (roupies)	370	640	520	1 010	640	Primaire : échelon 8 (instituteur diplômé). Secondaire : échelon 14 (licencié d'enseignement)
Pays-Bas (florins)*	2 291	3 948	2 712	5 008	2 530	Primaire : échelle A.3. Secondaire : échelle 3 F. Echelles au 1.8.81
République démocratique allemande (marks)	830	1 297	830	1 397	1 018	Y compris le supplément de la journée des enseignants. Secondaire : avec promotion à studienrat (professeur)
Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) (livres)	360,75	567,25	512,5	731,25	481,3	Primaire : échelle 1. Secondaire : échelle 3
Suède (couronnes)	5 914	8 202	7 208	9 546	4 876	Primaire : L.4-7. Secondaire : L.12-13. Tous les chiffres se rapportent à juillet 1981
Suisse (Argovie) (francs)	2 931	5 130	5 152	7 407	2 968	
RSS d'Ukraine (roubles)	.	.	Jusqu'à 145	.	176,8	Enseignants ayant une formation poussée et de longues années de service et assurant 18 heures de cours par semaine (minimum)
URSS (roubles)	.	.	100-145	.	179,2	Traitement d'un enseignant titulaire d'un diplôme en pédagogie et assurant 18 heures de cours par semaine (minimum)

* Chiffres fournis par le BIT.

. = non disponible.

- = sans objet.

123. Il convient toutefois d'apporter quelques précisions. Premièrement, dans beaucoup de ces pays, l'avancement par échelons porte les traitements des enseignants à des niveaux souvent bien supérieurs à ceux de la rémunération moyenne dans l'industrie manufacturière. Deuxièmement, dans certains pays (comme l'Argentine, pour les enseignants des écoles secondaires, et l'URSS), les traitements des enseignants sont fixés selon le nombre d'heures de cours par semaine; dans ces pays, les enseignants peuvent - quelquefois, ils sont même encouragés à le faire - donner des heures supplémentaires, ce qui accroît leur revenu. Au Japon, où la plupart des travailleurs sont rémunérés sur la base d'échelles de traitements couvrant de longues périodes, l'écart est moins grand que dans les pays où les travailleurs n'appartenant pas au corps enseignant reçoivent peu d'augmentations périodiques ou n'en reçoivent aucune. Enfin, dans les pays à taux d'inflation élevé, la date d'ajustement des traitements des enseignants au coût de la vie ne correspond pas toujours à celle des ajustements dans l'industrie manufacturière, et il n'est pas toujours possible de trouver des chiffres correspondant exactement à la même période de référence.

124. Plusieurs gouvernements ont fourni des renseignements sur le niveau des traitements des enseignants par rapport à la rémunération des professions qui exigent des qualifications équivalentes dans le secteur privé et dans le secteur public. La plupart de ces renseignements sont de caractère général; seuls quelques gouvernements ont fait des comparaisons précises.'

125. Dix-neuf pays ont procédé à des comparaisons avec les traitements dans le secteur privé : 12 pays (Cameroun, Colombie, Espagne, Etats-Unis, Finlande, Inde, Italie, Jamaïque, Kenya, Nicaragua, Sri Lanka et Thaïlande) indiquent que les traitements des enseignants sont inférieurs à ceux des personnes ayant des qualifications comparables dans les entreprises privées, 2 pays (le Bangladesh et le Koweït) déclarent qu'ils sont comparables et 3 pays (Chypre, Hongrie et Malte) signalent que les traitements des enseignants sont plus élevés. L'Ontario indique que le traitement de début des enseignants est plus élevé que celui des diplômés universitaires qui entrent dans le secteur privé, mais que le traitement moyen effectif des enseignants a toujours été inférieur à celui des ingénieurs diplômés (probablement parce que ces derniers ont davantage de possibilités que les enseignants d'améliorer leur traitement au cours de leur carrière, en particulier par les promotions). La Suède signale que le traitement moyen des enseignants est légèrement supérieur à la rémunération moyenne de l'ensemble des travailleurs intellectuels.

126. Les gouvernements de 3 pays à économie planifiée ont fait des comparaisons à peu près similaires. La Tchécoslovaquie répond que les enseignants perçoivent le traitement moyen national, tandis qu'en République démocratique allemande leur traitement équivaut à celui des diplômés universitaires de l'industrie. La Hongrie signale que les traitements des enseignants avaient pris du retard sur ceux des autres professions pendant plusieurs années, mais que l'écart s'est rétréci considérablement en 1977 grâce à une hausse importante des traitements de l'ensemble des enseignants.

127. Vingt-trois gouvernements ont fourni des renseignements sur le niveau des traitements des enseignants par rapport à ceux des personnes ayant des qualifications comparables dans la fonction publique. Au Bangladesh, au Chili, en Egypte, en Espagne, en Jamaïque, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Philippines et au Venezuela, les deux groupes ont des traitements comparables; en Bulgarie, au Cameroun, à Chypre, en Finlande, au Japon, au Kenya, à Malte, au Mexique et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, les enseignants ont une situation relativement favorable tandis qu'en Colombie, en Guyane, au Nicaragua, au Pérou et à Sri Lanka, ils sont assez défavorisés; au Pérou, les enseignants figurent parmi les fonctionnaires les moins bien payés.

128. Le gouvernement d'Israël établit un lien entre les traitements des enseignants et ceux des ingénieurs du secteur public. L'Irlande, au contraire, a cessé de rattacher les traitements des enseignants à ceux des fonctionnaires de rang supérieur à cause de la difficulté qu'il y avait à établir des critères satisfaisants aux fins de comparaison.

129. La plupart des pays qui ont répondu indiquent qu'il existe des dispositions permettant d'ajuster les traitements des enseignants pour tenir compte de l'augmentation du coût de la vie. Dans la plupart des cas, la révision des traitements (ou des indemnités de cherté de vie) se fait à intervalles réguliers (allant de trois mois à un an). Au Chili et au Luxembourg, l'ajustement se fait toutes les

fois que les prix ont augmenté d'un certain pourcentage; au Cameroun, en Israël, au Pakistan, aux Philippines et en Thaïlande, les ajustements se font au coup par coup. Dans la plupart des provinces du Canada et en Irlande, en Suède et au Venezuela, les indemnités de cherté de vie sont fixées lors des négociations collectives.

130. Les réponses indiquent que dans un assez grand nombre de pays (Bangladesh, Colombie, Equateur, Etats-Unis, Guyane, Inde, Jamaïque, Nicaragua, Pays-Bas (ces dernières années), Pérou, Sri Lanka et Suède) les indemnités de vie chère n'ont pas suivi la hausse du coût de la vie. La Fédération australienne des enseignants signale qu'il en va de même en Australie. L'Argentine fait savoir que les traitements des instituteurs ont augmenté plus vite que le coût de la vie, et ceux des enseignants du second degré plus lentement. En Guyane et en Italie également, le système d'indemnités de vie chère protège mieux le pouvoir d'achat des instituteurs que celui des enseignants des écoles secondaires. Le gouvernement néerlandais indique qu'actuellement l'augmentation du coût de la vie n'est pas entièrement compensée dans les traitements des enseignants pour empêcher qu'ils ne devancent les rémunérations de l'industrie sur lesquelles ils sont indirectement fondés.

131. Dans la plupart des pays ayant répondu, l'ajustement des traitements des enseignants au coût de la vie est inclus dans le traitement de base, mais en Inde et en Italie, des indemnités de vie chère sont versées à part.

132. Les renseignements fournis donnent à penser que dans certains pays la situation en ce qui concerne la compensation des hausses du coût de la vie a évolué depuis 1978 : à l'époque, selon La rémunération des enseignants¹ (p. 124), "dans presque tous les pays pour lesquels il a été possible de faire des comparaisons s'étendant sur quelques années, la rémunération du personnel enseignant a augmenté plus rapidement - et parfois même beaucoup plus rapidement - que l'indice officiel des prix à la consommation". Cependant, vu le nombre limité (14) de pays pour lesquels des séries chronologiques figuraient dans l'étude de 1978, il est difficile de tirer des conclusions fermes à ce sujet.

133. Quelques-uns des pays ajustent les traitements des enseignants en fonction d'autres facteurs que le coût de la vie. Ainsi, en Tanzanie, les traitements des enseignants sont ajustés périodiquement selon la situation économique du pays. En Irlande, les enseignants bénéficient des accords salariaux tripartites conclus à l'échelon national. La Tchécoslovaquie signale que les traitements des enseignants sont augmentés de temps à autre conformément à la politique du gouvernement tendant à élever le niveau de vie.

Sécurité sociale

(partie XI de la recommandation)

134. Au 31 décembre 1981, aucune ratification de la convention n° 102 n'avait été enregistrée depuis la publication de l'étude La sécurité sociale des enseignants. S'agissant des trois conventions adoptées après la convention n° 102 et qui fixent des normes plus élevées à certains égards - à savoir la convention (n° 121) sur les prestations en cas d'accidents du travail et de maladies professionnelles, 1964 (objet de la partie VI de la convention n° 102), la convention (n° 128) concernant les prestations d'invalidité, de vieillesse et de survivants, 1967 (parties V, IX et X) et la convention (n° 130) concernant les soins médicaux et les indemnités de maladie, 1969 (partie III) - les seules ratifications enregistrées depuis lors et jusqu'au 31 décembre 1981 sont celles du Danemark et du Luxembourg pour la convention n° 130. Le nombre total de ratifications enregistrées au 31 décembre 1981 pour chacune des quatre conventions était le suivant : convention n° 102 (en totalité ou en partie) : 29; convention n° 121 : 17; convention n° 128 : 13; convention n° 130 : 12.

135. S'agissant de l'application de la partie XI de la recommandation, le questionnaire demandait des renseignements sur les faits nouveaux survenus depuis le rapport précédent dans les domaines suivants : risques contre lesquels les enseignants sont protégés, niveau de la protection accordée aux enseignants, et méthodes par lesquelles est assurée la protection des enseignants.

¹ Genève, BIT, 1978.

136. Vingt-cinq gouvernements ont répondu que tous les enseignants sont couverts par le régime général d'assurance sociale ou de sécurité sociale de leur pays; autrement dit, les enseignants bénéficient du même niveau de protection que l'ensemble des travailleurs (ce groupe comprend des pays où existent des écoles privées et d'autres où il n'y en a pas).

137. Dans un certain nombre de pays, toutefois, les enseignants du secteur public et ceux du secteur privé sont traités différemment. En Colombie, en France, en Italie, au Luxembourg, à Madagascar, à Malte, au Mexique, aux Pays-Bas, au Pérou et aux Philippines, les enseignants du secteur public sont couverts par des régimes spéciaux pour les fonctionnaires, dont les prestations sont généralement supérieures, comme le comité l'a fait observer en 1976 (rapport, paragr. 168), à celles qui sont servies à l'ensemble des travailleurs, tandis que les enseignants des écoles privées sont affiliés au régime général. En République fédérale d'Allemagne, en Autriche et en Espagne, les enseignants des écoles publiques qui n'ont pas le statut d'agent public, ainsi que les enseignants des écoles privées, doivent s'affilier au régime général. Dans plusieurs pays, les enseignants du secteur public bénéficient d'une certaine protection de la sécurité sociale tandis que ceux des écoles privées ne sont pas assujettis à l'affiliation obligatoire à la sécurité sociale ou aux assurances sociales; il s'agit du Chili (où la protection sociale est volontaire pour les enseignants des écoles privées), de l'Indonésie (où la protection sociale des enseignants des écoles privées est laissée à la discrétion des employeurs), de la Jordanie et du Pakistan (où il ne semble pas y avoir de sécurité sociale pour les enseignants des écoles privées). Dans certains pays, les enseignants des écoles publiques, tout en étant couverts par le régime général, ont accès du fait de leur statut de fonctionnaire à des régimes de protection sociale qui ne sont pas ouverts aux enseignants des écoles privées. Ainsi, en Finlande et en Norvège, les enseignants du secteur public reçoivent des prestations à la fois du régime général et des régimes spéciaux pour les fonctionnaires; au Bangladesh, ils peuvent adhérer à des régimes d'assurance collective; en Inde, quelques Etats ont des fonds de prévoyance pour aider les enseignants des écoles publiques se trouvant dans le besoin. La Jamaïque a un régime de pensions réservé aux enseignants.

138. S'agissant des riches couverts, dans 16 pays au moins parmi ceux qui ont fourni des renseignements à ce sujet (République fédérale d'Allemagne, Australie, Autriche, Chili, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède) les enseignants sont protégés par la sécurité sociale contre tous les risques mentionnés dans la convention n° 102. La Hongrie figure dans la liste car elle a un système prévoyant l'indemnisation des personnes qui ne peuvent pas trouver d'emploi approprié et s'apparentant à une assurance-chômage. Les autres pays européens à économie planifiée qui ont répondu au questionnaire assurent une protection contre tous les risques mentionnés dans la convention, sauf le chômage.

139. Les risques contre lesquels les enseignants sont protégés dans le plus grand nombre de pays sont la maladie et la vieillesse. Les prestations le moins fréquemment assurées sont les prestations de chômage et les prestations familiales, mais, dans la plupart des pays où les enseignants ne sont pas couverts contre ces risques, les autres travailleurs ne le sont pas non plus.

140. Un ou deux pays assurent une protection contre des risques qui ne sont pas mentionnés expressément dans la convention n° 102. Ainsi, les Pays-Bas et le Royaume-Uni versent des indemnités de licenciement aux personnes en surnombre en plus des prestations normales de chômage, tandis qu'au Canada (Alberta) les commissions scolaires assurent les enseignants contre toute responsabilité civile dans l'exercice de leurs fonctions.

141. Comme les questions étaient posées en termes très généraux, peu de renseignements ont été fournis sur le niveau de protection pour tel ou tel risque; maints gouvernements ayant répondu à ce sujet se sont bornés à indiquer quels risques sont couverts sans entrer dans les détails. Les renseignements les plus complets concernent le niveau des prestations de vieillesse pour les enseignants du secteur public. Dans plusieurs pays ayant fourni des renseignements à ce sujet, le montant de la pension payable après les 25 ou 30 années de service requises dépasse nettement le minimum de 40 pour cent du gain antérieur stipulé dans la convention n° 102. Le Luxembourg paie les 5/6es du traitement final, et la Suède

75 à 80 pour cent, après 30 ans de service; le Venezuela verse 80 pour cent après 25 ans de service. En Italie, après 40 ans de service, un enseignant peut prendre sa retraite à 65 ans en touchant 94,4 pour cent du traitement brut final. La Colombie verse jusqu'à 75 pour cent du traitement brut final et des indemnités. Ces deux derniers pays autorisent les enseignants qui le souhaitent à continuer de travailler après l'âge normal de la retraite pour porter la pension à laquelle ils ont droit à un niveau aussi proche que possible du maximum autorisé. Le Mexique et le Nicaragua versent jusqu'à 100 pour cent des gains antérieurs, mais il s'agit de la moyenne des trois dernières années dans le premier cas et des cinq dernières années dans le second.

142. A la Jamaïque, le versement de la pension cesse si le bénéficiaire est déclaré en faillite ou est condamné à une peine d'emprisonnement par un tribunal compétent.

CHAPITRE II

APPLICATION DE LA RECOMMANDATION AUX ENSEIGNANTS DES ETABLISSEMENTS PRIVES

143. Le paragraphe 2 de la recommandation stipule que celle-ci "s'applique à tous les enseignants des établissements publics ou privés". Bien que dans les deux questionnaires adressés précédemment aux gouvernements (1969, 1975) il ait été rappelé que des renseignements étaient demandés sur l'application de la recommandation aux deux catégories d'enseignants, la grande majorité des réponses gouvernementales s'étaient référées principalement, sinon uniquement, aux enseignants du secteur public. A sa deuxième session (1976), le comité conjoint a conclu "qu'il conviendra, lors de la prochaine enquête, de prendre des mesures appropriées pour que les renseignements recueillis couvrent les deux secteurs".

144. Conformément à ce vœu, le troisième questionnaire sur l'application de la recommandation contient une section consacrée entièrement au personnel des établissements privés. Les questions posées dans le cadre de cette section visent à obtenir des renseignements sur les points suivants : les définitions officielles de l'enseignement privé; les statistiques sur le nombre d'établissements, d'élèves et d'enseignants et la proportion de ces nombres par rapport au nombre total d'établissements, d'élèves et d'enseignants dans le pays; les renseignements sur les catégories et le fonctionnement de ces enseignants; sur leur formation et leur perfectionnement; sur leur entrée dans la profession, leur avancement et leur sécurité d'emploi; sur leurs libertés professionnelles, leurs droits et devoirs; sur les conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement dans les écoles privées; sur les traitements et la sécurité sociale des enseignants du secteur privé, et sur les enseignants exerçant à titre indépendant.

145. Les gouvernements suivants ont déclaré que des établissements d'enseignement privé n'existaient pas dans leur pays : RSS de Biélorussie, Bulgarie, République démocratique allemande, Iraq, Sierra Leone, Tchécoslovaquie, RSS d'Ukraine, URSS. Les gouvernements ci-après n'ont pas fourni de renseignements sur cette question : Colombie, Cuba, Danemark, Espagne, Gabon, Guyane, Suisse, Tanzanie. D'autres gouvernements, tout en fournissant des informations générales sur l'enseignement privé de leur pays, n'ont pas précisé l'importance des effectifs d'enseignants des écoles privées : Inde, Kenya, Norvège, Nicaragua, Pakistan, Philippines, Suède. En revanche, certains gouvernements ont souligné la valeur qu'ils attachent à la contribution faite par l'enseignement privé au progrès de leur système d'éducation : Bangladesh, Norvège, Nouvelle-Zélande, Suède. Au Pakistan, la nouvelle politique d'éducation encourage la création des écoles privées.

Définition de "l'enseignement privé"

146. Dans les définitions basées sur la législation de différents pays, on retrouve fréquemment, d'une manière explicite ou implicite, les trois éléments suivants : a) le caractère non gouvernemental de l'enseignement privé explicité par le rôle que jouent des personnes physiques ou morales de droit privé dans la création et le maintien des écoles privées (Egypte, France, Koweït, Pays-Bas, Pérou, Thaïlande); b) l'indépendance financière à l'égard des fonds publics. Cette indépendance n'exclut pas, cependant, la conclusion de contrats entre les établissements privés et les autorités gouvernementales. Aux termes de ces contrats, les établissements privés reçoivent une subvention et sont tenus de respecter les programmes et les règles générales de l'enseignement public (Argentine, Australie, Barbade, Canada, Ecosse, Egypte, France, Inde, Jordanie, Québec). Par ailleurs, la définition de l'enseignement privé présentée par le Royaume-Uni implique l'exclusion absolue d'une subvention à une école privée de la part des autorités locales ou nationales; c) l'indépendance d'administration et d'organisation; cette indépendance peut se traduire par la faculté de choisir une philosophie éducative et le droit et le devoir d'établir des statuts; ces établissements, cependant, se conforment généralement aux programmes approuvés par les autorités nationales.

D'une manière générale, les gouvernements des pays possédant des établissements d'enseignement privé exercent, à des degrés divers, un contrôle sur ces établissements. Si certains pays laissent aux écoles privées la liberté d'introduire des programmes scolaires de leur choix (Nouvelle-Zélande, Pays-Bas), d'autres exigent une stricte conformité des programmes et des règlements administratifs avec le système de l'enseignement public (Argentine, Philippines, Nicaragua).

Importance numérique des enseignants des établissements privés par rapport au nombre total des enseignants

147. Sur la base des renseignements fournis par les gouvernements en réponse au présent questionnaire et à d'autres questionnaires envoyés par les services statistiques de l'UNESCO, le tableau V (voir pages suivantes) présente le nombre total des enseignants des établissements privés et leur pourcentage par rapport au nombre total d'enseignants en exercice dans un certain nombre de pays aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire général. Un examen rapide du tableau révèle que les enseignants des écoles privées jouent un rôle non négligeable dans l'action éducative d'un certain nombre de pays et que ce rôle est particulièrement appréciable dans les domaines de l'enseignement préprimaire et secondaire.

La spécificité des établissements privés et de leur personnel enseignant

148. Les réponses relatives au point 3 du questionnaire sont fort hétérogènes, probablement en raison du caractère général de la question posée. Il semble que les éléments essentiels de ces réponses visent la spécificité des établissements privés et la condition particulière des enseignants du secteur privé.

149. Un nombre considérable de réponses déclarent que l'organisation de l'enseignement privé, les catégories et la condition de ses enseignants sont pratiquement identiques à la situation qui prévaut dans l'enseignement public (République fédérale d'Allemagne, Argentine, Finlande, France, Inde, Nicaragua, Norvège, Nouvelle-Zélande, Suède). Bien que les circonstances ne soient pas toujours précisées, il s'agit, sans doute, dans beaucoup de cas des établissements subventionnés par des autorités publiques, établissements qui, en contrepartie, se conforment aux exigences des autorités en matière de programmes, de personnels et également de locaux et d'équipements (Nicaragua, Suède, Norvège, Finlande).

150. En République fédérale d'Allemagne, les enseignants des établissements privés peuvent appartenir aux mêmes organisations que les enseignants des écoles publiques, dont ils partagent d'ailleurs la même origine sociale et la même formation professionnelle. Ils s'en distinguent sans doute par un attachement spécial aux objectifs particuliers de leurs écoles. En Argentine, les enseignants du secteur privé peuvent passer outre aux règlements qui contraignent les établissements publics. En Inde, les écoles reconnues mais non aidées ont généralement un barème de salaires inférieur à celui du secteur public. En France, on peut distinguer deux catégories d'établissements privés : les écoles "hors contrat" qui jouissent d'un régime de liberté presque totale, sans aide de l'Etat, et devant seulement se soumettre à un contrôle de la salubrité des locaux et du titre des maîtres; et les établissements "sous contrat" qui constituent les 90 pour cent des établissements privés et qui doivent respecter les programmes et les règles générales en matière d'horaires. Ils sont libres quant au choix des méthodes pédagogiques.

151. Le degré de contrôle exercé par le gouvernement sur des établissements subventionnés varie considérablement. Au Bangladesh, le gouvernement est représenté dans le conseil d'administration de chaque établissement privé. En Australie, des organismes gouvernementaux, dans chaque Etat, sont chargés de veiller à l'application des directives du ministère de l'Éducation. Mais, en fait, si les établissements privés se conforment aux normes minimales qui leur sont imposées, il n'y a pas d'intervention de la part du gouvernement dans la vie de ces établissements. Ils ont alors droit à une aide financière de l'Etat ou du gouvernement australien pour ce qui est des dépenses du capital comme pour les frais de fonctionnement. En revanche, aux Etats-Unis, les autorités admettent une grande diversité de structure et de programmes des établissements privés pourvu que le niveau de l'enseignement corresponde aux normes officielles. Quant aux établissements privés qui ne reçoivent pas d'aide financière d'autorités publiques, ils ne sont pas normalement tenus de se conformer aux normes en vigueur dans le système de l'enseignement public. Il semble que ces établissements n'ont pas de relations régulières avec

Tableau V. Personnel enseignant : total, total privé et pourcentage d'enseignants dans les établissements privés

	Préprimaire			Primaire			Secondaire général					
	Année	Total	Privé %	Année	Total	Privé %	Année	Total	Privé %			
<u>AFRIQUE</u>												
Cameroun	1979	1 295	405	31,3	1979	25 289	8 988	35,5	1979	5 602	-	40,2
Egypte	1979	1 790	-	-	1980	167 821	7 381	4,4	1980	83 364	5 300	6,4
Gabon					1980	3 441	1 342	39,0	1980	1 034	418	40,4
Maurice	1980	453	453	100,0	1979	6 373	1 371	21,5	1979	3 042 ⁹	2 635	86,6
Tanzanie					1979	77 329	235	0,3				
Tunisie					1980	27 375	270	1,0				30,0
<u>AMERIQUE DU NORD</u>												
Barbade	1980	151 ¹			1978	1 261		8,5				18,0
Jamaïque	1976	3 454	3 005	87,0	1978	9 889						
Nicaragua	1980	924	376	40,7	1980	13 318	1 726	13,0	1978	2 720	1 317	48,4
Etats-Unis					1980 ⁴	1 324 000	180 000	13,6	1980	1 089 000	91 000	8,4
<u>AMERIQUE DU SUD</u>												
Argentine	1981	25 409	8 280	32,6	1981	200 388	36 271	18,1	1981	77 956	27 117	34,8
Colombie	1980	9 126	3 819	41,8	1980	136 381	22 423	16,4	1977	56 402	32 069	56,8
Equateur	1979	1 390			1978	38 749	7 118	18,4	1978	24 030	8 669	36,1
Pérou	1979	6 093	2 101	34,5	1977	79 193	12 277	15,5	1977	40 616	8 467	20,8

Tableau V (suite)

	Préprimaire			Primaire			Secondaire général					
	Année	Total	Privé %	Année	Total	Privé %	Année	Total	Privé %			
<u>AMERIQUE DU SUD (suite et fin)</u>												
Uruguay	1980	1 001 ¹		1980	14 768	2 193	14,8					
Venezuela	1979	9 806	2 015	20,5	1979	88 493	11 510	13,0				
<u>ASIE</u>												
Arabie saoudite	1980	1 127		1980	50 511	1 262	2,5	1980	24 256	650	2,7	
Bangladesh				1981	188 234	31 211	16,6	1981	85 067	81 196	95,5	
Chypre	1979	464 ³	169	36,4	1980	2 193 ⁶	71	3,2	1980	2 449 ¹⁰	10,1	
Indonésie	1980	37 100	36 845	99,3	1980	787 400	191 171	24,3	1980	261 864 ¹¹	155 219	59,3
Japon	1979	109 328	76 347	69,8	1980	470 991 ²	3 241	0,7	1980	554 078	87 904	15,9
Jordanie	1980	737	727	98,6	1980	14 303 ⁷	3 509	24,5	1980	11 999	1 867	15,6
Koweït	1979	1 569	341	21,7	1981	8 035	1 099	13,7	1980	15 257	1 797	11,8
Thaïlande				1980	304 400			1980	71 446	48 594	68,0	
<u>EUROPE</u>												
Allemagne (Rép. féd. d')				1980	273 556	3 129	1,1	1980	237 656	23 136	9,7	
Autriche	1980	7 258	2 020	27,8	1980	27 525	736	2,7	1980	47 841	2 790	5,8
France	1978	75 890	10 000	14,0	1979	232 405	28 000	12,0	1979	304 519	71 291	23,4
Grèce	1978	5 821	573	9,8	1978	35 750 ⁵		1978	26 921	1 063	3,9	

Tableau V (suite et fin)

	Préprimaire				Primaire				Secondaire général			
	Année		Privé %		Année		Privé %		Année		Privé %	
	Total		Total		Total		Total		Total		Total	
<u>EUROPE (suite et fin)</u>												
Irlande	1980	4 782	169	3,5	1980	14 636	725	5,0				
	1979	431	198	45,9	1979	1 567	436	27,8	1979	1 751	447	25,2
Espagne	1979	34 188	15 535	45,4	1979	205 550	76 832	37,4	1979	63 645	25 508	40,1
Pays-Bas	1980	22 361	15 271	68,3	1980	57 536	38 615	67,1	1980	54 369		
<u>OCEANIE</u>												
Australie					1980	91 280 ⁸	16 582	18,2	1980	85 340	18 832	22,1
Nouvelle-Zélande	1978	1 094			1980	22 658 ²	1 802	8,0	1980	13 278 ¹²	1 356	10,2
Education préprimaire :												
1 Les données concernent le secteur public de l'éducation seulement.												
2 Les données comprennent l'éducation spéciale.												
3 Ecoles turques non comprises.												
Education primaire :												
4 Education préprimaire comprise.												
5 Ecoles du soir comprises.												
6 Ecoles turques non comprises.												
7 Rive orientale seulement.												
8 Classes préprimaires, classes de rattrapage, classes spéciales et cours par correspondance compris.												
Education secondaire :												
9 La ville de Rodriguez n'est pas comprise dans les chiffres.												
10 Ecoles turques non comprises.												
11 Ecoles confessionnelles non comprises.												
12 Enseignants dans les classes des niveaux I et II non compris.												

les autorités éducatives du pays, et certains gouvernements semblent ignorer les détails du fonctionnement de ces établissements (Royaume-Uni). D'une manière générale, la proportion d'enseignants non qualifiés dans ces établissements est élevée (Ecosse, Malte, Sri Lanka, Pérou) et leurs salaires sont généralement inférieurs à ceux offerts aux enseignants du secteur public. Dans plusieurs pays, une proportion importante d'enseignants de ces établissements travaillent à temps partiel (Autriche, Canada (Ontario), Tunisie).

152. Dans certains pays, les enseignants des établissements privés sont considérés comme une catégorie de travailleurs professionnels du secteur privé et, à ce titre, sont autorisés à former des syndicats habilités à conclure des conventions collectives avec leurs employeurs (Autriche, Japon, Koweït, Luxembourg).

153. Il convient de rappeler que dans plusieurs pays les établissements d'enseignement privé appartiennent à diverses familles idéologiques : à Malte, la majorité des établissements sont gérés par des ordres religieux, tandis que les écoles "laïques" constituent un groupe minoritaire. Au Cameroun, le secteur de l'enseignement privé comprend des "commissions" catholique, protestante, islamique et laïque. En ce qui concerne le développement quantitatif de l'enseignement privé, il convient de citer les réponses du Nicaragua et du Pakistan. Au Nicaragua, une forte diminution du nombre d'écoles privées a eu lieu depuis l'instauration du nouveau régime qui a introduit l'enseignement secondaire et universitaire public et gratuit. Au Pakistan, entre 1974 et 1978, le nombre d'écoles primaires privées a baissé de deux tiers et le nombre d'écoles secondaires privées a diminué de moitié. Cependant, la politique actuelle du gouvernement encourage la création d'établissements de l'enseignement privé.

Entrée dans la profession, avancement et promotion,
sécurité de l'emploi et mesures disciplinaires (paragr. 39-52)

154. Parmi les gouvernements qui ont répondu à cette question, un assez grand nombre ont déclaré qu'il s'agit de problèmes relevant uniquement de la direction des écoles concernées (ou, dans le cas de la Hongrie et de Madagascar, des autorités religieuses responsables des écoles). La plupart de ces gouvernements ont indiqué que les conditions et modalités d'emploi des enseignants des écoles privées sont fixées soit unilatéralement par la direction de chaque école ou, ce qui revient à peu près au même en pratique, par négociation individuelle entre chaque enseignant et l'école qui l'emploie. Seuls quelques gouvernements (République fédérale d'Allemagne, Canada (Québec), Italie, Luxembourg) ont fait état de négociations entre les autorités des écoles privées et les organisations d'enseignants au sujet des conditions d'emploi; ces réponses se réfèrent à des conventions collectives précises.

155. Cependant, dans un certain nombre de pays, la liberté d'action de la direction des écoles privées semble limitée par divers facteurs. Ainsi, l'Argentine, l'Autriche, le Chili, Chypre, l'Espagne, la Finlande, Malte, Maurice et le Mexique indiquent que les enseignants des établissements privés bénéficient de toutes les garanties offertes par la législation générale du travail. Dans quelques pays (République fédérale d'Allemagne, Chypre), les écoles privées doivent se conformer à des conditions minimales d'emploi des enseignants pour être reconnues ou agréées par le gouvernement; dans d'autres (Autriche, Barbade, France, Norvège), l'observation de ces normes est une condition préalable à l'octroi d'une aide de l'Etat. Enfin, quelques pays - Canada (Alberta), Finlande, France (écoles privées "sous contrat"), Inde, Kenya, Koweït, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas - ont indiqué que les conditions d'emploi des enseignants des établissements privés (du moins de ceux qui sont reconnus par le gouvernement) sont les mêmes ou à peu près que celles des enseignants des écoles publiques, bien qu'elles relèvent du droit privé. Dans quelques établissements privés en Autriche, en France, en Indonésie et en Jordanie, des enseignants du secteur public travaillent quelquefois dans des écoles privées aux côtés d'enseignants du secteur privé.

156. Peu de renseignements ont été fournis au sujet des promotions. L'Argentine indique que la question est traitée dans la législation générale du travail; la plupart des autres pays ayant répondu sur ce point signalent que toute promotion est à la discrétion de la direction des écoles.

157. En ce qui concerne la sécurité de l'emploi, peu de pays ont fourni des renseignements précis; il ressort des réponses reçues que la sécurité de l'emploi est moins grande pour les enseignants des établissements privés que pour ceux des

écoles publiques. Au Chili, à Sri Lanka et au Venezuela (ainsi que dans les pays mentionnés au paragraphe 155), la question est traitée dans la législation générale du travail. En Australie, il suffit de donner un préavis de quatre semaines. Au Canada (Québec), il ne semble pas y avoir de sécurité de l'emploi. En Finlande et en Italie, un enseignant d'un établissement privé peut être licencié en cas de baisse importante de l'effectif des élèves. En Colombie, un enseignant compétent dans une école ayant une bonne réputation peut bénéficier d'une relative sécurité d'emploi, mais dans les écoles plus petites et moins connues la sécurité d'emploi est faible.

158. Les mesures disciplinaires semblent aussi relever des directeurs d'établissement, sous réserve des garanties établies le cas échéant par la législation générale du travail. Dans quelques pays, les mesures disciplinaires applicables aux enseignants des écoles publiques s'appliquent également aux enseignants des établissements privés. A noter le cas du Canada où, dans la plupart des provinces, l'autorité disciplinaire est exercée dans les écoles tant publiques que privées par le syndicat d'enseignants.

Enseignantes ayant des charges de famille et service à temps partiel (paragr. 54-60)

159. Les réponses à cette question fournissent relativement peu d'indications se rapportant aux paragraphes 54 à 60 de la recommandation. Nombre de gouvernements se sont bornés à déclarer que les femmes bénéficient des mêmes conditions d'emploi que les hommes ou que la discrimination fondée sur le sexe est interdite dans les conditions d'emploi.

160. Deux gouvernements (Finlande et Maurice) ont répondu que les dispositions des paragraphes 54 à 60 sont appliquées intégralement en ce qui concerne les enseignants des établissements privés. La République fédérale d'Allemagne (s'agissant des écoles "de remplacement"), l'Argentine, la Barbade, le Chili, la Colombie, la France, le Japon et la Suède indiquent que les enseignantes ayant des charges de famille bénéficient des mêmes garanties dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

161. Au sujet des points précis mentionnés dans les paragraphes 54 à 58, Malte, la Nouvelle-Zélande et le Pakistan indiquent que le mariage n'empêche pas les femmes d'obtenir un poste dans l'enseignement ni de le conserver. Le Chili signale que des crèches et des garderies s'occupent des enfants des enseignantes ayant des charges de famille. Le Bangladesh et les Philippines font en sorte que les couples mariés enseignent dans la localité où ils résident ou dans une même localité. L'Inde signale que certaines limites d'âge imposées à l'entrée dans la profession sont assouplies pour les femmes ayant des charges de famille.

162. Quelques pays ont fourni des renseignements sur le service à temps partiel dans les établissements privés. Le gouvernement des Pays-Bas s'efforce de favoriser le travail à temps partiel et de supprimer les différences de statut et de conditions d'emploi qui existent entre les enseignants à temps partiel et à temps complet. La France et l'Indonésie font savoir que les enseignants à temps partiel des écoles privées bénéficient du même régime que ceux des écoles publiques. Le Canada (Alberta), le Chili, l'Italie, le Japon, le Koweït et le Luxembourg indiquent que les enseignants à temps partiel des établissements privés bénéficient des mêmes conditions d'emploi, proportionnellement, que les enseignants travaillant à temps complet.

163. En Jordanie et aux Philippines, les enseignants des écoles publiques sont parfois autorisés à travailler à temps partiel dans des écoles privées en dehors de leur horaire normal de travail.

164. La question de la protection en matière de sécurité sociale (paragr. 60 c) est traitée au chapitre I.

Libertés professionnelles, devoirs des enseignants, relations entre les enseignants et l'ensemble de l'enseignement, et droits des enseignants (partie VIII)

165. Trente-deux réponses fournissent des renseignements sur l'application de cette partie de la recommandation dans les établissements privés, mais aucune d'entre elles ne donne une analyse détaillée de la situation. Parmi les autres réponses,

celles du Canada (Ontario et Québec), de l'Ecosse, des Etats-Unis et de la Papouasie-Nouvelle-Guinée mentionnent l'inexistence de renseignements centralisés à ce sujet; l'Angleterre et le pays de Galles, la Barbade et la Nouvelle-Zélande signalent que toutes ces questions sont traitées au niveau de chaque école.

166. Le Canada (Alberta), la Finlande et Maurice déclarent que toutes les dispositions de cette partie de la recommandation sont appliquées aux enseignants des établissements privés. L'Espagne, la Finlande, la France, le Japon, le Nicaragua et les Pays-Bas indiquent que la situation des enseignants des écoles privées en ce qui concerne cette partie de la recommandation est la même que celle des enseignants des écoles publiques; l'Inde fait savoir que les enseignants des écoles privées ont les mêmes franchises universitaires, droits et devoirs professionnels que les enseignants des écoles publiques; l'Argentine, le Chili et la Tunisie signalent que les droits et devoirs des uns et des autres sont identiques. L'Equateur, l'Espagne, Madagascar, le Mexique, Sri Lanka et le Venezuela déclarent que les enseignants des établissements privés ont les mêmes droits que l'ensemble des travailleurs.

167. Les renseignements suivants ont été fournis au sujet de sections ou paragraphes particuliers de cette partie de la recommandation.

168. S'agissant du paragraphe 61, Chypre, les Philippines et le Venezuela signalent que les enseignants sont libres de choisir leurs propres méthodes et matériels pédagogiques; l'Egypte, Malte, le Pérou et Sri Lanka accordent les mêmes libertés, mais précisent qu'elles doivent être exercées dans le cadre des programmes officiels. L'Italie fait état de limitations tenant à la politique de l'autorité scolaire; des limitations similaires semblent exister dans les écoles privées en France.

169. A propos du paragraphe 67, Sri Lanka signale que les enseignants sont protégés contre toute ingérence ou critique injustifiée des parents.

170. Au sujet du paragraphe 74, Sri Lanka indique que les enseignants participent à des activités parascolaires.

171. En ce qui concerne les paragraphes 75 et 76, l'Australie (Queensland) fait savoir que le principe de la collaboration des enseignants à l'élaboration et à l'évaluation des programmes est bien établi. En Indonésie, les enseignants collaborent avec les propriétaires d'écoles et avec les parents au progrès des écoles qui les emploient.

172. Pour ce qui est du paragraphe 80, l'Australie (Queensland) indique que les enseignants ont le droit de participer à des activités politiques et sociales, mais qu'en pratique ils doivent s'abstenir d'afficher publiquement leurs convictions politiques ou sociales. Le Bangladesh déclare que les enseignants des établissements privés jouissent de tous les droits civiques. En Italie, si un enseignant d'un établissement privé est élu à une charge publique, il est mis en congé sans traitement et ses droits d'ancienneté continuent à courir pendant son mandat; au Mexique, le contrat d'emploi de l'enseignant est suspendu.

173. S'agissant des paragraphes 82 et 83, en République fédérale d'Allemagne, en Autriche, en Italie, au Luxembourg et en Suède, les conditions d'emploi des enseignants des établissements privés sont fixées par les conventions collectives. L'Australie (Queensland), le Bangladesh, la Nouvelle-Zélande et le Pakistan font état de négociations ou de consultations sur les traitements ou d'autres conditions d'emploi. La Papouasie-Nouvelle-Guinée indique que les organisations d'enseignants n'ont pas voix au chapitre quant à la détermination des conditions d'emploi.

174. Enfin, au sujet du paragraphe 84, le Luxembourg signale qu'il existe dans chaque établissement privé une délégation du personnel dont les fonctions comprennent le règlement des conflits entre les enseignants et leurs employeurs.

Conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement (partie IX)

175. Aucun gouvernement n'a tenté de dresser un tableau complet de la situation des établissements privés en ce qui concerne l'application des 29 paragraphes de la partie IX de la recommandation. Un certain nombre d'entre eux n'ont fourni aucune information ou ont donné des indications de caractère si général qu'elles n'ont guère d'utilité pour évaluer l'application de la partie IX dans les écoles privées des pays en question; d'autres renvoient aux considérations générales exprimées à propos de la partie IX et dans lesquelles il n'est pas toujours possible de distinguer si les renseignements fournis concernent et les écoles publiques et les écoles privées ou seulement les premières.

176. Quelques gouvernements, toutefois, ont fourni des renseignements sur l'application de tel ou tel paragraphe aux enseignants des établissements privés.

177. S'agissant du paragraphe 86, l'Ecosse signale que les classes des écoles privées ont en général des effectifs nettement plus restreints que celles des écoles publiques. A l'opposé, la Colombie indique que la demande d'éducation a entraîné une telle augmentation des effectifs des classes qu'il est très difficile d'accorder à chacun des élèves une attention particulière. Le Venezuela signale que certaines écoles ont des effectifs beaucoup trop élevés.

178. A propos du paragraphe 88, l'Equateur indique que la plupart des écoles privées disposent d'équipements audio-visuels.

179. Au sujet du paragraphe 91, la Tunisie souligne que les stages de formation en cours d'emploi sont ouverts aux enseignants des écoles privées et que ce système permet à un certain nombre de ces derniers de passer dans le secteur public chaque année.

180. S'agissant du paragraphe 101, l'Australie (Queensland) signale que, lorsqu'un enseignant du secteur privé change d'école, les droits qu'il a acquis en matière de congés de maladie, de congé pour ancienneté et même en matière de pension ne peuvent pas être transférés.

181. Maurice indique que, sur les différents points de la partie IX, la situation est conforme à la recommandation. Le Canada (l'Alberta et, en ce qui concerne les congés payés, l'Ontario), la Finlande et la France signalent que la situation des écoles privées est similaire à celle des écoles publiques.

Traitements des enseignants (partie X)

182. Parmi les pays qui ont fourni des renseignements à ce sujet, seuls quelques-uns ont donné des indications sur les méthodes de fixation des traitements dans les écoles privées. L'impression générale qui se dégage de ces réponses est que les traitements sont fixés dans chaque école, sous réserve de certaines directives ou normes établies par la législation ou les conventions collectives. La République fédérale d'Allemagne, le Chili, l'Egypte, le Japon, la Nouvelle-Zélande, le Pakistan (dans certaines écoles) et les Philippines signalent que les traitements dans les écoles privées sont négociés entre les propriétaires d'écoles et les organisations d'enseignants; l'Espagne, l'Italie, le Luxembourg et la Suède font état de conventions collectives à ce sujet, tandis qu'en Jordanie les enseignants des écoles privées sont "associés" à la fixation des traitements. Le Canada (Québec) fait observer que c'est dans les établissements privés où les syndicats d'enseignants sont fortement implantés que les traitements se rapprochent le plus de ceux du secteur public.

183. Deux pays ont répondu que les traitements sont fixés par les pouvoirs publics. Au Mexique, les traitements minima des enseignants des écoles privées sont fixés par un conseil national des salaires (mais, en pratique, les traitements sont beaucoup plus élevés). Au Koweït, les autorités compétentes ont des réunions avec les propriétaires d'écoles privées pour fixer les traitements des enseignants de ces écoles.

184. Plusieurs pays indiquent que les traitements des enseignants des établissements privés varient considérablement d'une école à l'autre. Tel est le cas au Canada (Alberta), à Madagascar et au Pérou; en Indonésie, les enseignants sont mieux rémunérés dans certaines écoles privées que dans le secteur public, tandis que, dans d'autres, c'est le contraire.

185. Un certain nombre de gouvernements (Australie (Queensland), Colombie, Egypte, Finlande, Japon, Kenya, Malte, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Philippines et Sri Lanka) indiquent que les traitements des enseignants des écoles privées sont équivalents ou comparables à ceux de leurs collègues des établissements publics; en Argentine, la situation est la même dans la plupart des écoles privées, tandis qu'en Angleterre et au pays de Galles, un certain nombre d'écoles privées appliquent le barème des traitements des écoles publiques. Plusieurs autres gouvernements (République fédérale d'Allemagne, Chili, France, Inde, Norvège et Nouvelle-Zélande) indiquent que les traitements des enseignants du secteur privé qui reçoivent une aide financière de l'Etat sont similaires ou comparables à ceux des enseignants des écoles publiques; dans certains cas, il s'agit même d'une condition préalable à l'octroi d'une aide de l'Etat. En Autriche, les enseignants des écoles publiques employés dans des écoles privées doivent recevoir les mêmes traitements et indemnités que dans le secteur public, mais cette règle ne s'applique pas aux autres enseignants des écoles privées.

186. Plusieurs gouvernements ont signalé que les traitements des enseignants des écoles privées sont inférieurs à ceux pratiqués dans l'enseignement public. Tel est le cas en Colombie, dans la plupart des écoles à Chypre, dans les écoles qui ne reçoivent pas d'aide de l'Etat en Inde, dans les écoles confessionnelles en Italie et, enfin, au Venezuela (où le secteur privé s'efforce d'amener les traitements de ses enseignants au niveau des émoluments versés dans le secteur public). Au Bangladesh, les traitements des enseignants des établissements privés semblent être inférieurs à ceux des écoles d'Etat, bien que le gouvernement prenne à sa charge la moitié de ces traitements (toutefois, une échelle nationale des traitements est en cours d'élaboration en consultation avec le syndicat des enseignants). Quelques gouvernements ont pu évaluer approximativement l'écart entre les deux catégories de traitements : les Etats-Unis estiment qu'il est de 10 à 20 pour cent et le Mexique de 30 à 35 pour cent.

187. Les ressources financières disponibles semblent être un facteur important dans un certain nombre de cas. La Barbade indique que les écoles privées appliquent les barèmes de l'enseignement public lorsque leurs moyens le leur permettent. Le Canada (Québec), l'Indonésie et le Pakistan mentionnent aussi ce facteur.

188. Le gouvernement de Madagascar signale que dans certaines écoles privées les enseignants perçoivent tout ou partie de leur traitement en nature.

Sécurité sociale (partie XI)

189. Sur les 38 réponses qui contenaient des renseignements à ce sujet, 34 indiquent que les enseignants des écoles privées sont protégés par un régime de sécurité sociale. Ils bénéficient de la même protection à cet égard que les enseignants des écoles publiques (dans la plupart des cas au titre d'un régime général applicable à tous les travailleurs ou à tous les résidents) dans les pays suivants : République fédérale d'Allemagne, Argentine, Autriche, Barbade, Canada (Alberta et Québec), Chypre (sauf pour les soins médicaux), Egypte, Equateur, Finlande, Inde (dans quelques Etats), Japon, Kenya, Malte, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas et Royaume-Uni; dans un certain nombre de pays (Chili, Colombie, Espagne, France, Italie, Koweït, Luxembourg, Madagascar, Mexique, Norvège, Pérou, Philippines, Sri Lanka, Suède et Venezuela), les enseignants des écoles privées sont affiliés au régime général de sécurité sociale, tandis que ceux des écoles publiques relèvent d'un régime distinct ou du régime applicable à l'ensemble des fonctionnaires (lesquels semblent, d'après les renseignements fournis, plus généreux à certains égards). Aux Etats-Unis, les enseignants des écoles privées sont tenus de s'affilier à un régime de sécurité sociale. Seuls le Bangladesh, la Jordanie et le Pakistan signalent que les enseignants des écoles privées ne bénéficient pas de la sécurité sociale; en Indonésie, la protection sociale est à la discrétion du propriétaire de l'école.

Enseignants exerçant
à titre indépendant

190. Vingt-deux réponses ont abordé ce sujet. Aucune ne donne de détails sur la condition des enseignants exerçant à titre indépendant. Cette catégorie d'enseignants n'existe pas en Jordanie, au Kenya et au Luxembourg; au Japon, il n'y en a pas non plus en principe; en Argentine, au Bangladesh, en Inde et au Pérou, il en existe quelques-uns; en revanche, ils sont nombreux à Sri Lanka. A Chypre, beaucoup d'entre eux attendent de trouver une place dans des écoles publiques. En Indonésie, les enseignants n'ont pas le droit de diriger une école. Au Bangladesh, à Chypre et en Equateur, les enseignants se groupent quelquefois pour ouvrir une école. En dehors de ces cas, les enseignants exerçant à titre indépendant donnent surtout des cours particuliers ou collectifs et discutent les honoraires avec les parents.

191. En ce qui concerne leur statut juridique, au Canada (Québec), au Chili, en France et aux Pays-Bas, les enseignants exerçant à titre indépendant ne font pas l'objet d'une législation ou d'un contrôle spéciaux. Au Nicaragua, ils sont placés sous la surveillance des autorités scolaires et doivent faire reconnaître officiellement les diplômes qu'ils délivrent. En Italie, ils doivent se faire enregistrer auprès des autorités, prouver qu'ils sont titulaires des qualifications nécessaires et s'affilier à une caisse de secours mutuel.

192. Le Pérou et les Philippines indiquent que nombre d'enseignants donnent des leçons particulières ou exercent d'autres activités après les heures de classe pour compléter leurs revenus.

CHAPITRE III

APPLICATION DE LA RECOMMANDATION, COMPTE TENU DES CHANGEMENTS DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS

Planification de l'enseignement et nouvelles orientations de l'éducation (paragr. 10 (d) à (1))

193. Le questionnaire, basé sur le paragraphe 10, d) à 1), de la recommandation, couvre essentiellement les sujets suivants : a) prévisions des besoins du pays en matière d'éducation, et notamment en vue de former un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour les divers types d'enseignement; b) participation des organisations d'enseignants à la planification de l'éducation et leur contribution à la définition de la politique scolaire; c) difficultés éventuelles dans la mise en oeuvre des plans d'éducation, notamment en ce qui concerne le recrutement des enseignants; d) coordination entre les formations des enseignants de différentes catégories; e) articulation entre l'enseignement technique et l'enseignement général; f) autres mesures affectant la formation et les fonctions des enseignants.

Prévisions des besoins du pays en vue de former un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour les divers types d'enseignement

194. Quatre pays seulement déclarent ne posséder aucun dispositif destiné à prévoir des besoins en personnel enseignant : Etats-Unis ("faisant confiance au libre jeu de l'offre et de la demande"); Pays-Bas (où le ministre de l'Education a cependant le droit de limiter le nombre de candidats dans certaines spécialités); Japon; Pérou. Notons tout d'abord que ces pays jouissent d'un taux de scolarisation élevé ..., ce qui exclut pour eux la nécessité d'une expansion globale du système.

195. Aux Etats-Unis, il n'existe ni planification globale de la formation du personnel enseignant ni numerus clausus, soit à l'entrée, soit à la sortie. Des statistiques sont recueillies, mais aucune tentative n'est faite d'assurer par voie législative le respect des priorités qui pourraient se révéler au cours des années qui viennent. On compte sur le principe du marché libre. Ce principe implique cependant la disponibilité, parmi le public, d'amples informations sur les besoins futurs et l'influence qu'ils peuvent avoir sur le niveau des inscriptions dans les collèges. Il faut donc des recherches poussées et une large diffusion de leurs résultats. Les dépenses d'éducation varient considérablement d'un Etat à l'autre; de même, à l'intérieur d'un Etat, l'ordre de grandeur des dépenses par élève peut varier, d'un district à l'autre, dans un rapport de 5 à 1. Un tribunal a émis un jugement tendant à éliminer de telles disparités. Des encouragements d'ordre financier sont accordés pour promouvoir la formation de personnel enseignant en certains domaines, par exemple pour les enseignants s'occupant d'élèves handicapés (au niveau fédéral et à celui des Etats) et d'élèves désavantagés (programme de formation au niveau fédéral).

196. Aux Pays-Bas, il n'existe aucune planification de la main-d'oeuvre dans le secteur éducatif. Cependant, le ministère compétent peut imposer un numerus clausus pour la formation dans les écoles d'Etat; d'autre part, il existe des dispositions réglementant le nombre de postes de "titulaires" dans les nouveaux cours de formation du personnel enseignant. Le Japon pense qu'il a stabilisé l'offre en établissant des institutions de formation d'enseignants dans chaque préfecture, ainsi que des facultés d'université ordinaires et des collèges. Des mesures sont prises, cependant, pour adapter cette offre aux besoins éducatifs identifiés dans des domaines précis. Ainsi, actuellement, il est prévu une expansion des établissements de formation pour faire face à : une légère augmentation (7 pour cent) des enseignants du primaire; une augmentation importante des enseignants du pré-primaire (jusqu'à trois fois le nombre actuel); et une croissance jusqu'à deux fois et demie des effectifs du personnel enseignant pour les handicapés. Le Pérou ne

fournit pas d'autres informations sur le sujet et déclare par ailleurs que c'est le ministère de l'Éducation qui coordonne la formation des enseignants dans les institutions nationales à l'exception des universités.

197. Les pays suivants disposent d'un système de planification d'enseignement intégré dans le cadre du plan économique et social du pays, à court et à moyen terme (généralement 1-5 ans) : République fédérale d'Allemagne, Cameroun, Cuba, Israël, Tanzanie, Tchécoslovaquie, Thaïlande, URSS. A Cuba, en Tchécoslovaquie et en URSS, la politique de l'éducation est déterminée par le Comité central du Parti. Les travailleurs de l'éducation sont consultés à la base dans les écoles, institutions scolaires, etc., et expriment leurs opinions sur les projets de documents avant que ceux-ci soient approuvés officiellement. En Israël, la planification de l'éducation s'effectue dans le contexte d'un système complexe de détermination de politique et de prise de décisions. Le système comporte la participation des institutions gouvernementales et des services compétents du ministère de l'Éducation, et de diverses institutions de recherche et d'organisations consultatives. En Tanzanie, la planification de l'éducation est incorporée dans le plan à long terme (1981-2000) qui prévoit, par exemple, l'éducation primaire universelle.

198. Un plus grand nombre de pays ont établi, généralement au sein du ministère de l'Éducation, un organisme spécialisé, capable de prévoir, sur la base des études et des statistiques, les besoins quantitatifs et qualitatifs en enseignants de différentes catégories : République démocratique allemande, Australie, Canada (Québec), Equateur, Espagne, France, Gabon, Luxembourg, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Suède, Tunisie, Ukraine, Venezuela.

199. Plusieurs pays indiquent que leur processus de planification est décentralisé et se situe à l'échelon local et provincial avant de déboucher sur un plan national (Australie, Bulgarie, Indonésie). C'est effectivement le cas des pays de régime communiste où une consultation se fait au niveau de la base. La Bulgarie signale à cet égard l'activité de planification des conseils municipaux sur la base de la population d'âge préscolaire et scolaire des villes, quartiers et arrondissements. Leur action est reprise et complétée par les organes et instances régionaux et centraux chargés de planifier le réseau national des établissements scolaires selon ses besoins en effectifs de classes et de personnel enseignant.

200. En Australie, la planification de l'éducation est basée sur les travaux de groupes de travail constitués aux niveaux national, des États et des localités. Ces organismes effectuent des enquêtes en matière d'éducation, de formation et d'emploi et transmettent leurs conclusions aux autorités nationales et des États afin que celles-ci prennent les décisions de politique nécessaires.

201. Sans donner d'informations sur leur dispositif de planification, certains pays se contentent d'indiquer qu'ils disposent des moyens adéquats pour s'assurer un nombre suffisant d'enseignants : Inde, Jordanie, Kenya, Malte, Pakistan, Philippines, Royaume-Uni (Écosse). D'autres, enfin, signalent des réformes en cours ou des projets de réformes destinés à augmenter le nombre et à améliorer les qualifications des enseignants : Bangladesh (formation des enseignants pour écoles primaires); Biélorussie (amélioration du recrutement pour l'éducation préscolaire). D'autres encore signalent des priorités imposées par l'impératif de la démocratisation de l'enseignement : Guyane, Tanzanie.

Participation des organisations d'enseignants
à la planification de l'enseignement et leur contribution
à la définition de la politique scolaire

202. Tandis que 43 pays déclarent que leurs organisations d'enseignants ont la possibilité de participer, à des degrés divers, à la planification de l'enseignement et de contribuer à la définition de la politique scolaire, dans les pays ci-après ces organisations ne sont pas associées à la planification de l'enseignement : Argentine, Espagne, Gabon, Jordanie, Luxembourg, Pérou, Tanzanie. Cependant, en Argentine, la possibilité de faire des observations est réservée aux associations d'enseignants et, en Espagne, les associations d'enseignants ont la possibilité de participer aux réunions techniques relatives à la planification. Dans d'autres cas, la forme de consultation des organisations par les autorités scolaires ne semble pas tenir compte de l'autonomie de ces organisations. Ainsi, au Japon, seuls les enseignants individuels nommés par les autorités peuvent participer, à titre personnel, aux travaux des comités établis par les autorités. En Thaïlande également, les autorités désignent les enseignants de leur choix pour participer

à un comité consultatif. Aux Philippines, le gouvernement ne consulte pas les organisations représentatives des enseignants, mais deux associations particulières, dont l'une représente des administrateurs (Association of School Superintendents) et l'autre les enseignants techniques et professionnels.

203. Si les consultations entre les organisations d'enseignants se tiennent généralement sur le plan national, c'est-à-dire au niveau du ministère de l'Éducation nationale, plusieurs pays rappellent que les organisations d'enseignants interviennent également à l'échelon provincial ou régional et même au niveau d'une ville (Biélorussie) ou d'une école (Pays-Bas, Québec). La régionalisation de l'intervention des organisations est mentionnée également par la République fédérale d'Allemagne, la Bulgarie, le Cameroun, les États-Unis, le Nicaragua.

204. Toutes les déclarations gouvernementales concernant le rôle positif des organisations d'enseignants dans la planification de l'enseignement et dans l'évaluation de la politique scolaire ne sont pas assez explicites pour permettre une évaluation de l'efficacité de ce rôle. Cependant, certains renseignements semblent indiquer que dans un certain nombre de pays les organisations sont particulièrement bien placées pour faire entendre leur voix. C'est le cas des organisations participant à part entière aux organismes officiels établis par les autorités au plus haut niveau, par exemple : Conseil consultatif d'éducation (Inde, Malte); Conseil consultatif sur l'offre et la formation des enseignants (Royaume-Uni); Comité sur la réforme de l'éducation (Indonésie); Commission pour la planification de la profession enseignante (Suède). En Finlande et en Norvège, les organisations d'enseignants participent aux organismes officiels de niveau analogue. Au Nicaragua, une commission mixte a été établie entre l'Association des enseignants et le gouvernement pour organiser des consultations entre les enseignants et les autorités sur le plan régional. En Equateur, l'Union nationale des enseignants participe à la sélection des candidats pour les postes d'enseignants du premier et du second degré. Aux États-Unis et au Venezuela, les organisations d'enseignants ont conclu avec les autorités des conventions collectives qui rendent obligatoires les consultations des enseignants sur les questions de la politique scolaire.

Difficultés éventuelles dans la mise en oeuvre
des plans d'éducation, notamment en ce qui concerne
le recrutement des enseignants

205. Plusieurs pays, tant industrialisés qu'en développement, ont cité l'insuffisance du budget consacré à l'éducation parmi les causes principales des difficultés dans la mise en oeuvre des plans d'éducation et dans le recrutement des enseignants : Cameroun, Chili, Chypre. L'Equateur, la Guyane, la Jamaïque, la Jordanie et la Thaïlande constatent que les restrictions budgétaires entraînent la réduction des facilités de formation, ce qui produit la pénurie d'enseignants. Ces mêmes restrictions conduisent à la diminution des rémunérations des enseignants en exercice, ce qui conduit ces derniers à abandonner la profession. Cette dernière circonstance est relevée par la Barbade, les États-Unis, le Nicaragua, les Philippines et la Tanzanie. La réduction des fonds publics destinés à l'éducation produit aux États-Unis, en République fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas une pénurie d'enseignants dans les domaines où des besoins urgents se font sentir : l'éducation préscolaire, l'éducation spéciale, l'enseignement technique.

206. Un certain nombre de pays citent la pénurie d'enseignants comme la difficulté majeure de la mise en oeuvre de leur plan d'éducation. Bien que ce sujet fasse l'objet du chapitre VI du rapport et soit traité plus systématiquement dans le cadre de ce chapitre, il nous paraît utile de donner ici la liste des pays qui considèrent que les pénuries d'enseignants, soit générales, soit limitées à certaines spécialités d'enseignement ou à des milieux géographiques, les empêchent de poursuivre une planification cohérente de l'éducation : Australie (spécialistes en langues pour les enfants des immigrants récents et pour les aborigènes), Barbade (spécialistes), Égypte, Gabon, Inde (région des montagnes), Koweït, Luxembourg (spécialistes en mathématiques), Nicaragua, Nouvelle-Zélande (spécialistes en mathématiques, en sciences et en enseignement technique et commercial), Philippines (zones rurales), Royaume-Uni (spécialistes en artisanat, dessin et technologie), Écosse (spécialistes en physique et mathématiques), Sri Lanka, Suède, Tunisie (spécialistes en enseignement technique et scientifique). Les opinions sur l'origine des pénuries coïncident avec celles données dans le chapitre VI : l'extension quantitative du système scolaire qui n'a pas été accompagnée d'une

augmentation des facilités de formation d'enseignants; l'insuffisance du niveau de rémunération des enseignants; les difficultés de conditions de vie dans certaines zones géographiques.

207. D'autres pays notent comme un facteur de perturbation dans leur planification de l'éducation le phénomène des excédents d'enseignants. Les excédents sont plus fréquents dans les pays industrialisés et ils ont pour origine la baisse de la population scolaire, conséquence d'une natalité décroissante. Cette situation est signalée par les pays suivants : République fédérale d'Allemagne, Australie, Canada, Canada (Québec), Danemark, Espagne, Hongrie, Japon, Luxembourg, Pays-Bas, Venezuela. Les pays qui constatent un équilibre relatif entre l'offre et la demande d'enseignants sont les suivants : République démocratique allemande, Biélorussie, Cuba, Finlande, Irlande, Israël, Malte, Tchécoslovaquie, URSS.

208. Les commentaires suivants concernent les techniques d'élaboration et d'application d'un plan d'éducation. La Suède rappelle que le caractère inexact du plan adopté en 1970 a causé la réduction excessive du nombre de candidats à l'enseignement, ce qui a produit la pénurie actuelle. Le Chili trouve difficile d'adapter le plan élaboré au niveau national, étant donné les conditions de treize provinces toutes différentes.

Coordination entre la formation des enseignants
de différentes catégories (paragr. 10 (e) et (f)
et 24) (cf. également chapitre 1)

209. Sur les 48 réponses concernant cette question, trois pays indiquent l'absence de relations entre les établissements de formation de différentes catégories d'enseignants : République démocratique allemande, Inde, Indonésie. La République démocratique allemande déclare que la coordination entre la formation des enseignants de différentes catégories n'est pas un but qu'elle souhaite poursuivre. En effet, l'expérience nationale de la formation des enseignants et la qualité du travail à l'école des diplômés actuels constituent pour la République démocratique allemande des preuves qu'une formation séparée est préférable. Elle fait remarquer néanmoins que des liens de coordination ne manquent pas de s'établir entre les professeurs des collèges de formation et ceux des universités appelés à accomplir des tâches semblables tant pour la préparation de cours de perfectionnement que pour l'élaboration de matériel d'enseignement. L'Inde fait également mention d'institutions séparées pour la formation des enseignants du préprimaire, de l'élémentaire et du secondaire. L'Indonésie fait état d'une coordination qui semble exister entre les services et institutions de formation pour les cours de perfectionnement et non pour la formation initiale.

210. Le Nicaragua et le Venezuela font état de programmes qui tendent vers une coordination de la formation entre le préprimaire, le premier et le second degré. Le Nicaragua espère que la coordination entre la formation des enseignants du primaire et du secondaire se réalisera lors de l'introduction dans le système de l'éducation de base à neuf grades. Au Venezuela, les enseignants du primaire peuvent, en option, étudier une matière concernant l'éducation préprimaire et primaire. Toutes les autres réponses font état de réalisations qui correspondent aux dispositions 10 c) et 24 de la recommandation, visant le rapprochement entre les différentes catégories de personnel enseignant.

211. La coordination effective de la formation entre les éducateurs pré-scolaires et les enseignants du premier degré a été signalée le plus souvent : Barbade, Biélorussie, Chypre, Egypte, Equateur, France, Hongrie, Koweït, Luxembourg, Maurice, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Philippines, Royaume-Uni (Ecosse), Suède. Ces pays ont en général un programme commun de formation dans le même établissement pour ces deux catégories d'enseignants.

212. La formation des enseignants du premier et du second degré dans les mêmes établissements, avec des programmes communs de formation pédagogique, est mentionnée par les pays suivants : République fédérale d'Allemagne, Barbade, Canada (Québec), Colombie (primaire et premier cycle du secondaire), Egypte (enseignement moyen et secondaire), Finlande (programmes communs pour les enseignants primaires, secondaires et techniques), Hongrie (primaire supérieur et secondaire), Malte, Maurice (primaire et premier cycle du secondaire), Nouvelle-Zélande, Philippines, Sri Lanka (parties communes du curriculum pour le primaire et le secondaire), Tanzanie.

213. Plusieurs pays, qui n'ont pas été mentionnés dans les paragraphes précédents, ont fait état d'initiatives tendant à promouvoir un rapprochement professionnel entre les enseignants de différentes catégories. Il s'agit d'une coordination des programmes et d'une harmonisation des méthodes dans le sens des besoins de l'enfant à ses divers stades de développement (Bangladesh, Maurice, Tchécoslovaquie, URSS). Ce dernier pays mentionne, en outre, le lien qu'il s'agit d'établir avec l'éducation technique et professionnelle à partir de l'école secondaire dans l'intérêt de l'étudiant. Il s'agit aussi : de la coordination, pour les différents types d'élèves-maîtres, de la pratique d'enseignement et des travaux sur le terrain (Australie, Luxembourg, Thaïlande); de la coordination des matériels d'enseignement (Israël); de l'organisation de réunions périodiques entre les élèves-maîtres et leurs professeurs de différents degrés de l'enseignement (France, Norvège); et de l'organisation des programmes de perfectionnement communs (par exemple Egypte, Indonésie, Jamaïque).

214. En résumé, la coordination entre les formations des enseignants de différentes catégories est près de sa réalisation dans les pays, tels que la Finlande, le Kenya, Malte, la Tanzanie, la Suède, où la formation commune permet aux enseignants de passer automatiquement d'un degré de l'enseignement à l'autre. D'autres pays avancent dans la même direction, comme l'Espagne, qui envisage d'établir une réciprocité entre les divers degrés de l'enseignement technique et les degrés correspondants de l'enseignement général, et comme le Gabon, qui prépare la formation "par objectif" pour les enseignants de différentes catégories.

Articulation entre l'enseignement technique
et l'enseignement général (paragr. 10 (c), (f) et 24)

215. Sur les 47 réponses reçues, seuls la Suède et le Venezuela ont déclaré qu'aucun lien n'existait dans leur système entre les deux ordres d'enseignement. Toutes les autres réponses ont fait état de relations plus ou moins étroites entre l'enseignement technique, d'une part, et l'enseignement général, d'autre part, et entre les enseignants qui en relèvent. Ces relations se présentent sous des formes variées, allant d'une obligation faite aux étudiants et aux enseignants des établissements techniques de posséder une base solide d'enseignement général jusqu'aux formes d'un enseignement intégré. Ainsi, au premier degré, des éléments d'enseignement technique ou technologique ont été introduits au programme et leur enseignement est obligatoire. Au second degré, les programmes peuvent combiner délibérément des éléments d'enseignement général et d'enseignement technique, ou comporter en option ceux-ci.

216. Une éducation générale convenable est une condition d'admission à l'enseignement technique dans les pays suivants : Argentine, Bangladesh, Barbade, Chypre, Gabon, Inde, Japon, Kenya, Malte, Nicaragua, Pakistan, Pérou. Un autre type d'articulation entre les deux enseignements consiste à incorporer des éléments techniques plus ou moins importants, par exemple le dessin technique et les arts industriels, dans le programme de l'enseignement général, solution adoptée en Australie, en Egypte, en Hongrie, en Irlande, en Israël et au Québec. Enfin, dans plusieurs pays, une forme d'articulation plus avancée a été introduite visant à réaliser une intégration entre les deux ordres d'enseignement, traditionnellement séparés. L'objectif est de corriger "l'académisme" excessif reproché à l'école secondaire par l'insertion dans les programmes de sujets techniques relevant de l'industrie, de l'agriculture, de l'économie familiale, etc. (Guyane, Pays-Bas). Aux Philippines, la notion de "l'éducation du travail" est associée aux expériences éducatives auxquelles est exposé l'enfant à l'école primaire. En Guyane, une composante "études sur le travail" a été introduite au programme du niveau secondaire en vue de l'application à des travaux pratiques de la théorie apprise à l'école. Dans certains pays de l'Europe de l'Est, "l'enseignement polytechnique" dispensé dans les écoles de base et dans les écoles secondaires combine l'enseignement général avec des éléments professionnels et de production renforcés par les travaux pratiques dans les ateliers industriels et dans l'agriculture. Ainsi, en Biélorussie, un enseignement multidisciplinaire introduit, au niveau secondaire général, des éléments de base des sciences théoriques et pratiques et du monde du travail, des arts et des sports. Une tendance similaire visant à accorder une importance comparable à l'enseignement technique et à l'enseignement général se manifeste dans un certain nombre de pays, tant industriels qu'en développement : Canada, Etats-Unis, Finlande, Maurice, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pérou, Philippines.

217. Bien que la question posée sur l'articulation entre les enseignements technique et général ne mentionne pas spécifiquement la formation des enseignants, celle-ci est nécessairement impliquée dans les changements apportés aux systèmes d'enseignement technique et général. Quelques réponses ont fait état de cette implication. La Barbade précise que l'enseignant technique doit avoir étudié les matières générales du programme secondaire. La France signale que les professeurs certifiés (du secondaire) dispensent des enseignements théoriques dans les centres de formation de professeurs de l'enseignement technique.

Autres mesures affectant la formation et les fonctions des enseignants

218. Le Québec signale qu'une nouvelle politique de formation d'enseignants est en préparation. En Equateur, des accords sont intervenus en vue de donner une formation universitaire aux enseignants du préprimaire et du primaire. Dans certains pays en développement, l'introduction du travail agricole à l'école entraîne la nécessité d'une formation en sciences et techniques agricoles pour les enseignants responsables des "fermes" scolaires.

Adaptation des programmes de formation des enseignants (paragr. 19-20)

219. Les changements économiques, sociaux et culturels qui marquent la société contemporaine exercent une influence sur l'ensemble du système éducatif. Il est inévitable que les programmes de formation des enseignants soient affectés par ces changements. La mise à jour de ces programmes et des méthodes utilisées s'impose si les enseignants doivent être à même de communiquer efficacement avec les élèves et les parents, dont le milieu social et culturel n'est pas resté immobile. La section 15 du questionnaire énumère, à titre d'exemples :

- a) quelques thèmes dont pourraient s'inspirer les programmes de formation pour tenir compte des changements sociaux et culturels : articulation de l'éducation scolaire et extra-scolaire; éducation fonctionnelle rurale; éducation relative aux responsabilités de la vie dans la société; éducation pour la compréhension et la coopération internationale; introduction d'une approche interdisciplinaire; introduction du travail productif à l'école; maîtrise de l'influence des mass media;
- b) des innovations dans les méthodes d'enseignement, telles que : participation des élèves dans l'organisation et la gestion de leur formation; introduction des techniques d'autoformation et de travail en groupe; introduction de nouveaux matériels pédagogiques; amélioration de techniques d'évaluation; introduction des moyens de grande information; amélioration de la formation pratique des futurs maîtres (par exemple stages pédagogiques, micro-enseignement).

220. Dans l'ensemble, les réponses à cette question sont peu détaillées. Sans doute la formulation et l'invitation à répondre par oui ou non à une série de suggestions y sont-elles pour quelque chose. Le Québec juge cette question "particulièrement ambiguë en soi", avec des "idées aux contours mal définis de sorte que les réponses données ne sont vraiment pas significatives". Les réponses sont soit très laconiques (Maurice, Jordanie, Chypre), soit vagues (Suède, Ukraine), soit encore reprennent les suggestions du questionnaire en cochant les cases appropriées.

221. L'Autriche, la Colombie, le Gabon, la Suisse n'ont pas fourni de renseignements concernant cette section.

222. Les vingt-cinq pays suivants ont reconnu que les orientations nouvelles introduites récemment dans les programmes de formation et les méthodes d'enseignement correspondaient, d'une manière générale, aux indications suggérées, à titre d'exemple, dans le questionnaire : République fédérale d'Allemagne, Bangladesh, Biélorussie, Bulgarie, Canada (et Québec), Chypre, Ecosse, Egypte, Hongrie, Inde, Israël, Jordanie, Kenya, île Maurice, Norvège, Pérou, Pakistan, Sri Lanka, Suède, Tanzanie, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Ukraine, Venezuela, URSS.

223. Les réponses aux thèmes et aux innovations suggérés sont positives dans une très large proportion. La Norvège indique que tous les thèmes suggérés seront abordés, et certains approfondis, tandis que les méthodes d'enseignement seront intégrées dans la préparation des maîtres; il aurait été intéressant de connaître l'importance relative de chacun des thèmes et des innovations suggérés dans la

formation des maîtres, ce qui aurait permis, d'une part de dégager des tendances, d'autre part de poursuivre la réflexion sur le bien-fondé ou la manière d'introduire tel thème ou telle innovation dans la formation des maîtres.

224. Tout en déclarant que la plupart des exemples suggérés sont conformes aux innovations introduites dans leur système de formation de maîtres, certains pays ont constaté que certaines orientations particulières ne sont pas actuellement appliquées. Ainsi, l'Argentine et le Chili ne sont pas en faveur de la participation des élèves dans l'organisation et la gestion de leur formation. "L'enseignement du travail productif à l'école" n'est pas apprécié par l'Australie, le Danemark et l'Indonésie. "L'alphabétisation fonctionnelle" fait l'objet de réserves de la part de l'Equateur, de Malte, de la Tunisie, de la République fédérale d'Allemagne. Les mass media ne sont pas utilisés à la Barbade, à Malte et au Nicaragua. Le Chili ne considère pas comme tâche prioritaire l'intensification de la formation pratique de futurs maîtres. Cuba n'a pas introduit de techniques de travail en groupe et n'utilise pas les médias dans l'enseignement. L'Equateur et le Japon constatent que l'articulation entre l'éducation scolaire et l'éducation extra-scolaire n'est pas envisagée.

225. Une observation faite à la fois par le Royaume-Uni et les Pays-Bas souligne le fait que, étant donné l'autonomie dont jouissent des établissements de formation de ces pays et la diversité des programmes de ces établissements, il est impossible de déclarer que toutes les innovations se manifestent dans tous les établissements. On estime toutefois que les tendances esquissées dans la section 15 du questionnaire sont présentes dans la plupart des établissements.

226. Plusieurs réponses font état des innovations particulières qui enrichissent le tableau indicatif du questionnaire. Ainsi, l'Equateur a créé un réseau d'établissements pour former des maîtres capables d'enseigner dans la langue vernaculaire. Les Etats-Unis introduisent des programmes multiculturels et un enseignement bilingue (anglais-espagnol) pour adapter l'enseignement à certaines minorités ethniques et aux immigrants. En France, les futurs enseignants sont tenus d'effectuer un stage de trois semaines en milieu de travail ou un stage en entreprise. Le Nicaragua a introduit un service social obligatoire pour les futurs enseignants. La Nouvelle-Zélande a ajouté "l'éducation syndicale" à la liste des thèmes à intégrer dans les programmes rénovés. L'Espagne a procédé à une adaptation radicale des programmes destinés aux enseignants exerçant dans les régions rurales en introduisant des sujets comme l'élevage, les techniques agricoles, etc. Les Philippines ont lancé "des écoles mobiles" qui viennent à la rencontre des populations éloignées des centres urbains. Une autre innovation dont ils font état est l'intégration de la formation des enseignants du premier et du second degré dans les mêmes établissements.

Participation des enseignants à l'éducation
extra-scolaire de jeunes et à l'éducation
des adultes (paragr. 20 (d) et 74)

227. Le paragraphe 20 d) de la recommandation cite "la pratique de l'enseignement et des activités parascolaires" parmi les éléments essentiels du programme de formation des enseignants. L'évolution de la société et de l'éducation au cours de la dernière décennie confirme le bien-fondé de la disposition 20 d). Les enquêtes des dernières années ont révélé le besoin et l'opportunité d'élargir les activités parascolaires et extra-scolaires des enseignants dans l'intérêt de la communauté et dans celui des enseignants. Ces activités comportent, d'une part, les programmes destinés aux jeunes en vue de les préparer à la vie en communauté, à la vie de famille et à une activité productive; elles s'adressent, d'autre part, aux adultes dont les besoins éducatifs se font sentir tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés.

228. Les réponses à la question 16 du troisième questionnaire apportent des renseignements récents sur les conditions dans lesquelles les enseignants participent à l'éducation extra-scolaire et sur l'évolution que prévoient les gouvernements dans ce domaine. Le questionnaire soulève les points suivants : a) la participation effective des enseignants à l'éducation extra-scolaire et le caractère facultatif ou obligatoire de cette participation; b) les sujets, dans l'ordre de fréquence, traités par les enseignants; c) la nature de la préparation reçue par les enseignants en vue de cette activité; d) les programmes de perfectionnement; e) les précisions concernant l'évolution de la participation des enseignants à l'éducation extra-scolaire.

229. La Colombie, le Danemark, le Gabon, les Pays-Bas, la Suisse n'ont pas fourni de renseignements sur ce point.

Participation effective des enseignants à l'éducation extra-scolaire; le caractère facultatif ou obligatoire de cette participation

230. La totalité des réponses révèle que, dans les pays intéressés, en dehors de leurs activités scolaires, les enseignants participent à l'éducation extra-scolaire des jeunes et à l'éducation des adultes. Dans deux pays (Kenya, Tanzanie), cette activité est obligatoire. En Argentine et en Indonésie, la participation des enseignants est obligatoire lorsque des autorités régionales en décident ainsi; autrement, elle y est facultative. En Suède, bien que, d'une manière générale, la participation soit facultative, les enseignants sont tenus de suivre, pendant cinq jours par an, les activités sportives de leurs élèves. Ils sont également obligés d'accompagner leurs élèves pendant deux à trois semaines à l'occasion des "stages dans l'entreprise".

231. Dans quelque 43 autres pays, la participation est facultative. Bien que la question concernant la participation quantitative n'ait pas été posée, il est intéressant de relever quelques indications d'ordre général mentionnées dans les rapports : "nombreux enseignants" (Australie, Malte, Tunisie); "très nombreux" (Canada); "un certain nombre" (Nicaragua, Norvège, Pakistan); "participent fréquemment" (Israël). Des chiffres sont cités par le Chili (au cours de la période 1976-1980, 6 800 enseignants ont participé volontairement) et par la France (en 1979, environ 30 000 enseignants du second degré sont intervenus, en heures supplémentaires, dans les activités de formation des adultes).

232. Outre la France, les pays suivants font mention des activités extra-scolaires rémunérées : Egypte, Etats-Unis, Inde, Luxembourg, Malte. En revanche, le Royaume-Uni note que les activités extra-scolaires des enseignants en faveur des élèves ne sont pas rémunérées.

233. En ce qui concerne la nature des programmes extra-scolaires, un nombre important de réponses relèvent des activités éducatives menées hors du programme scolaire mais au profit de jeunes scolarisés. Ces programmes comportent l'animation des associations de jeunes et des groupes poursuivant des intérêts scientifiques et culturels, des activités sportives et touristiques (Bangladesh, Barbade, Bulgarie, Canada, Chili, Ecosse, Etats-Unis, Guyane, Hongrie, Jordanie, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Sri Lanka, Tchécoslovaquie, Ukraine, URSS).

234. Bien que les programmes éducatifs destinés aux adultes l'emportent largement quant à la fréquence des sujets traités dans le cadre des activités extra-scolaires, il convient de noter que dans plusieurs pays l'éducation des adultes bénéficie, pour des raisons historiques, de structures autonomes et d'un personnel formé en dehors du système scolaire (Canada, Espagne, Japon, Tunisie). En Hongrie, des écoles primaires et secondaires particulières accueillent exclusivement des adultes non scolarisés. En Finlande, certaines municipalités recrutent des enseignants "polyvalents" qui ont une double fonction : enseigner, d'une part, des jeunes en classe et, d'autre part, des adultes.

Domaines traités, dans l'ordre de fréquence, par les enseignants dans le cadre des activités éducatives extra-scolaires

235. Le domaine cité le plus fréquemment en tête de la liste des programmes éducatifs extra-scolaires traités par des enseignants est l'"alphabétisation" (Argentine, Bangladesh, Chili, Egypte, Equateur, Koweït, Nicaragua, Pakistan, Tanzanie, Venezuela). En outre, l'alphabétisation est citée parmi d'autres sujets par l'Ecosse et la Thaïlande. Le domaine "développement communautaire" est cité dans les programmes de l'Indonésie et de la Thaïlande; il est cité, parmi d'autres sujets, par le Bangladesh, la Barbade, l'Ecosse, l'Equateur, la Guyane, la Nouvelle-Zélande, Sri Lanka, le Venezuela. L'"enseignement général et/ou technique" est mentionné comme sujet prioritaire par le Canada (Québec), la Finlande, la France, la Guyane, Israël, les Philippines, Sri Lanka. Le même sujet est cité parmi d'autres par les pays suivants : Argentine, Chili, Egypte, Inde, Nicaragua, Pakistan, Philippines, Thaïlande.

236. En Biélorussie, en Bulgarie, au Chili et en Tchécoslovaquie, le développement des sciences et des techniques est un sujet prioritaire. Les programmes d'éducation artistique figurent en première place dans les réponses du Cameroun et de Cuba. Ils sont mentionnés, parmi d'autres sujets, par les Etats-Unis, la Finlande, l'Indonésie, Israël, le Koweït, le Luxembourg, le Nicaragua, la Tchécoslovaquie, la Tunisie.

237. Les activités extra-scolaires en faveur des jeunes sont citées en première place par l'URSS, et parmi d'autres programmes par la Barbade, l'Ecosse, la Guyane, la Jordanie, la Nouvelle-Zélande, le Pakistan, Sri Lanka, la Tchécoslovaquie, l'Ukraine.

Préparation reçue par les enseignants en vue de leur participation aux activités éducatives extra-scolaires

238. Un certain nombre de pays déclarent que la préparation aux activités extra-scolaires des maîtres fait partie des programmes de formation normale des enseignants : République démocratique allemande, République fédérale d'Allemagne, Biélorussie, Canada, Equateur, Finlande, Guyane, Hongrie, Israël, Japon, Nouvelle-Zélande, Nicaragua, Pakistan, Royaume-Uni (et Ecosse), Suède, Tanzanie. (Israël et la Hongrie ont transmis une brève description des programmes en question.) Plusieurs pays signalent que seule une partie de la préparation à l'éducation extra-scolaire est dispensée dans un établissement normal de formation des maîtres et que des éléments complémentaires sont fournis par d'autres institutions, par exemple par le ministère de la Jeunesse et des Sports (Tunisie), des cours de recyclage (Kenya), des organisations de jeunesse (Hongrie).

239. Un nombre à peu près égal de réponses révèlent que la préparation des enseignants aux activités éducatives extra-scolaires se fait en dehors des établissements classiques de formation des enseignants. Diverses institutions se chargent de cette formation : par exemple le Centre de formation d'éducation des adultes (Espagne); une section spécialisée du ministère de l'Education (Chili); le Centre éducatif pour la jeunesse (Bulgarie); les sections spécialisées de certains établissements de formation des maîtres (URSS); les centres régionaux de l'éducation extra-scolaire (Venezuela); les facultés pédagogiques de certaines universités (Canada); les organisations non gouvernementales spécialisées dans les activités de jeunes, telles que Eclaireurs, Croix-Rouge (Bangladesh, Barbade, Sri Lanka).

240. Dans d'autres pays, l'initiation des enseignants aux activités éducatives extra-scolaires se fait d'une manière moins systématique, sous forme de séminaires et stages d'études plus ou moins longs et combinés souvent avec des expériences sur le terrain : Argentine, Cuba, Egypte, France, Jordanie, Norvège (qui suggère que les programmes de la pratique de l'enseignement, dans le cadre de la formation normale des enseignants, peuvent constituer une base utile pour la préparation à l'éducation extra-scolaire), Thaïlande.

241. Les pays ci-après constatent l'absence, dans leurs systèmes éducatifs, d'une préparation quelconque des enseignants aux activités éducatives extra-scolaires : Cameroun, Inde, Indonésie, Koweït, Luxembourg, Malte, île Maurice. L'Iraq, la Tchécoslovaquie et l'Ukraine n'ont pas fourni de renseignements sur ce point.

Programmes de perfectionnement à l'intention des enseignants participant à l'éducation extra-scolaire

242. D'après les renseignements recueillis, des programmes de perfectionnement sont organisés régulièrement dans les quinze pays suivants : Bangladesh, Bulgarie, Canada, Cuba, Egypte, Iraq, Luxembourg, Norvège, Nicaragua, Philippines, Sri Lanka, Tanzanie, Thaïlande, Tunisie, URSS. Dans d'autres pays, des cours de perfectionnement sont organisés irrégulièrement ou à l'intention d'une minorité d'enseignants : Biélorussie, Chypre, Finlande, Nouvelle-Zélande, Venezuela. Outre les programmes organisés sur le plan national, Cuba signale des programmes conduits au niveau de provinces et de municipalités. En Ecosse, les autorités locales se chargent de tels programmes. Au Venezuela, des programmes de perfectionnement sont intégrés aux activités opérationnelles liées aux projets éducatifs menés dans diverses régions du pays avec le concours de l'Organisation des Etats américains.

243. La République fédérale d'Allemagne, la France et le Royaume-Uni observent que certains programmes de formation continue destinés aux enseignants offrent des éléments utiles aux enseignants qui pratiquent l'éducation extra-scolaire. Il n'existe pas de programmes de perfectionnement pour les enseignants participant à l'éducation extra-scolaire dans les pays ci-après : Espagne, Etats-Unis, Guyane, Indonésie, Japon, Jordanie, Kenya, Koweït, Malte, Pakistan, Suède.

Prévisions concernant l'évolution de la participation des enseignants à l'éducation extra-scolaire

244. Parmi les opinions exprimées sur l'évolution de la participation des enseignants à l'éducation extra-scolaire, une majorité massive de réponses (29) prévoit un accroissement des efforts dans ce domaine, contre 5 réponses envisageant une évolution négative.

245. Parmi ces dernières, la Barbade et le Canada se réfèrent à la faible participation actuelle des enseignants dans leur pays. Les Etats-Unis justifient leur pessimisme par la réduction des budgets de l'éducation. Chypre mentionne l'opposition des syndicats des enseignants et la diminution constante de la population rurale à laquelle s'adressent essentiellement les programmes de l'éducation extra-scolaire. La Finlande explique la diminution de la participation des enseignants par la surcharge de travail scolaire dont ils sont accablés.

246. Les prévisions de 29 pays qui anticipent l'accroissement du rôle des enseignants dans l'éducation extra-scolaire se fondent sur une variété de raisons. Un certain nombre de pays insistent sur la place prioritaire qu'occupera l'éducation extra-scolaire dans la réalisation des plans nationaux de développement : l'Indonésie (extension d'un programme national d'extension de l'éducation de base jusqu'à l'âge de 30 ans), le Chili (campagne nationale d'alphabétisation). En Biélorussie, en Egypte, en Equateur, en Guyane, en Jordanie, en Inde, à Sri Lanka, en Tanzanie, le développement de l'éducation extra-scolaire avec la participation active des enseignants constitue une ligne permanente de la politique éducative du pays. Pour les Philippines, l'établissement récent par le gouvernement du Bureau des affaires de jeunesse et de l'Office pour l'éducation non formelle confirme la tendance croissante de l'éducation extra-scolaire¹. La Thaïlande et le Venezuela soulignent la nécessité d'une amélioration pédagogique et de la motivation des enseignants afin d'assurer des progrès qualitatifs de l'éducation extra-scolaire. La Hongrie estime que l'accroissement de l'éducation extra-scolaire est assuré du fait de l'augmentation générale des loisirs. Maurice déclare que la participation des enseignants est souhaitable "afin de maximiser l'emploi des ressources humaines". Cuba et le Luxembourg considèrent que l'éducation extra-scolaire est une condition vitale pour assurer une éducation harmonieuse des jeunes et pour rapprocher l'école de la vie.

247. Plusieurs réponses soulignent la valeur pédagogique et humaine de la participation des enseignants à l'éducation extra-scolaire. Ainsi, Israël estime que la participation plus active des enseignants contribuera à renforcer leur fonction en tant qu'"éducateurs" en complément de leur tâche conventionnelle de "transmetteurs de connaissances". La réponse de la République démocratique allemande déclare que l'importance de la participation des enseignants est reconnue de plus en plus et que "l'expérience montre que les résultats de l'éducation extra-scolaire sont plus durables que ceux de l'enseignement scolaire".

Formation continue des enseignants dans le cadre de l'éducation permanente

248. La section 17 du questionnaire vise davantage à obtenir des renseignements sur les aspects matériels et administratifs des programmes de perfectionnement que sur le contenu et les résultats de ces programmes. Les questions posées portent notamment sur les sujets suivants : a) systèmes d'institutions et de services de perfectionnement; les programmes de perfectionnement et leur utilisation par le

¹ La Jordanie exprime un point de vue semblable en se référant à la création récente, au sein du ministère de l'Education, d'une direction pour l'éducation extra-scolaire.

personnel enseignant; b) incidences financières pour les participants; c) caractère facultatif ou obligatoire des programmes; d) contribution des universités et des instituts de recherche; e) influence des enseignants et de leurs organisations sur les programmes de perfectionnement; f) avantages qui résultent pour les enseignants ayant participé aux programmes de perfectionnement; g) nombre et proportion des enseignants ayant participé aux programmes de perfectionnement au cours des années 1974-1978.

Systèmes et services de perfectionnement

249. Les renseignements fournis par les Etats Membres permettent d'identifier quatre objectifs distincts des programmes de perfectionnement : a) compléter la formation des enseignants sous-qualifiés (par exemple Chypre, Indonésie, Pérou, Tanzanie, Tunisie); b) améliorer ou élargir les compétences des enseignants qualifiés par la préparation des diplômes supérieurs (les programmes correspondant à cet objectif sont indiqués dans la plupart des réponses reçues); c) actualiser les compétences des enseignants en relation avec les changements apportés aux contenus et aux méthodes par suite des réformes éducatives et l'introduction de nouvelles disciplines et des technologies éducatives modernes; d) offrir à tous les enseignants la possibilité de se tenir au courant des progrès dans leurs disciplines et dans les méthodes pédagogiques. C'est pour servir cet objectif qu'une grande variété de programmes, d'une durée relativement courte, est offerte aux enseignants par des organismes spécialisés, établissements de formation, y compris des universités, des autorités éducatives (par exemple les inspecteurs), des écoles, des organisations d'enseignants. La Colombie fait état du rôle que jouent les inspecteurs dans le perfectionnement des enseignants au niveau national ainsi que régional. Ils évaluent le travail de l'enseignant en classe et l'aident à améliorer ou réorienter sa technique pédagogique. D'autres pays ont aussi mentionné les séminaires de courte durée qu'organisent les inspecteurs pour les enseignants du primaire ou du secondaire.

250. Les modalités de programmes énumérées à titre d'exemples dans le paragraphe 17.6 du questionnaire semblent correspondre à la situation dans un grand nombre de pays. En effet, 23 pays, sur 42 qui ont répondu à ce sujet, ayant donné des détails sur cette question déclarent utiliser au moins huit des neuf modalités citées, pour un nombre plus ou moins grand de leurs enseignants (voir tableaux VI et VII, pp. 61 à 64). Les cours de vacances/séminaires d'été, les programmes à temps plein de courte durée, les cours du soir, les programmes hebdomadaires d'une journée sont parmi les modalités qui sont citées le plus fréquemment et dont bénéficient le plus grand nombre d'enseignants. Environ 36 pour cent des pays ayant répondu à la question déclarent ne pas utiliser, pour le perfectionnement des enseignants, les cours du soir. Une proportion semblable (il ne s'agit pas nécessairement des mêmes pays) n'utilise pas les centres d'enseignants. Egalement, les conférences organisées à l'école ne sont pas utilisées dans ce but par 40 pour cent des pays ayant répondu. Pour chacune des modalités telles que programme hebdomadaire d'une journée, cours par correspondance, cours à la radio et à la télévision, congé d'études ou congé sabbatique d'une durée de trois mois ou plus, la proportion des pays non utilisateurs est d'environ 26 pour cent.

251. Certains pays ont fait état de modalités de programmes de perfectionnement autres que celles énumérées au questionnaire. Parmi ces diverses modalités, on relève les suivantes :

- programme de visites d'étude;
- service de centres régionaux pour la documentation pédagogique;
- service de journaux spécialisés (Argentine);
- cercles d'études à l'école, animés par des consultants qualifiés (Danemark, Israël). Israël signale qu'il existe un système de cours de recyclage "sur le tas" : le directeur d'une école peut choisir le sujet d'un cours de recyclage destiné à tout son personnel enseignant (d'habitude pour résoudre un problème pédagogique ou éducatif qui se pose à l'ensemble de ce personnel). Le cours est ensuite organisé dans l'école même; il peut prendre diverses formes (conférences faites par des personnalités venant de l'extérieur, séminaires, discussions, etc.);
- stage auprès des institutions scolaires (Barbade);

- participation aux activités des sociétés scientifiques (République démocratique allemande);
- stage de fin de semaine (Irlande);
- stage d'études industrielles (un mois ou une année) (Japon);
- stage pratique pour les matières techniques (Maurice);
- cercles pour l'étude et l'échange en vue de la rénovation de l'éducation (Espagne);
- programmes spéciaux destinés aux enseignants pour les initier et les préparer à la mise en oeuvre des réformes éducatives (Espagne).

252. Les réponses n'ont pas permis d'établir les rapports de complémentarité qui peuvent exister entre les diverses modalités en ce qui concerne les besoins en perfectionnement de l'enseignant. Cependant, le programme des cours nationaux de perfectionnement est souvent organisé par un centre national responsable qui planifie en fonction des demandes qu'il reçoit et des besoins ressentis par les autorités éducatives.

253. Quarante-deux pays ont répondu à la question en donnant des détails. Sept pays ont donné des renseignements d'ordre général. La Colombie, après avoir expérimenté avec un service de perfectionnement aux enseignants gratuit, a dû abandonner l'idée pour des raisons économiques. La Tchécoslovaquie fait état d'un système uniforme existant pour la formation postuniversitaire des travailleurs pédagogiques, au moyen de stages résidentiels, d'études extra-scolaires, de séminaires, de colloques, etc. L'Inde souligne le caractère permanent du service de perfectionnement qu'offrent aux enseignants les réseaux national et fédéral d'institutions éducatives. Les enseignants peuvent bénéficier de congés d'études de longue durée en vue d'obtenir un diplôme ou un grade supplémentaire. La Jamaïque déclare sans autre précision que toutes les modalités citées sont utilisées. A Malte, les enseignants peuvent bénéficier de bourses de longue durée pour le perfectionnement à l'étranger. Des cours de perfectionnement sont organisés localement par la Faculté et le Département de l'éducation. L'Angleterre et le pays de Galles déclarent que toutes les modalités citées sont à la disposition de bon nombre, sinon de la plupart, des enseignants en exercice. En Grèce, après cinq années de service, les enseignants du primaire ou du secondaire peuvent être admis à un cours de perfectionnement d'une durée de deux ans, sur concours, ou d'une année, sans concours, sur dossier.

254. Dans certains pays, des programmes de perfectionnement reflètent des orientations nouvelles introduites dans la formation initiale des maîtres. Ainsi, en France, "des stages en entreprise" sont organisés pour les enseignants du premier et du second degré pour les familiariser avec des données concrètes de la vie économique. En Israël, des cours de perfectionnement sont tenus fréquemment au sein des écoles avec la participation de tous les personnels intéressés. Aux Etats-Unis, les programmes de perfectionnement tendent à se concentrer sur les problèmes d'apprentissage et la capacité du maître de communiquer efficacement avec les élèves. En Tchécoslovaquie, l'accent est mis sur l'étude individuelle combinée avec des consultations périodiques avec des spécialistes. Entre la cinquième et la dixième année de service, l'enseignant qui a un grade universitaire doit entreprendre une étude dirigée, d'une durée de deux ans, qui mène à un diplôme donnant droit à un avancement. Dans le cadre des programmes de perfectionnement, les enseignants hongrois sont associés d'une manière croissante aux travaux de recherches et aux enquêtes. Au Royaume-Uni, des programmes de perfectionnement régionaux sont organisés avec l'aide du ministère sur des sujets particuliers correspondant aux besoins éducatifs de la région. En Biélorussie, des cours de deux mois sont organisés à l'intention des directeurs des écoles secondaires. En Tanzanie, depuis 1980 un programme national de perfectionnement existe pour tous les instituteurs. Il comporte un cours par correspondance de neuf mois, suivi de trois mois de cours résidentiel au Collège d'éducation nationale.

Tableau VI. Types de programmes de perfectionnement à la disposition des enseignants et degré d'utilisation

Pays (ordre alphabétique anglais)**	Non disponible (X) Aucune indication (-)		Types de programmes de perfectionnement utilisés par																	
	Tous ou un grand nombre																Quelques-uns			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Argentine	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Australie																	X			
Barbade				X	X	X									X	X	X			
RSS de Biélorussie	-							-		X	X	X	X	X	X	X	X			
Bulgarie									X	X	X	X	X			X	X			
Canada				X					X	X	X	X	X		X	X	X			
Chili	X								X	X	X	X	X		X	X	X			
Colombie*																				
Cuba	-			-					X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Chypre	X	X	X	X	X	X			X	X							X			
Tchécoslovaquie*																				
Danemark				X	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X			
Equateur										X	X	X	X	X	X	X	X			
Egypte	X	X					X	X		X	X	X			X		X			
Finlande	X			X					X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Rép. dém. allemande									X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Rép. féd. d'Allemagne				X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			

Tableau VII. Niveau d'utilisation des programmes de perfectionnement
(résumé)

Type de programme	Nombre de pays où le programme de perfectionnement est		
	Inexistant ou n'a pas été mentionné dans la réponse (1)	Utilisé par Tous ou un grand nombre (2)	Quelques-uns au moins (3)
Cours du soir	15 (36 %)	17	27 (64 %)
Programme hebdomadaire d'une journée	10 (24 %)	16	32 (76 %)
Programme à temps plein de durée d'une semaine ou moins	6 (14 %)	22	36 (86 %)
Cours de vacances/séminaires d'été	4 (10 %)	26	38 (90 %)
Centres d'enseignants	16 (38 %)	12	26 (62 %)
Conférences organisées à l'école	17 (40 %)	15	25 (60 %)
Cours par correspondance	12 (29 %)	10	30 (71 %)
Cours par radio/TV	11 (26 %)	11	31 (74 %)
Congé d'études ou congé sabbatique de durée de trois mois ou plus	11 (26 %)	8	30 (74 %)

Notes : a) En additionnant les chiffres apparaissant aux colonnes (1) et (3), on obtient 42, nombre de réponses utilisables reçues.

b) Les chiffres à la colonne (3) représentent les pays utilisateurs du programme de perfectionnement pour un nombre plus ou moins grand d'enseignants.

c) Chaque programme de perfectionnement est utilisé par plus de 60 pour cent des pays ayant répondu, comme l'indiquent les pourcentages reproduits à la colonne (3).

d) Cours du soir : modalité fréquemment utilisée en vue de l'obtention d'un diplôme supérieur.

Programme hebdomadaire : certains pays l'ont interprété comme une journée de congé octroyée pour l'étude.

Cours par correspondance : ces cours sont souvent liés à d'autres cours de longue durée tels que cours de vacances menant à un diplôme (Norvège).

Cours par radio/TV : ce programme est utilisé pour l'éducation spéciale dans certains pays (Norvège).

Congé d'études : cette modalité a été utilisée pour inciter les enseignants à travailler dans certaines zones défavorisées (par exemple, le nord de la Norvège).

Incidences financières pour les participants

255. La participation aux programmes de perfectionnement est gratuite dans presque tous les pays ayant répondu à l'enquête. En outre, dans certains pays les frais de séjour et de déplacement des participants sont pris en charge par les organisateurs (par exemple Israël, Jordanie, Norvège, URSS). D'une manière générale, les programmes organisés par les autorités scolaires sont gratuits (et souvent obligatoires)¹. Le Canada et l'Espagne signalent que leurs enseignants paient normalement les frais de perfectionnement. Au Cameroun, certains programmes sont gratuits, mais les participants aux cours du soir doivent contribuer aux frais. En Tunisie, les frais de séjour et de déplacement sont à la charge des participants. En ce qui concerne les programmes de longue durée visant la préparation d'un diplôme supérieur, ces frais sont normalement supportés par les enseignants intéressés (par exemple Ecosse, Etats-Unis, Nicaragua, Norvège). Au Danemark et en URSS, les enseignants participant à certains programmes qui se déroulent pendant les heures d'enseignement sont dispensés de certaines obligations scolaires. Les fonds pour le financement des programmes de perfectionnement proviennent le plus souvent du budget du ministère de l'Education. Outre cette source, d'autres institutions apportent une contribution : des établissements de formation initiale des enseignants (Norvège, Danemark); des instituts régionaux ou nationaux chargés du perfectionnement des enseignants (République fédérale d'Allemagne, Cuba, Equateur, Inde, Israël, Nouvelle-Zélande, URSS, etc.); des autorités locales d'éducation (Philippines, Royaume-Uni); des municipalités (Suède).

Caractère facultatif ou obligatoire des programmes

256. La participation des enseignants à tous les programmes de perfectionnement est facultative dans les pays suivants : Australie, Bangladesh, Barbade, Danemark, Equateur, Etats-Unis, Inde, Israël, France, Gabon, Malte, île Maurice, Pays-Bas, Québec, Royaume-Uni, Thaïlande. Dans les pays ci-après, outre des programmes facultatifs il existe des programmes obligatoires, dispensés généralement par des autorités scolaires pendant les heures de classe, pour tous les enseignants ou pour des catégories déterminées d'enseignants : République fédérale d'Allemagne, Argentine, Biélorussie, Bulgarie, Chypre, Cuba, Ecosse (programmes obligatoires pour les enseignants de l'éducation spéciale), Egypte, Finlande, Guyane, Indonésie, Iraq, Koweït, Norvège, Nicaragua, Nouvelle-Zélande (programmes obligatoires pour les enseignants du premier degré), Tanzanie (enseignants du premier degré), République démocratique allemande, Sri Lanka, Suède, Tchécoslovaquie (programme obligatoire entre la 5e et la 10e année d'exercice), Tunisie, Ukraine. Au Japon et en URSS, les enseignants doivent participer à un programme de perfectionnement tous les cinq ans. Au Chili, la participation à des programmes de perfectionnement est obligatoire pour la qualification en vue d'une promotion à un grade plus élevé.

Contribution des universités et des instituts de recherche

257. Sauf exceptions très rares (Finlande, Norvège, Pays-Bas), toutes les réponses reçues mettent en relief le rôle très actif joué par les universités dans le développement des activités de perfectionnement des enseignants. En Equateur, le ministère de l'Education a conclu un contrat avec l'Université, aux termes duquel est confiée à cette dernière la responsabilité d'organiser et de gérer des activités de perfectionnement. D'autres réponses signalent des responsabilités analogues des universités : Bangladesh, Cameroun, Canada (Québec), Ecosse, Koweït². Les universités continuent à se charger du type de perfectionnement "long", sanctionné normalement par un diplôme académique. Cependant, de nombreuses indications révèlent l'apport des universités aux activités de formation continue, auxquelles est conviée la masse des enseignants. A cette fin, les facultés de pédagogie ainsi que des instituts de recherche mettent à la disposition des enseignants participant aux conférences et stages d'études des documents sur l'actualité pédagogique et les

¹ Il existe cependant également d'autres programmes de perfectionnement organisés par le ministère de l'Education. Généralement, ils ne sont pas gratuits, mais les frais d'inscription sont quelquefois pris en charge par les autorités éducatives.

² L'Université LOMONOSOV (URSS) organise chaque année des cours de perfectionnement pour des enseignants des régions rurales.

résultats des recherches dans le domaine de l'enseignement (par exemple Australie, Biélorussie, Bulgarie, Etats-Unis). En dehors d'une collaboration institutionnelle prêtée par des universités aux activités de perfectionnement, on signale la participation à titre individuel des professeurs et des chercheurs aux programmes (Australie, Egypte, Finlande, Norvège, Pays-Bas).

Influence des enseignants et de leurs organisations sur les programmes de perfectionnement

258. Dans un certain nombre de pays, les enseignants eux-mêmes et leurs organisations ont été à l'origine de l'action visant à promouvoir le perfectionnement en cours d'emploi. Il est certain que l'intérêt que porte la profession enseignante à la cause de la formation continue s'est intensifié et généralisé au cours des dernières années. Les réponses des gouvernements sur cette question révèlent que dans la majorité des cas les enseignants et leurs organisations sont associés à la planification et à l'élaboration des programmes. Cependant, le Bangladesh, la Barbade, l'Equateur, le Pérou, les Philippines et la Thaïlande observent que l'influence des enseignants dans ce domaine est insignifiante. En revanche, les réponses de quelque 26 pays décrivent diverses procédures permettant aux enseignants et à leurs organisations d'influencer la politique et les programmes de perfectionnement. Dans plusieurs pays, les représentants des organisations d'enseignants font partie des organes de coordination ou de comités consultatifs nationaux ou régionaux, établis par les autorités pour planifier et superviser le développement de l'éducation continue des enseignants (Australie, Biélorussie, Hongrie, Inde, Indonésie, Norvège, Nicaragua, Royaume-Uni, Tunisie). Dans certains cas, ils participent à la prise de décisions concernant le financement des programmes. Dans d'autres cas, plus nombreux, des organisations adressent aux autorités scolaires des recommandations pertinentes, ou proposent de nouveaux cours dans le cadre des consultations périodiques avec ces autorités (Bulgarie, Cameroun, Espagne, Finlande, France, Pays-Bas, Thaïlande). Parfois, elles exercent une pression sur les organismes politiques, tant sur le plan national que sur le plan régional (Canada, Etats-Unis, France, Sri Lanka). Dans bien des pays, une coopération étroite s'est développée, en matière de perfectionnement, entre les organisations d'enseignants et les établissements de formation initiale des enseignants. C'est le cas notamment des pays suivants : Canada, Cuba, Ecosse, Guyane, Israël, Kenya. Dans le cadre de cette collaboration, les enseignants assument parfois la responsabilité du contenu et de l'organisation des programmes de perfectionnement (Canada, Ecosse, Israël).

Avantages accordés aux enseignants ayant participé aux programmes de perfectionnement

259. La question posée était la suivante : "Dans quelles conditions la participation aux programmes de perfectionnement est-elle sanctionnée par un diplôme ou par des avantages de carrière ou autres ?" Les réponses distinguent, d'une part, les programmes relativement longs organisés généralement en coopération avec les universités et conduisant en principe à l'octroi d'un diplôme et, d'autre part, les programmes courts organisés par des organismes divers et s'adressant à tous les enseignants pour les aider dans la mise à jour de leurs connaissances et des méthodes pédagogiques. Ce sont les enseignants ayant terminé les programmes longs et obtenu un diplôme qui bénéficient généralement d'une promotion et d'une augmentation de salaire. Dans plusieurs pays, un nombre considérable d'enseignants poursuivent, en cours d'emploi, la préparation de diplômes supérieurs : en Australie, 15 pour cent du nombre total d'enseignants; au Canada, 75 pour cent (1979); au Royaume-Uni, 21 000 (1980). Au Cameroun, en Egypte, à l'île Maurice, en Jordanie et en Tunisie, la participation au cours de perfectionnement sanctionnée par un diplôme améliore la perspective de carrière des intéressés. Le système de perfectionnement en vigueur en Hongrie exige une année de cours à l'université et d'études individuelles. En Tchécoslovaquie, il est obligatoire, pour tout enseignant ayant un diplôme universitaire, d'entreprendre, entre sa 5e et sa 10e année de service, un programme de deux ans d'études individuelles par correspondance, combinées à des consultations régulières avec un spécialiste à l'université. Le diplôme obtenu au terme de ce programme assure une augmentation de salaire. En outre, les pays suivants confirment l'octroi d'avantages matériels aux enseignants ayant complété avec succès un programme de perfectionnement : Canada (Québec), Israël, Jordanie, Pérou, Philippines, Suède, Tanzanie. En ce qui concerne le type de perfectionnement de courte durée, certains pays estiment que la participation à ces programmes ne justifie pas des diplômes particuliers : République fédérale d'Allemagne, Finlande,

France, Pays-Bas. Dans d'autres pays, les participants à ces programmes obtiennent des certificats qui, parfois, sont pris en considération pour l'avancement : Argentine, Biélorussie, Canada (Québec), Cuba, Israël, Nicaragua, Tanzanie.

Nombre et proportion des enseignants ayant participé
à des programmes de perfectionnement (1974-1978)

260. Une forte proportion de réponses n'ont pas fourni les statistiques demandées, ce qui pourrait indiquer que les autorités de beaucoup de pays ne disposent pas de moyens pour obtenir des statistiques dans ce domaine. Un pays signale la difficulté d'arriver à un recensement correct de ces participants aux programmes de perfectionnement du fait que, fréquemment, les mêmes enseignants suivent plus d'un programme. En revanche, les Pays-Bas annoncent la mise au point d'un système de recensement satisfaisant qui sera mis en application en 1982. Le tableau VIII (voir pages suivantes) présente des indications chiffrées sur la participation aux programmes de perfectionnement dans 27 pays. La valeur du tableau est purement indicative, en raison des ambiguïtés qui tiennent au texte des réponses au questionnaire et qui ne permettent pas de déterminer dans plusieurs cas la période à laquelle s'attachent les chiffres, ou la répartition des participants entre les divers ordres d'enseignement, ou encore la distinction entre les types de programmes.

Participation à l'enseignement d'autres
personnels que les enseignants qualifiés

261. Diverses catégories de personnel, outre les enseignants qualifiés, sont associées actuellement, dans de nombreux pays, au processus éducatif en classe ou dans l'établissement scolaire. Depuis 1966, un certain nombre d'études et de réunions ont analysé la contribution que ce personnel est en mesure d'apporter à l'enrichissement de l'enseignement. Bien que tous les pays n'apprécient pas de la même manière l'utilisation des "auxiliaires" à l'école, la Conférence internationale de l'éducation, de 1975 (35e session), a recommandé "... le recours, dans le système éducatif, à d'autres professionnels et spécialistes qui, à plein temps ou à temps partiel, travaillent à côté des maîtres à l'application des programmes d'éducation".

262. Afin de permettre un examen du rôle que jouent actuellement ces personnels, le questionnaire tend à obtenir des renseignements concernant :

- a) les catégories de personnels qui, dans divers systèmes scolaires, remplissent des tâches en rapport avec l'enseignement;
- b) l'initiation aux problèmes scolaires et le type de formation pédagogique que reçoivent ces personnels;
- c) les mesures réglementaires prises ou envisagées en vue de faciliter la participation de ces personnels aux activités éducatives ou leur intégration aux équipes enseignantes.

263. La Colombie, le Danemark, la Grèce, l'Espagne, le Gabon, l'Inde, l'Irlande, Madagascar, la Thaïlande n'ont pas répondu à cette partie du questionnaire.

Spécialistes appartenant à d'autres professions
reconnues

264. A titre d'exemples, le questionnaire énumère les spécialistes suivants : "médecins, psychologues, assistants sociaux, bibliothécaires, conseillers d'orientation scolaire, spécialistes de médias, logothérapeutes, agents culturels et artistiques, ingénieurs, techniciens, agriculteurs, artisans". Tous ces spécialistes ont été mentionnés dans la plupart des réponses. En outre, un certain nombre d'autres spécialistes de cette catégorie ont été ajoutés à la liste : architectes (Argentine, Chili); sociologues (Egypte, Pérou, Tchécoslovaquie); économistes (Pérou); infirmières (Barbade, Canada, Malte); nutritionnistes (Philippines); écrivains (Chypre); travailleurs "éminents" (Bulgarie); rééducateurs (France, Gabon); scientifiques (Ukraine); techniciens d'usine (République démocratique allemande);

Tableau VIII. Participation du personnel enseignant aux programmes de formation continue (1974-1978)

Pays	Niveaux primaire et secondaire	Nature des cours
Allemagne (Rép. féd.)	33 % de tous les enseignants	
Argentine	20 000 sur 600 000 (= 3,3 %)	
Australie	15 % 54 %; 37 %	Etudes universitaires à temps partiel. Etudes "de curriculum"; méthodes d'enseignement.
Barbade	Environ 3 %	
Bulgarie	200 000 (estimation)	
Cameroun	35 %	
Canada (Québec)	24 %	Formation continue au niveau universitaire.
Chili	34 % (1335)	Cours de formation continue. Système des "projets multinationaux" organisés par l'OEA.
Chypre	0,9 %	Cours organisés à l'étranger.
Cuba	210 000 (tous les enseignants)	Séminaires de formation continue.
Danemark	22 425	
Espagne	37 050 (26,8 %)	Seulement cours organisés par le ministère de l'Education.
France	44,9 % des instituteurs. Maîtres du second degré: 52 616 en 1980	Stages de recyclage et de perfectionnement de trois mois et de six semaines. Maîtres du second degré : cours d'adaptation pédagogique.
Hongrie	Presque tous les enseignants	
Israël	40 %	Environ 30 % des enseignants ont participé à des cours d'été.
Japon	30-40 %	
Luxembourg	27 % (enseignants aux niveaux préprimaire et primaire)	
Malte	20 %	

Tableau VIII (suite et fin)

Pays	Niveaux primaire et secondaire	Nature des cours	
Nicaragua	20 %	Pendant la période 1974-1978, l'université était la seule institution organisant des programmes de formation continue.	
Norvège	Presque tous (1974-1978) 33 % (1980) 722	Journées "étude et planification". Formation continue. Cours donnant lieu à octroi de diplômes universitaires.	
Nouvelle-Zélande	10 %		
Pérou	1 374	Cours organisés par le collège de formation professionnelle.	
Philippines	Environ 80 % des maîtres dans les écoles d'Etat		
République dém. allemande	Tous les enseignants		
Tunisie	Tous les instituteurs; 30 % des maîtres du second degré		
Royaume-Uni :			
	Temps plein	Temps partiel	
Angleterre et pays de Galles ¹	1976:3 102 1980:5 989	8 393 21 047	Cours de perfectionnement de longue durée.
Ecosse ²	52 400 (1973) 59 000 (1979)		

¹ A l'heure actuelle, l'organisation des cours de perfectionnement relève de chaque autorité locale responsable des questions d'éducation. Les statistiques recueillies par ces autorités ne sont pas disponibles.

² Il se peut que beaucoup d'enseignants participent à plus d'un cours de perfectionnement par an.

gérants d'hôtels, officiers de l'armée et cadres de la police (pour donner des cours dans le cadre de l'orientation professionnelle) (Guyane); industriels (Pérou, Tunisie, Ukraine); spécialistes de relations publiques (Venezuela). Il va de soi que l'intervention à l'école des spécialistes de cette catégorie se limite généralement à leur contribution technique en rapport avec leur spécialité, en accord avec les enseignants concernés. Au Koweït, une fonction pédagogique est assignée à certains spécialistes de cette catégorie : le médecin assure l'enseignement de l'hygiène et l'ingénieur est chargé des cours de mécanique. Le médecin-enseignant est tenu de posséder un diplôme de pédagogie.

Personnels exerçant des fonctions éducatives non didactiques

265. D'une manière générale, les réponses se rallient aux exemples cités dans cette partie du questionnaire, à savoir : "spécialistes de programmes, conseillers pédagogiques, inspecteurs et superviseurs, personnels chargés de la formation en cours d'emploi des enseignants". Une spécialité supplémentaire est citée par l'Argentine : documentalistes. Une autre est signalée par l'Argentine et le Chili : producteurs de matériels d'enseignement.

Personnels exerçant des activités de soutien sous la surveillance directe des enseignants

266. La fonction de surveillance des élèves et celle d'éducateur d'internat, les deux mentionnées dans le questionnaire, ont été citées abondamment. La fonction d'éducateur d'internat revient fréquemment sous des appellations différentes : "tuteur" (Equateur, Hongrie, Tchécoslovaquie); "intendante-matron" (Tanzanie); hôtesse d'école (Suède); moniteur des maisons d'enfants (Bulgarie). Une fonction de surveillance particulière a pour objet les élèves qui restent à l'école après les classes, leurs parents ne rentrant de leur travail que le soir (République démocratique allemande, Ukraine, Tchécoslovaquie).

267. Le personnel chargé de la maintenance de l'équipement technique et des laboratoires a été mentionné dans toutes les réponses.

268. On trouve relativement peu de références au personnel intervenant dans le processus d'instruction sous la surveillance directe des enseignants. Le Venezuela mentionne "l'aide-enseignant" et le "maître associé" qui secondent le maître qualifié. Le Bangladesh cite la fonction de "démonstrateur", et le Koweït celle de "répétiteur". Dans le système français, les "moniteurs" sont chargés de l'éducation physique et sportive, de l'éducation musicale, de l'enseignement des travaux manuels, des langues étrangères des immigrants. Les parents jouent le rôle d'éducateurs bénévoles dans l'enseignement du Canada et des Pays-Bas. En Guyane, les écoles gérant des fermes emploient le personnel ayant l'expérience pratique de l'agriculture et de l'élevage.

Personnel administratif

269. D'une manière générale, les réactions sur ce point n'ont été ni nombreuses ni détaillées. Plusieurs pays n'ont pas répondu sur ce point particulier : Argentine, Australie, Barbade, Bulgarie, Jordanie, Luxembourg, Japon, Kenya, île Maurice, Indonésie, Pays-Bas, Pakistan, Tanzanie.

270. Dans l'énumération du personnel administratif, on peut distinguer deux groupes :

- a) le personnel d'exécution responsable du fonctionnement matériel et administratif des établissements : secrétaires, dactylographes, comptables, magasiniers, chauffeurs, concierges, messagers, personnel de cuisine, de nettoyage, etc.;
- b) le personnel responsable de la direction de l'établissement : directeurs d'école, directeurs adjoints, directeurs d'études, inspecteurs.

Initiation du personnel auxiliaire
aux problèmes éducatifs

271. Le Bangladesh, Chypre, Malte, le Kenya, Sri Lanka, le Venezuela déclarent qu'aucune forme d'initiation n'a lieu.

272. La majorité des réponses (33) fait état de diverses formes d'initiation aux problèmes éducatifs données au personnel auxiliaire. Des programmes systématiques s'adressant à l'ensemble du personnel de cette catégorie sont dispensés en Autriche, en Biélorussie, en Égypte, en Equateur, en Finlande, en Hongrie, au Japon, au Luxembourg, au Nicaragua, au Pakistan, en République démocratique allemande, en Suède, en Tchécoslovaquie, en URSS.

273. Dans plusieurs pays, une formation pédagogique élémentaire est dispensée à ces personnels en cours d'emploi sous forme de stages d'information et de séminaires : République fédérale d'Allemagne, France, Canada, États-Unis, Guyane, Tunisie. En Equateur et en République démocratique allemande, les auxiliaires participent aux programmes de perfectionnement destinés aux enseignants.

274. Dans les pays ci-après, la formation pédagogique n'est assurée qu'aux spécialistes de certains domaines : à la Barbade et au Chili, aux psychologues; au Chili, aux assistants sociaux; au Koweït, aux médecins chargés de l'enseignement de l'hygiène; en Norvège, aux personnels participant à l'éducation spéciale; au Pérou, aux auxiliaires qui secondent le maître qualifié. Enfin, certains pays estiment que, sans recevoir une formation pédagogique formelle, les auxiliaires bénéficient d'une initiation empirique au contact des enseignants et des élèves : Israël, Jordanie, île Maurice, Norvège, Tanzanie.

Mesures réglementaires prises ou envisagées en vue
de faciliter la participation de ces personnels aux
activités éducatives ou à leur intégration aux
équipes enseignantes

275. Plusieurs pays déclarent qu'un règlement est en vigueur dans leur système scolaire concernant la participation de ces personnels aux activités éducatives, sans préciser la nature de ce règlement : États-Unis, Jordanie, île Maurice. L'Australie, l'Écosse, la Tanzanie, le Venezuela affirment qu'aucune mesure réglementaire n'a été prise dans ce domaine. Le Bangladesh signale l'intention des autorités d'assimiler les bibliothécaires et les démonstrateurs au personnel enseignant. Le plan du ministre de l'Éducation du Pérou prévoit la formation pédagogique pour tous les auxiliaires non enseignants. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'en Biélorussie le personnel auxiliaire ayant reçu une initiation pédagogique est autorisé à prendre part aux réunions du conseil pédagogique de l'école. En Ukraine, ce privilège n'est accordé qu'aux spécialistes appartenant à d'autres professions reconnues.

CHAPITRE IV

CONDITIONS FAVORABLES A L'EFFICACITE
DE L'ENSEIGNEMENT

(partie IX de la recommandation)

276. Cette section du questionnaire était consacrée aux effectifs des classes, à la durée du travail, aux congés payés annuels, aux congés d'études, au régime applicable aux enseignants participant à des programmes d'échanges culturels bilatéraux ou multilatéraux, aux congés accordés pour participer aux activités des organisations d'enseignants, aux congés de maladie, aux bâtiments scolaires et aux enseignants des régions rurales ou éloignées. Le congé de maternité est étudié au chapitre V du présent rapport.

277. Tous les pays qui figurent au tableau I comme ayant répondu au questionnaire ont, à l'exception du Danemark et de la Grèce, traité de quelques-unes ou de la totalité des questions posées dans cette section.

Effectifs des classes (paragr. 86)

278. Les questions se rapportant au paragraphe 86 avaient trait aux normes d'effectifs fixées et au nombre moyen réel d'élèves par classe, et visaient à obtenir des renseignements sur les tendances enregistrées et prévues de ces deux valeurs et à déterminer si l'introduction de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement (par exemple l'enseignement programmé ou par télévision en circuit fermé) avait influé sur l'effectif moyen des élèves par classe et sur le rapport numérique enseignant/élèves et, dans l'affirmative, dans quelle mesure.

279. Parmi les gouvernements ayant répondu au questionnaire, 57 ont fourni des informations qui donnent une idée de l'effectif maximal autorisé et des effectifs moyens réels dans les pays et territoires relevant de leur autorité. On trouvera au tableau IX (voir pages qui suivent) un résumé de ces données. Les chiffres des colonnes 2 à 5 intéressent l'enseignement public; c'est à la colonne 6 que sont inscrits ceux qui ont été transmis au sujet de l'enseignement privé. Les chiffres se rapportent à 1980, sauf indication contraire.

280. Dans l'enseignement primaire, pour ce qui est des effectifs maxima autorisés, sept pays seulement (Bulgarie, Canada (Québec), Finlande, France, Italie, Norvège et Suède) n'atteignent pas le chiffre de 30 élèves par classe. A l'autre extrémité, on trouve des limites de 70 élèves à Madagascar, de 55 à Sri Lanka, de 50 au Cameroun, en Egypte, en Inde, au Japon et au Kenya, de 45 au Chili, au Nicaragua et au Pérou. Les plafonds fixés par les autres gouvernements ayant fourni des informations se situent entre 30 et 40 élèves par classe.

281. Dans le même temps et dans le même cycle d'enseignement, la grande majorité des réponses montrent que les effectifs moyens réels sont nettement inférieurs aux maxima autorisés, souvent même de 20 à 30 pour cent - voire davantage dans quelques cas; ainsi, à Sri Lanka, les effectifs moyens des classes primaires étaient, selon les indications fournies, de 25,3 - 30,5, alors que le maximum autorisé était de 55. Environ la moitié des gouvernements ayant fourni des renseignements sur ce point en se référant à l'effectif des élèves par classe (et non au rapport numérique enseignant/élèves) citent des moyennes de 30 élèves ou moins; l'Argentine, la Finlande, l'Italie et la Norvège communiquent des chiffres moyens inférieurs à 20, et la République fédérale d'Allemagne, l'Australie (territoire de la capitale), la RSS de Biélorussie, le Canada (Alberta et Québec), la Finlande, la France, Malte, le Pérou, la République démocratique allemande, le Royaume-Uni (Ecosse), la Suède et la Tchécoslovaquie indiquent des valeurs moyennes de 20-25 élèves dans la totalité ou une partie de l'enseignement primaire. Les pays ayant indiqué les moyennes les plus élevées sont le Cameroun (51); le Gabon, Madagascar, la Tanzanie et la Thaïlande (45); le Bangladesh (42); le Nicaragua (41) et le Pakistan (40-50); la Jamaïque, quant à elle, communique un rapport numérique enseignant/élèves de 45-55:1, éventail qui indiquerait un effectif moyen d'au moins 50. La Tanzanie mentionne à cet égard que la généralisation de l'enseignement primaire, qui remonte à 1977,

Tableau IX. Effectif maximal autorisé et effectif moyen réel (et/ou rapport numérique enseignant/élèves) dans les pays ayant répondu au questionnaire

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
Allemagne, République fédérale d' 1977	-	-	28	29; 32	Col. 2 et 3 : les maxima varient d'un Etat à l'autre. Col. 4 : classes 1-4. Col. 5 : premier cycle secondaire, classes 5-10; deuxième cycle secondaire, classes 11-13. Le gouvernement vise à réduire les effectifs. Les effectifs seraient moins importants dans les zones rurales que dans les zones urbaines.
1980	-	-	24	26; 30	
Argentine	-----	40 -----	19	31	Col. 4 : régions urbaines, 26; régions rurales, 8.
Australie ¹ (territoire de la capitale) 1972	(30:1	32:1	25,7:1	16,2:1	Col. 4 : enseignement privé : 1972, 28,6:1; 1978, 24,0:1. Col.5: enseignement privé : 1972, 18,8:1; 1978, 16,2:1.
1978	(25:1	25:1	21,1:1	12,8:1	
Bangladesh	40	40; 50	52	42	Col. 4 et 5 : chiffres afférents aux régions urbaines (pour les régions rurales, les chiffres correspondants sont : 36 et 32).
Barbades ¹	30:1	25:1	25:1	19:1	

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
RSS Biélorussie (1978-79)	40	35	24,9; 24,6	24,6; 26,3	Col. 4 : classes 1-3; 4-6. Col. 5 : classes 7-8; 9-10. L'effectif moyen des classes dans les régions rurales est net- tement inférieur à celui des régions urbaines.
Bulgarie	20-30	35			
Cameroun 1976	(50	(40	49	37	
1980	(	(	51	40	
Canada (Alberta)	-	-	----- 24,7	-----	
1976	-	-	----- 23,5	-----	
1980	-	-			
Canada (Ontario) ¹					
1973	-	-	25:1	17,1:1	Selon les prévisions, les moyennes réelles resteront aux niveaux de 1979 jusqu'en 1990.
1979	-	-	23,5:1	17,1:1	
Canada (Québec)	27; 29	33	25; 27	30	Tendance à une réduction des effectifs grâce à la négo- ciation.
Chili	45	45	.	.	Chiffres applicables à la fois à l'enseignement public et à l'enseignement privé soutenu par l'Etat.
Chypre	35	25 (max.) 20 (min.)	35	38; 35	Col. 4 et 5 : chiffres relatifs aux régions urbaines; pour les régions rurales, les chiffres correspondants sont : 30, 30, 20.

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
(1)					(6)
Cuba ¹	varie selon la dimension de la salle de classe disponible	18:1	13:1		Col. 5 : enseignement secondaire de base.
Egypte	50	40; 36	.		
Equateur	----- 40 -----	33:1 ¹	15:1 ¹		Col. 4 et 5 : chiffres relatifs au pays dans son ensemble (enseignement public aussi bien que privé).
Espagne	40	40	30,5		Col. 4 : les chiffres concernent l'éducation générale de base (premier degré et premier cycle secondaire); enseignement privé, 36,5.
Etats-Unis	----- 27-35 -----	----- 25-30:1 ¹ -----			Col. 2 et 3 : éventail appliqué dans 20 Etats ayant fixé des effectifs maxima.
Finlande	25; 32	32; -	19,9; 28,0	28,0; 29,1	L'unité est constituée par un groupe d'enseignement de base. Col. 2 et 4 : premier chiffre, classes 1 et 2; deuxième chiffre, classes 3-6. Col. 3 et 5 : premier chiffre, classes 7-9. Pas de maximum pour le deuxième cycle de l'ensei- gnement secondaire. Les ten- dances démographiques entraînent une diminution des effectifs moyens par classe.

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
(1)					(6)
France	20-25	30; 40	24,3:1 ¹	23,85; 27,7 18,2:1 ¹ ; 15,1:1 ¹	Col. 2 : donnée indicative. Col. 4 : effectif moyen par classe dans le premier cycle des écoles secondaires en 1976-77 : 26,2.
Gabon	.	.	45	30	Col. 4 : dans les régions urbaines, il arrive que des classes grou- pent jusqu'à 130 élèves. Col. 5 : dans les principales villes, 40.
Guyane	40	35	30,8	29,7; 40,9	
Hongrie 1975	(15-40	(30-40	25,5	31,4	Col. 2 et 3 : normes minimales et maximales autorisées. En raison de la croissance démogra- phique, il est prévu que les effectifs augmenteront jusqu'en 1992.
1980	(	(	26,6	30,5	Les effectifs sont plus grands dans les régions urbaines que dans les régions rurales.
Inde	-----	50 -----	-----	30-40 -----	
Indonésie 1976	(	(	30	40; 36	Col. 4 : enseignement privé, 32.
1980	(	(	33	41; 38	Col. 5 : enseignement privé, 40.
Irlande 1974-75	(	-----	33,0	(28,5; 22,7	Col. 4 : les effectifs sont plus grands dans les régions urbaines que dans les régions rurales.
1979-80	(	40 -----	32,1		Col. 5 : chiffres relatifs à 1976-77. On ne prévoit pas de modification importante des moyennes.

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
Israël 1973-74 1980-81	(40 (	(40; 38 (	----- 27 ----- ----- 28,6 -----	(6)	Col. 4 et 5 : les effectifs sont plus importants dans les régions urbaines que dans les régions rurales.
Italie (1978-79)	16-25	25-30	16,6 1 16,3:1 1	22,7 11,5:1 1	Col. 5 : le rapport numérique enseignant/élèves est celui de 1977-78.
Jamaïque ¹	.	.	45-55:1	30:1	
Japon (1974-1978)	50	50; 40	33	37	Col. 4 : enseignement privé, 36. Col. 5 : enseignement privé, 44. Col. 5 : premier cycle secondaire exclusivement. Les moyennes sont restées stables pendant l'ensemble de la période. Aucune modification importante n'est prévue.
Jordanie 1974 1980	(variable (	(variable (	37,5 34,1	32,3; 35,8 31,3; 35,3	Col. 2 et 3 : plus la classe est avancée, plus important est l'effectif maximal autorisé.
Kenya	50	40; 35	.	.	
Koweït 1973-74	( (	( (	32,1 (garçons) 30,8 (filles)	26,6 (garçons) 27,4 (filles)	Col. 4 et 5 : deuxième cycle de l'enseignement secondaire exclusivement. On prévoit que la moyenne aura progressé d'une unité à la fin de 1983.
1977-78	(30 (	(30 (	30,9 (garçons) 30,7 (filles)	28,5 (garçons et filles)	

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Madagascar	-----	70	-----	45	-----
Malte	30	30; 25	23,76	22,44	Col. 5 : enseignement privé, maximum 30. Aucune modification prévue.
Maurice	-----	-----	-----	40-45	-----
Nicaragua	-----	35-45	-----	41:1 ¹	Col. 2 et 3 : minimum et maximum. Col. 4 et 5 : chiffres relatifs aux régions urbaines (régions rurales, 48:1).
Norvège	(-----	12-30	-----	-----	-----
1974	(-----	-----	16,3:1 ¹	12,3:1 ¹	Col. 2 et 3 : le maximum varie selon l'effectif total de l'école, le nombre des places scolaires dans les salles de classe et le type d'éducation.
1978	(-----	-----	14,7:1 ¹	10,8:1 ¹	Col. 4 : effectif moyen par classe : 1974, 21,2; 1978, 21,0.
Nouvelle-Zélande ¹	(35:1	(35:1	25,0:1	17,1:1	Col. 2 et 3 : norme maximale par classe; le rapport numérique global moyen enseignant/élèves par école devrait être de 25-31:1 dans les écoles primaires et dans les écoles du premier cycle se- condaire et de 20-25,6:1 dans les écoles du deuxième cycle secondaire. Enseignement privé : moyennes plus faibles que dans l'enseignement public.
1974	(35:1	(35:1	24,2:1	15,1:1	
1979					

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Pakistan	-	-	----- 40-50 -----		
Papouasie- Nouvelle-Guinée ¹			31,2:1	25,8:1; 16,2:1	
Pays-Bas ¹ 1972 1979	(31:1)	(variable)	29-31:1 26-27:1	.	Pas de changement important prévu avant la fin de 1983.
Pérou 1974 1980	(----- 30-45 -----)		24 23	41 39	Col. 2 : dans l'enseignement privé, le rapport numérique idéal enseignant/élèves est de 25-30:1. Col. 4 et 5 : chiffres englobant à la fois l'enseignement public et privé. Enseignement privé : éventail de 25-70.
Philippines	40	40	.	.	En cas d'urgence, des effectifs allant jusqu'à 50 élèves sont autorisés. Lorsqu'une école dis- pense le même enseignement à des élèves différents le matin et l'après-midi, un professeur peut avoir jusqu'à 30 élèves dans ses cours du matin et dans ceux de l'après-midi.
République démocratique allemande	30	-	----- 21,8 -----		Col. 4 et 5 : régions urbaines : moyenne de 24; régions rurales : moyenne de 19-19,5. Depuis 1974, le nombre moyen des élèves par classe a diminué de 4. La ten- dance se maintient.

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
(1)					(6)
Royaume-Uni (Angleterre)					
1960	(fixé		33,1 (29,4:1) ¹	30,0 (20,7:1) ¹	
1970	(localement		32,7 (27,5:1) ¹	23,0 (23,0:1) ¹	
1980			25,7 (22,7:1) ¹	21,6 (21,6:1) ¹	
(Ecosse)					
1974	(33	(33; 30	29	21	Col. 2 et 3 : maximum normal (maximum absolu : 39; 39; 34).
1979	(33	(33; 30	24	19	Col. 2 et 3 : maxima négociés avec les syndicats.
(Irlande du Nord) ¹	33:1	35:1	23,8:1	15,3:1	Col. 4 et 5 : chiffres relatifs à 1981.
Sri Lanka	55	45	25,3-30,5	19,2-28,5	Col. 2 : le premier chiffre concerne les élèves âgés de 7 à 9 ans; le second, les élèves de 10 à 15 ans.
Suède	25; 30	30	20-23	26,5; 21-27	Col. 3 : deuxième cycle secondaire.
					Col. 5 : chiffres relatifs à 1979-80; dans le deuxième cycle secondaire, le chiffre le plus faible se rapporte à la classe la plus avancée. Dans l'enseignement primaire, les effectifs moyens tendent à être moins importants dans les régions rurales que dans les régions urbaines.
Tanzanie			45	35-40; 22-25	Depuis 1977, les effectifs moyens des écoles primaires ont grimpé brutalement à la suite de la généralisation de l'instruction primaire.

Tableau IX (suite)

Pays	Effectif maximal autorisé		Effectif réel (moyenne) (enseignement public)		Observations
	Enseignement primaire (2)	Enseignement secondaire (3)	Enseignement primaire (4)	Enseignement secondaire (5)	
Tchécoslovaquie					
1974	(34	(40	19,6	13,4	
1981	(	(	21,1	14,8	
Thaïlande	-	-	45	40	Col. 4 et 5 : éventail effectif 20-50.
Tunisie					
1974-75	(30-38	(40; 36	36 (41:1) ¹	31,0	
1980-81	(	(	33,8 (38,7:1) ¹	34,2 (20:1) ¹	
RSS d'Ukraine	40	35			Col. 2 : classes 1-8. Col. 3 : classes 9-10.
URSS	40	35			Col. 2 : classes 1-8. Col. 3 : classes 9-10.
Venezuela	-----	30 -----			

NB : Lorsqu'une même colonne contient deux chiffres séparés par un point virgule, le premier s'applique aux classes du premier cycle et le second aux classes du deuxième cycle du degré d'enseignement considéré.

¹ Rapport numérique enseignant/élèves.

. = information non fournie.

- = aucun effectif maximal fixé.

a provoqué une augmentation subite des effectifs moyens dans ce degré d'enseignement. Le Bangladesh fait état d'effectifs moyens supérieurs au maximum autorisé; d'après leur réponse, le Cameroun, Chypre et le Koweït ont dans l'ensemble des moyennes correspondant aux maxima autorisés, ce qui donne à penser que, dans un certain nombre de cas, les chiffres réels crèvent les plafonds (à moins que ne soit appliqué un système de régulation comme celui qu'on trouve dans l'enseignement primaire des Pays-Bas où, dès que les effectifs dépassent un certain niveau dans une école déterminée, celle-ci est tenue de recruter un enseignant supplémentaire).

282. Dans l'enseignement secondaire, comme dans le primaire, les effectifs maxima autorisés sont, selon les déclarations, de l'ordre de 30 à 40 élèves dans la grande majorité des pays ayant fourni des informations en la matière. Des chiffres reçus, le plus élevé est celui de 50, pour le Bangladesh (deuxième cycle secondaire), l'Inde et le Japon (premier cycle secondaire), et le plus bas, celui de 25, pour Chypre, la Finlande (premier cycle secondaire) et Malte (deuxième cycle secondaire). Dans la plupart des pays, les normes maximales fixées sont inférieures ou égales à celles qui ont cours dans le premier degré; elles sont toutefois plus élevées au Canada (Québec), en France, en Irlande du Nord et en Tchécoslovaquie, dans le premier cycle secondaire en Tunisie et dans le deuxième cycle secondaire au Bangladesh et en Guyane. Pour ce qui est des effectifs moyens réels qui ont été communiqués, ils sont, comme d'ailleurs dans le premier degré, pour ainsi dire partout nettement inférieurs aux maxima autorisés. Pour la majorité des pays ayant transmis des données sur les effectifs moyens réels, les chiffres se situent dans l'éventail des 26-40 élèves, mais le Canada (Alberta), l'Italie, Malte, la République démocratique allemande, le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), la Suède et la Tanzanie font état de moyennes supérieures à 20, mais inférieures à 25 élèves, et deux pays mentionnent des moyennes inférieures à 20 - il s'agit de l'Ecosse (19) et de la Tchécoslovaquie (14,8). Quelques-uns des rapports numériques enseignant/élèves - à savoir : Australie (territoire de la capitale) 12,8:1, Cuba 13:1, Equateur 15:1, France (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et Nouvelle-Zélande (15,1:1) et Norvège (10,8:1) - donnent à penser que, dans ces pays aussi, les effectifs moyens sont réduits dans l'enseignement secondaire.

283. Les pays suivants ont transmis, pour les effectifs des classes et/ou les rapports enseignant/élèves des chiffres distincts pour les régions urbaines (U) et les régions rurales (R) : Argentine (premier degré) : 26(U), 8(R); Bangladesh (premier degré) : 52(U), 36(R); (deuxième degré) : 42(U), 32(R); Chypre : 30-39(U), 20-30(R); Nicaragua : rapport enseignant/élèves 41:1(U), 48:1(R); République démocratique allemande : 24(U), 19-19,5(R). La République fédérale d'Allemagne, la RSS de Biélorussie, le Gabon, la Hongrie, l'Irlande, Israël et la Suède font tous observer que les effectifs moyens sont plus faibles dans les régions rurales que dans les régions urbaines.

284. Quelques pays - Australie (territoire de la capitale), Espagne, Indonésie, Japon, Malte, Nouvelle-Zélande et Pérou - ont donné quelques indications soit sur les effectifs moyens soit sur les rapports enseignant/élèves dans le secteur privé. Dans tous, sauf en Nouvelle-Zélande, les effectifs moyens des écoles privées semblent être nettement plus élevés que ceux des écoles publiques.

285. Un certain nombre de pays ont donné des chiffres relatifs aux effectifs et/ou aux rapports enseignant/élèves qui portaient sur plusieurs années. En République fédérale d'Allemagne, en Australie (territoire de la capitale), au Canada (Alberta, Ontario), au Japon, en Jordanie, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Pérou et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles, Ecosse), ces chiffres reflètent une tendance générale à la baisse; au contraire, au Cameroun, en Indonésie, en Israël et en Tchécoslovaquie, on constate une tendance générale à la hausse. En Irlande, au Koweït et en Tunisie, les effectifs des classes ou les rapports enseignant/élèves déclinent dans l'enseignement primaire et progressent dans l'enseignement secondaire; en Hongrie, c'est l'inverse qui se produit. Au Japon, aucune modification importante ne s'est produite pendant la période de référence (1974-1978).

286. Quelques pays ont transmis des prévisions des tendances jusqu'à la fin de 1983 et, dans quelques cas, au-delà de cette date. Le Canada (Ontario), l'Irlande, Malte, les Pays-Bas et la Suède ne prévoient pas de modification importante de la situation dans un proche avenir; la Finlande (en raison des tendances démographiques), la République fédérale d'Allemagne et Chypre (par suite de la politique appliquée par les pouvoirs publics dans ce domaine) et la République démocratique allemande prévoient encore d'autres diminutions; la Guyane (à cause des tendances démographiques) et le Koweït s'attendent à une augmentation des effectifs moyens. Le Pakistan entend diminuer les effectifs à mesure que des fonds supplémentaires deviendront disponibles pour l'enseignement.

287. Au sujet des répercussions de l'introduction de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement sur les effectifs moyens et sur les rapports numériques enseignant/élèves, 27 des gouvernements ayant répondu au questionnaire n'ont donné aucune information; 20 autres ont déclaré qu'il n'y avait eu aucune répercussion ou aucune répercussion importante. Parmi les gouvernements restants, quatre (Australie (territoire de la capitale), Barbade, Tchécoslovaquie et Tunisie) ont précisé que, si les nouvelles méthodes n'avaient pas modifié les effectifs, elles n'en avaient pas moins facilité la division des classes en groupes pour des projets spéciaux, pour l'enseignement par équipes, etc. Au Canada, le Québec a indiqué que les nouvelles techniques avaient eu des conséquences pour l'effectif des classes expérimentales exclusivement, l'Alberta, qu'elles ne s'étaient répercutées que sur l'effectif des classes de soutien et des classes pour handicapés, et l'Ontario, qu'aucune relation causale n'avait pu être décelée entre les nouvelles techniques et la tendance générale à la baisse des effectifs. Il semble y avoir eu quelque effet au niveau de l'éducation primaire en Italie et secondaire en Egypte.

288. L'Indonésie exprime l'espoir que les nouvelles techniques contribueront à augmenter la productivité de l'éducation, en permettant à des enseignants de dispenser leurs cours à des classes comprenant plus de 40 élèves, voire à deux classes simultanément.

289. Il convient de noter que, dans quelques pays, comme le Chili, le recours aux nouvelles techniques d'enseignement semble encore ne se faire qu'à titre expérimental.

Durée du travail (paragr. 89-93)

290. Les six questions posées au sujet des paragraphes 89-93 avaient trait au nombre effectif d'heures de travail ou d'heures de cours; à la mesure dont il est tenu compte des considérations énumérées au paragraphe 90; à la nature des responsabilités qui, en dehors de l'enseignement donné en classe, peuvent incomber aux enseignants sous la forme d'activités imposées ou d'activités auxquelles ils participent volontairement; à l'aménagement des heures de travail d'un enseignant qui exerce des activités parascolaires ou participe à des activités de perfectionnement en cours d'emploi; à la participation des enseignants à la fixation des normes concernant les heures et le volume de travail.

Heures de travail effectives

291. Presque toutes les réponses reçues contiennent des informations relatives aux heures de travail des enseignants (généralement sous la forme du nombre d'heures de cours assurées par jour ou par semaine).

292. On trouvera un résumé de ces informations au tableau X (voir pages suivantes). Sauf indication contraire, les chiffres se rapportent à l'enseignement public.

293. La plupart des réponses indiquent soit le temps consacré à l'enseignement chaque semaine (et parfois chaque jour) par les enseignants intéressés, soit le nombre des périodes de cours dispensées par les enseignants par jour. En général, elles précisent le nombre maximum normal d'heures de cours autorisé et, dans quelques cas, le nombre minimum également. Quelques réponses contiennent des informations sur les heures de cours effectivement données. Plusieurs citent des chiffres concernant la durée hebdomadaire totale du travail, aussi bien que le nombre des heures de cours.

Tableau X. Nombre maximum d'heures de cours dans l'enseignement public, 1980-81

Pays	Nombre d'heures ou de périodes par jour	Nombre d'heures ou de périodes par semaine	Observations
République fédérale d'Allemagne			Moyennes pour l'ensemble du pays; les exigences effectives varient d'un Etat à un autre.
primaire, premier cycle		27-28 heures	
secondaire		23-24 heures	
deuxième cycle secondaire			
Argentine			
primaire	4 x 60 min.	20 x 60 min.	
secondaire	6 x 60 min.	30 x 60 min.	
Autriche			Dans le cadre d'une semaine de 40 heures.
personnel fédéral		27 heures	Etabli en accord avec les organisations d'enseignants.
personnel provincial		24 heures	
Bangladesh			Heures de présence : 37 heures par semaine de 6 jours.
	En moyenne 5 x 40 min.		
Barbade			
primaire	7 x 40 min.	35 x 40 min.	
secondaire	6 x 40 min.	30 x 40 min.	
RSS de Biélorussie			Minimum; jusqu'à 27 heures d'enseignement autorisées par semaine.
		18 heures	
Bulgarie			Tous les enseignants effectuent une semaine de 6 jours et de 46 heures de travail.
classes 1-3		22 x 45 min.	
classes 4-8		24 x 45 min.	
classes 9-10		36 x 45 min.	
Canada			Nombre moyen d'heures de cours dans les 11 systèmes urbains de la province :
Alberta	5 heures, 20 min.	26 heures, 40 min.	primaire, 24,83 heures; premier cycle secondaire, 23,83 h. deuxième cycle secondaire, 22,1 h.
Québec			
primaire		22 heures, 30 min.	
secondaire		22 x 50 min.	

Tableau X (suite)

Pays	Nombre d'heures ou de périodes par jour	Nombre d'heures ou de périodes par semaine	Observations
Chili (classes 1-8)		30-35 heures	Le nombre d'heures de cours exigées varie selon le niveau de la classe (classe 1, 30; classe 8, 35). Durée hebdomadaire du travail : minimum, 30 heures; maximum, 40 heures.
Chypre primaire secondaire		30 x 45 min. 26 x 45 min.	Semaine de 6 jours. Nombre des périodes de cours diminué de 2 par semaine après 10 ans de service puis à nouveau de 2, après 20 ans.
Colombie primaire secondaire		30 heures 20-24 heures	
Egypte	Moyenne : 4 heures	Moyenne : 24 heures	
Equateur		35 périodes (pour les enseignants à plein temps)	Les heures de cours doivent être réparties sur les 5 ou 6 jours de travail de la semaine.
Espagne	6 heures		Dans le cadre d'une journée de travail de 8 heures.
Finlande tronc commun deuxième cycle secondaire		23 heures 17-22 heures	Correspond à la durée du travail des fonctionnaires (37,5 heures/semaine). Secondaire : les heures varient en fonction de la matière enseignée.
France		15-27 périodes	Instituteur, 27; professeur d'enseignement général des collèges, 21; professeur certifié, 18; professeur agrégé, 15.
Guyane		25 heures	Légalement moins pour les enseignants du secondaire.

Tableau X (suite)

Pays	Nombre d'heures ou de périodes par jour	Nombre d'heures ou de périodes par semaine	Observations
Hongrie		23 heures 21 heures 20 heures	Dans le cadre de la semaine de travail de 44 heures qui est généralement appliquée en Hongrie.
Indonésie		mini. 25 x 30 ou 40 min. maxi. 40	Dans les établissements privés, les enseignants ne donnent pas moins de 24 heures de cours par semaine.
		mini. 18 x 45 min. maxi. 40	
Irlande		22 heures	
	5 heures		
Italie		24 heures 18 heures	Minimum.
			Minimum (semaine de 5 jours).
Jamaïque	5 heures		
Japon		22,4 heures 17,8 heures 14,6 heures	Moyennes pour octobre 1977. Dans l'enseignement public, la durée du travail est de 8 heures par jour et de 44 heures par semaine. Dans l'enseignement privé, elle ne saurait excéder 8 heures par jour ou 48 heures par semaine.
Jordanie		26 périodes 24 périodes	La semaine normale de travail est censée être de 36 heures.
		30 périodes 37 périodes	Les heures de cours effectives : primaire 16-22; premier cycle secondaire, 10-18; deuxième cycle secondaire, 10-21.
Koweït			Décline avec l'ancienneté.
Luxembourg		26 x 50 min. 22 x 50 min.	

Tableau X (suite)

Pays	Nombre d'heures ou de périodes par jour	Nombre d'heures ou de périodes par semaine	Observations
Malte primaire secondaire		27 heures 1/2 26 x 45 min.	
Maurice	6 x 50 min.		
Nicaragua primaire secondaire (à plein temps)	5 x 1 heure 8 x 45 min.	25 x 1 heure 40 x 45 min.	
Norvège enseignement de base secondaire		22-29 périodes 17-26 périodes	Le nombre des périodes varie en fonction de la matière et du degré d'enseignement.
Nouvelle-Zélande	5 x 1 heure ou 7 x 45 min.	25-27 heures	Les exigences effectives varient en fonction du degré d'enseignement.
Pays-Bas primaire secondaire		26-50 min. 29-50 min.	Dans le cadre d'une semaine de travail de 40 heures.
Philippines	6 heures	30 heures	En cas d'urgence, les enseignants peuvent être tenus de donner deux heures de cours par jour en sus du maximum (rémunérées au taux des heures supplémentaires).
République démocratique allemande		22-24 heures	Minimum.
Royaume-Uni Ecosse primaire		25 heures	Aucune exigence officielle pour les enseignants du secondaire.
Irlande du Nord		20 heures	Minimum.
Sri Lanka primaire secondaire		22 heures 25 heures	6 heures de travail par jour et 30 par semaine; le temps non consacré au travail en classe est disponible pour le travail de préparation.

Tableau X (suite)

Pays	Nombre d'heures ou de périodes par jour	Nombre d'heures ou de périodes par semaine	Observations
Suède			
groupe d'âge 7-12 ans		29 x 40 min.	
groupe d'âge 13-15 ans		24 x 40 min.	
groupe d'âge au-dessus de 15 ans		21 x 40 min.	
Suisse			Les heures varient d'un canton à un autre.
primaire		26-36 x 45 ou 50 min.	
secondaire		22-25 x 40 ou 45 min.	
Tchécoslovaquie			Classes 1-4, 23; classes 5 et au-dessus, 21.
enseignement de base		21-23 heures	
secondaire		19 heures	
Thaïlande		35 heures	Correspond aux heures de travail effectives.
Tunisie			
primaire		30 heures	
secondaire		18 heures	
RSS d'Ukraine			Dans le cadre d'une semaine de travail de 41 heures.
primaire		27 heures	Les normes sont de 24 heures pour les enseignants du primaire et de 18 pour ceux du secondaire.
secondaire		27 heures	
URSS		18 heures	Minimum : jusqu'à 27 heures d'enseignement autorisées par semaine.
Venezuela			
primaire	6 heures	30 heures	Dans le cadre d'une semaine de 36 heures.
secondaire (à plein temps)		16 heures	

294. Dans la grande majorité des pays qui ont fourni des renseignements au sujet des heures de cours, le temps consacré hebdomadairement à l'enseignement varie entre 20 et 30 heures, les horaires les plus légers (16 heures) étant ceux des enseignants à plein temps des écoles secondaires du Venezuela, et les plus chargés (35 heures) ceux du Chili (classe de 8e) et de la Thaïlande.

295. Maints gouvernements ayant donné des informations sur le nombre des périodes de cours incombant à un professeur par jour ou par semaine ont omis de préciser la durée de chaque période; dans la plupart des pays qui l'ont indiquée, elle est de 40, 45 ou 50 minutes. La plus courte est de 30 minutes (dans certains établissements primaires d'Indonésie), et la plus longue, de 60 minutes (en Argentine et dans le premier degré du Nicaragua). Le nombre de périodes de cours qu'assume un enseignant par semaine se situe entre 20 et 30 dans la plupart des cas; c'est en Indonésie et dans l'enseignement secondaire du Nicaragua qu'elles sont le plus nombreuses (40), et en France qu'elles sont le moins nombreuses (15 pour les agrégés); à Chypre et au Luxembourg, les enseignants voient leur nombre d'heures d'enseignement obligatoire réduit après une certaine durée de service.

296. Plusieurs pays ont indiqué la durée totale du travail (comprenant des activités autres que les cours proprement dits, ainsi que l'enseignement lui-même). En Autriche, au Chili et aux Pays-Bas, la durée hebdomadaire du travail est de 40 heures; en Bulgarie, les enseignants fournissent une semaine de 6 jours et de 46 heures de travail; en Finlande, la durée hebdomadaire du travail est de 37 heures 1/2, en Hongrie, de 44 heures, en Jordanie, de 36 heures et à Sri Lanka, de 30 heures.

Prise en compte des considérations énumérées
au paragraphe 90 de la recommandation

297. Au sujet de la prise en compte des considérations énumérées au paragraphe 90 de la recommandation, 24 des gouvernements ayant répondu au questionnaire ont ou bien passé ce point sous silence, ou bien donné des informations ne contenant aucune mention de la recommandation ou des facteurs spécifiés au paragraphe 90, tandis que 22 d'entre eux (Australie, Autriche, Canada (Alberta, Ontario), Cuba, Espagne, Guyane, Irlande, Italie, Jamaïque, Japon, Koweït, Maurice, Nicaragua (lorsque cela est possible), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pakistan, République démocratique allemande, Suède, Tunisie, RSS d'Ukraine, URSS) affirment que toutes les considérations mentionnées au paragraphe 90 sont prises en compte. Les Pays-Bas indiquent qu'il est tenu compte de tous les facteurs pertinents.

298. Plusieurs gouvernements (République fédérale d'Allemagne, Bulgarie, Chypre, Egypte, Equateur, Finlande, Indonésie, Jordanie, Pérou, Tchécoslovaquie et Thaïlande) déclarent que certains, mais non la totalité, des facteurs énumérés au paragraphe 90 sont pris en compte, ou précisent ceux qui le sont dans leurs réponses. Six d'entre eux se réfèrent au facteur a), neuf au facteur b), deux au facteur c), huit aux facteurs énumérés sous d) et six aux facteurs visés par l'alinéa e).

299. Quelques pays se réfèrent à certains autres facteurs. Ainsi, le Canada (Québec) tient compte du nombre des cours devant être donnés chaque semaine; la République fédérale d'Allemagne mentionne la charge supplémentaire incombant à l'enseignant qui donne des cours dans plusieurs écoles; le Pérou parle des activités d'éducation menées dans la communauté.

300. La Fédération canadienne des enseignants et Malte déclarent que le nombre d'heures de cours est fixé par voie de négociation avec les organisations d'enseignants intéressées. Aux Etats-Unis, plusieurs des facteurs mentionnés au paragraphe 90 sont reconnus comme pouvant faire l'objet de négociations dans un certain nombre d'Etats.

301. Le Venezuela déclare que, dans les circonstances actuelles, il est impossible de tenir compte de tous les facteurs mentionnés au paragraphe 90 de la recommandation.

Responsabilités assumées en dehors
de l'enseignement donné en classe

302. Presque tous les gouvernements ayant répondu au questionnaire ont fourni des informations sur cette question.

303. Les responsabilités assumées par les enseignants en dehors de l'enseignement donné en classe qu'ont évoquées les gouvernements ayant répondu au questionnaire sont nombreuses et diverses. Parmi les tâches pédagogiques mentionnées figurent la préparation des cours, du matériel didactique, du plan des cours et des emplois du temps, la préparation et la correction des exercices, des devoirs et des examens, la surveillance des examens, la correction du travail des élèves en général, la préparation des carnets scolaires et l'encadrement particulier de certains élèves, la participation aux conseils de classe, la collaboration avec d'autres membres du corps enseignant, les recherches personnelles de l'enseignant, la formation en cours d'emploi et la participation à des démonstrations pédagogiques, les conseils fournis aux élèves sur les programmes d'études et les réunions avec les parents. Les activités moins directement liées aux tâches d'enseignement proprement dites, mais menées dans l'établissement, comprennent la tenue des registres où sont consignés les absences et les travaux effectués, la surveillance des élèves pendant les récréations, l'organisation de jeux et de sports, la participation aux réunions du corps enseignant, la participation à la formation des nouveaux maîtres, diverses tâches administratives, notamment la perception de divers droits scolaires. Parmi les activités parascolaires mentionnées figurent la participation à l'organisation et à l'administration de clubs et d'associations scolaires, ainsi que des activités sportives et de loisirs, l'organisation d'excursions et de camps de vacances notamment, la gestion de la bibliothèque ou de la coopérative, l'orientation professionnelle, l'instruction des élèves en matière de sécurité routière. Dans l'exercice de leurs fonctions, les enseignants peuvent avoir à entretenir des relations avec les organisations de jeunesse, les associations d'élèves, les associations de parents, les sections syndicales et les organisations de service national. Enfin, dans un certain nombre de pays, les enseignants peuvent, dans le cadre de l'exercice de leur profession, assumer des responsabilités en dehors de l'établissement et dans le cadre général de la collectivité, en participant à des activités sociales, à des tâches très variées de développement communautaire d'éducation des adultes, de planification familiale, et même à l'organisation d'élections et de recensements.

304. Il ressort clairement de ce qui précède que les gouvernements ayant répondu au questionnaire n'ont pas tous interprété de la même façon la question dont il s'agit. Ainsi, quelques gouvernements se réfèrent à la préparation des leçons, au choix, à la distribution et à la correction des devoirs comme formant des responsabilités distinctes de celles de l'enseignement en classe (bien que ces activités fassent nécessairement partie de l'enseignement en classe), cependant que, selon d'autres gouvernements, les enseignants n'ont aucune responsabilité en dehors de l'enseignement (or il est bien évident que ces enseignants préparent leurs cours et choisissent, distribuent et corrigent les devoirs). De plus, certaines tâches considérées comme obligatoires dans quelques pays sont jugées facultatives ou ne sont pas mentionnées du tout dans d'autres. Ainsi, certaines activités - telles que la correction des exercices et des devoirs, la tenue de registres de classe et la participation aux réunions avec les parents - semblent être des éléments indispensables de la fonction d'enseignant et sont considérées comme étant obligatoires dans tous les pays qui les mentionnent expressément, alors qu'elles ne sont nullement évoquées par une bonne douzaine de gouvernements. La participation au travail administratif général de l'école est obligatoire dans neuf pays et facultative dans quatre autres; dans quatre pays encore, ce type de travail incombe aux enseignants ayant accédé à des postes élevés. Sur le plan des activités parascolaires en général, la participation semble être facultative dans la majorité des pays qui en parlent; dans quelques autres pays, toutefois, elle est obligatoire pour certaines ou la totalité des activités parascolaires. Plusieurs pays estiment que tout travail effectué pendant les heures de classe ou pendant la semaine normale fait partie des fonctions normales de l'enseignant; quelques Etats tiennent compte des activités autres que l'enseignement proprement dit lors de la détermination de la durée hebdomadaire de travail normale. D'autres semblent compter sur une tradition de dévouement volontaire pour de nombreuses tâches distinctes de l'enseignement. D'autres encore font figurer, dans la liste des fonctions de l'enseignant, un certain nombre d'activités débordant du cadre normal des activités scolaires et entrant dans le domaine du bien-être et du développement communautaires.

305. Le travail exigé d'un enseignant varie considérablement d'un pays à l'autre. A une extrémité, les enseignants du Canada (Ontario), de Chypre, du Luxembourg et de Maurice, par exemple, ne sont pas tenus d'accomplir aucune activité autre que l'enseignement, tandis qu'à Malte seule la surveillance des élèves pendant les récréations peut être exigée d'eux. A l'autre extrémité, on exige des enseignants du Chili qu'ils assument des responsabilités administratives, participent à des activités parascolaires, assistent à des réunions avec les parents et à des conseils de classe, prennent part à des activités communautaires, même les dimanches et les jours fériés; en Indonésie, les enseignants doivent dispenser à la communauté dans laquelle ils vivent des services d'information, de consultation et d'orientation dans les domaines les plus variés. On trouve - position moyenne - des pays qui s'efforcent d'aménager le travail obligatoire des enseignants selon un horaire hebdomadaire déterminé; on peut citer la Bulgarie (6 jours, 46 heures), le Chili (44 heures), la Finlande (37,5 heures - comme tous les fonctionnaires), la Hongrie (44 heures - comme pour l'ensemble des travailleurs), le Japon (8 heures par jour, 44 heures par semaine), la Jordanie (36 heures - comme tous les fonctionnaires) et le Pérou (40 heures).

Activités parascolaires

306. La question relative au paragraphe 93 demandait comment les heures de travail des enseignants qui exercent des activités parascolaires sont aménagées pour éviter une surcharge de travail, et s'ils reçoivent une rémunération supplémentaire pour ces activités.

307. Dans bon nombre de pays ayant répondu, les activités parascolaires ont lieu en dehors des heures de classe et la participation des enseignants à ces activités est facultative et bénévole. Tel est le cas, par exemple, dans les pays suivants : Australie, Barbade, RSS de Biélorussie, Canada (Alberta et Ontario), Chili, Equateur, Inde, Irlande, Jamaïque, Madagascar, Norvège, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni. Il semble que, dans quelques-uns au moins de ces pays, il soit d'usage chez les enseignants de participer bénévolement à un certain nombre d'activités parascolaires (l'Australie, par exemple, fait état de la semaine de travail courte et des responsabilités professionnelles qui incombent aux enseignants à cet égard).

308. Dans plusieurs pays les heures de travail des enseignants peuvent être réduites pour compenser le surcroît de travail dû aux activités parascolaires : c'est le cas en République fédérale d'Allemagne, au Bangladesh, au Canada (Ontario), en Egypte, en Guyane, en Hongrie, en Indonésie, en Iraq, en Israël (pour certaines activités), au Luxembourg, en Suède, en Thaïlande et en RSS d'Ukraine.

309. Dans plusieurs pays, les heures de travail normales comprennent officiellement un certain nombre d'heures d'activités parascolaires. En Autriche, ces activités sont prises en compte dans la charge d'enseignement globale et elles sont généralement traitées comme des heures supplémentaires. Au Chili, les activités parascolaires font partie intégrante du travail de l'enseignant et sont incluses dans sa semaine de travail normale de 44 heures. En Italie, tous les enseignants doivent en principe consacrer 20 heures par mois à des activités non didactiques, notamment à des activités parascolaires. En Jordanie, ces activités sont organisées pendant le temps libre des enseignants. Le Koweït fait une distinction entre les activités parascolaires qui ont lieu pendant les heures de classe (et qui font partie de la charge de travail normale de l'enseignant) et celles qui ont lieu en dehors des heures de classe (et qui n'en font pas partie). Il en va de même en Iraq. Certaines académies du Canada (Alberta) diminuent les heures de cours des professeurs d'éducation physique qui participent souvent à des activités sportives en dehors des heures de classe.

310. Deux pays - Cuba et Malte - déclarent que les heures de travail des enseignants qui exercent des activités parascolaires sont aménagées pour éviter une surcharge de travail, mais sans donner de détails. Le Kenya aménage aussi les heures de travail; la Tunisie également, mais ce pays ajoute que la durée du travail n'est pas réduite pour compenser la surcharge due aux activités parascolaires.

311. Au Venezuela, les enseignants n'exercent pas d'activités parascolaires.

312. En ce qui concerne la rémunération de ces activités, 19 des 37 gouvernements ayant fourni des renseignements ont indiqué que la participation aux activités parascolaires ne donnait pas lieu à une rémunération supplémentaire. L'Indonésie, l'Iraq, la République démocratique allemande et la RSS d'Ukraine signalent que les enseignants reçoivent ou peuvent recevoir une rémunération pour l'exercice d'activités parascolaires; Chypre, Israël, le Pérou et la Thaïlande indiquent que seules certaines activités sont rémunérées (le Pérou mentionne les campagnes d'alphabétisation); le Japon et le Koweït accordent une rémunération supplémentaire lorsque les activités doivent être exercées en dehors des heures de classe; il en va de même au Canada (Québec) lorsque l'école a demandé à l'enseignant d'organiser ces activités (mais non lorsqu'il s'est porté volontaire); l'Italie, la Jordanie et la Tchécoslovaquie versent une rémunération dans la mesure où le temps consacré à ces activités élève le total des heures de travail au-dessus de la norme établie; la Hongrie et le Luxembourg offrent le choix entre une rémunération supplémentaire et un congé de compensation. Le Chili accorde un repos de compensation lorsque les activités ont lieu le dimanche ou un jour férié. Dans certains Etats des Etats-Unis, la rémunération des activités parascolaires relève des négociations collectives.

Perfectionnement en cours d'emploi

313. Les dispositions du paragraphe 91 de la recommandation qui concernent le perfectionnement sont appliquées sous une forme ou sous une autre dans presque tous les pays ayant répondu sur ce point. Seul Madagascar indique que rien n'est prévu dans ce domaine.

314. Sur les gouvernements qui ont fourni des renseignements à ce sujet, 26 signalent que les enseignants peuvent bénéficier de congés payés pour suivre des cours de perfectionnement, mais que l'octroi de ces congés n'est pas automatique. Quelques-uns (Ecosse, Espagne, Malte et Japon, notamment) déclarent que le congé est accordé dans certains cas; le Canada (Québec) et la Finlande précisent que le congé payé n'est accordé que si l'employeur a demandé à l'enseignant de suivre une formation; le Pérou n'accorde un congé que pour des cours organisés par le ministère de l'Education.

315. Quelques pays aménagent, si nécessaire, l'horaire de travail de l'enseignant pour lui permettre de suivre des cours de perfectionnement pendant les heures de classe. C'est le cas de l'Argentine, du Bangladesh, de l'Egypte, de la Guyane, de la Jamaïque et de la Jordanie.

316. Dans quelques pays, les enseignants sont dispensés d'un certain nombre d'heures de travail par semaine ou par année pour suivre des cours de perfectionnement. Ainsi, au Canada (Alberta et certaines parties de l'Ontario) et en Norvège, les enseignants sont libérés un certain nombre de jours chaque année (appelés au Canada "journées de développement professionnel"); en Norvège, l'enseignant peut demander en outre un congé sans traitement pour se perfectionner. La Jordanie organise les horaires d'enseignement de manière à libérer les enseignants une journée par semaine qu'ils peuvent utiliser pour suivre des cours de perfectionnement. En URSS, des dispositions du même genre existent pour faciliter les études personnelles. A Chypre, les heures de travail des enseignants qui suivent des cours de perfectionnement sont réduites (un jour et quatre périodes par semaine pour les enseignants en période de probation, 80 minutes par semaine pour les enseignants permanents). En Italie, le temps consacré au perfectionnement est compris dans les 20 heures de travail extrascolaire qu'un enseignant est tenu d'accomplir chaque mois.

317. Dans un assez grand nombre de pays, les cours de perfectionnement, ou une bonne partie d'entre eux, ont lieu en dehors des heures de classe. Tel est le cas, par exemple, à la Barbade, au Canada (Ontario), en Ecosse, en Equateur, en Espagne, en Iraq, au Kenya et au Koweït. En outre, l'Australie, Cuba, l'Equateur, l'Espagne, l'Indonésie, la République démocratique allemande, la Suède et la Tanzanie organisent une partie au moins de leurs cours de formation pendant les vacances scolaires. En Ecosse, certaines autorités locales réservent à la formation en cours d'emploi certains jours pendant lesquels les élèves n'ont pas classe; d'autres ne prévoient pas d'arrangements de ce genre et les enseignants qui souhaitent suivre des cours de perfectionnement doivent le faire pendant leur temps libre.

318. Dans certains pays, la durée des vacances scolaires est calculée de manière à laisser du temps pour le perfectionnement en cours d'emploi (voir les renseignements fournis dans la section concernant les congés payés).

Rôle des organisations d'enseignants dans la fixation
des normes concernant les heures et le volume de travail

319. Cinquante-et-un gouvernements ont fourni des renseignements sur l'application du paragraphe 89 de la recommandation, qui traite de ce sujet. Onze d'entre eux (Chili, Egypte, Equateur, Espagne, Guyane, Jordanie, Kenya, Madagascar, Pérou, Philippines, Sri Landa) ont répondu que les enseignants ne sont pas consultés, ou ne le sont pas en principe, pour la fixation de la durée du travail. Les enseignants des écoles privées des Philippines, toutefois, négocient à ce sujet.

320. Dans les autres pays, le degré de consultation varie et quelquefois les termes utilisés pour décrire ces consultations sont vagues. En Argentine et en Tanzanie, les organisations d'enseignants peuvent "faire des suggestions"; au Bangladesh et en Tanzanie, elles peuvent "faire des représentations"; au Pakistan et en Tunisie, "elles coopèrent"; en République fédérale d'Allemagne, en France, en Irlande du Nord, au Luxembourg, à Malte, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, elles sont "consultées"; en Australie, elles "présentent leurs conclusions" aux organes de conciliation et d'arbitrage; en Iraq elles "ont des représentants au sein des organes de décision"; au Nicaragua, le gouvernement et les organisations d'enseignants "collaborent"; en Hongrie, en Irlande et en Jamaïque, le gouvernement a des "entretiens" avec les organisations d'enseignants; à la Barbade, à Chypre et à Cuba, les organisations "participent"; dans les provinces du Canada, dans certains Etats des Etats-Unis, en Finlande, en Italie, au Japon, à Maurice, au Mexique, en Suède et au Venezuela, les organisations d'enseignants "négocient"; en RSS de Biélorussie, en Israël, en Norvège, en République démocratique allemande et en RSS d'Ukraine, la durée du travail est fixée "en accord avec" l'organisation des enseignants; en URSS, les organisations d'enseignants "jouent un rôle" dans la fixation des heures de travail.

Congés payés annuels (paragr. 91)

321. Les gouvernements étaient invités à fournir des renseignements sur la durée des vacances scolaires, la durée réelle des congés annuels des enseignants, compte tenu de leurs obligations professionnelles pendant les vacances scolaires, et le statut des enseignants pendant les vacances scolaires, notamment du point de vue de la relation de travail et de la rémunération.

322. Le tableau XI (voir pages suivantes) résume les renseignements fournis par les 53 gouvernements qui ont répondu à ces questions.

323. Les chiffres du tableau appellent les observations suivantes :

324. Dans la plupart des pays qui ont répondu, la durée des vacances scolaires va de 10 à 16 semaines par an. Les vacances les plus courtes sont signalées en Bulgarie (deux mois), à Cuba (deux mois dans les écoles secondaires) et en Papouasie-Nouvelle-Guinée (neuf semaines minimum); les plus longues sont 16 semaines en France, 17 au Japon, 20 en Indonésie et 17-20 au Koweït. Dans certains cas, les jours fériés et les fêtes religieuses forment une bonne partie des vacances (50 jours en Israël).

325. En ce qui concerne les congés des enseignants, dans la plupart des pays leur durée est de 10 à 14 semaines (le plus souvent 10 ou 12 semaines), mais la gamme est beaucoup plus large, allant de 17-20 semaines au Koweït et 16 semaines en France à 4 semaines dans les écoles secondaires de Cuba, 27 jours en République démocratique allemande (avec 20 jours supplémentaires pour congés d'études, le cas échéant) et 12 jours en Indonésie.

326. Dans la plupart des pays ayant fourni des renseignements détaillés sur ce point, les enseignants sont en congé pendant presque toute la durée des vacances scolaires. Dans un certain nombre de pays, toutefois, leurs congés officiels sont les mêmes que ceux des fonctionnaires en général, et, pendant le reste des vacances scolaires, ils sont à la disposition de l'administration et peuvent être appelés - en principe du moins - pour accomplir certaines tâches (organisation d'examens, travaux administratifs, préparation de l'année scolaire, etc.). Tel est le cas en République fédérale d'Allemagne, au Canada (Ontario), en Espagne, en France, en Italie, au Japon, au Kenya, au Pakistan et en Papouasie-Nouvelle-Guinée. On peut leur demander aussi de participer volontairement à des activités pendant les vacances, par exemple donner des cours d'appui et de rattrapage; tel est le cas au Luxembourg.

Tableau XI. Vacances scolaires annuelles, congés annuels des enseignants, statut professionnel et rémunération

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Allemagne (Rép. féd. d')	Environ 75 jours ouvrables (1.7-10.9; courtes périodes à la fin d'octobre, à Noël, à Pâques, à Pentecôte).	Comme les fonctionnaires; pendant le reste des vacances, les enseignants restent à la disposition de l'administration (mais, en pratique, ils ne sont appelés qu'exceptionnellement).	Les enseignants touchent leur traitement intégral pendant les vacances.
Argentine	10 semaines (30.12-23.2 et 2 semaines en juillet). Souvent, l'école n'est pas en activité en décembre.	30.12-23.2. Tout le mois de décembre si l'école n'est pas en activité.	Pendant les vacances, les enseignants reçoivent leur plein traitement et sont couverts par la sécurité sociale. Si l'enseignant n'a été en fonctions qu'une partie de l'année, il est rémunéré au prorata de la période de service.
Australie	10-12 semaines par an (6-7 en été).	4 semaines en décembre-janvier. Reste des vacances : à la disposition de l'administration.	Les enseignants reçoivent leur plein traitement pendant les congés et vacances.
Bangladesh	85 jours, y compris 26 jours en été et 30 pendant le Ramadan.	85 jours.	Maintien du statut de salarié et du plein traitement.
Barbade	14 semaines (3 à Noël, 2 à Pâques, 9 en été).	14 semaines, mais ils doivent participer à des réunions du personnel et à des cours de perfectionnement (2-3 semaines par an au total).	Les enseignants continuent de recevoir leur plein traitement (comme les autres salariés de l'Etat).
RSS de Biélorussie	-	48 jours ouvrables.	-
Bulgarie	Hiver : 10 jours; printemps : 10 jours; été : primaire 3 mois, secondaire 2 mois.	2 mois.	Les enseignants continuent de recevoir leur plein traitement (comme les autres salariés de l'Etat).

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et les vacances
Canada Alberta	12 semaines (2 à Noël, 1 à Pâques, juillet et août en entier).	12 semaines (pas de responsabilités pendant les vacances).	Les enseignants sont payés les 12 mois de l'année.
Ontario	11-12 semaines (1 ou 2 à Noël, 1 à Pâques, juillet et août en entier).	Même durée que les vacances scolaires, mais à la disposition de l'administration (beaucoup d'enseignants consacrent la moitié ou plus des vacances d'été au perfectionnement.)	Les contrats des enseignants couvrent les 12 mois de l'année.
Québec	Environ 10 semaines.	Environ 10 semaines (pas d'obligation de service en dehors des 200 jours d'enseignement en classe à donner entre septembre et juin chaque année).	Les droits en matière de rémunération et de sécurité sociale sont maintenus tout au long de l'année civile.
Chili	16 semaines (mi-décembre/début mars; 2 semaines en juillet, 1 en septembre).	Public : environ 10 semaines (reste des vacances consacré à la planification, aux examens, au travail administratif, etc.). Privé : minimum 15 jours ouvrables, dans la pratique même durée que dans l'enseignement public.	Dans tous les cas, le statut et la rémunération sont maintenus tout au long de l'année.
Chypre	Primaire : 16 semaines (2 à Noël et à Pâques; juillet et août en entier; 20 jours fériés). Secondaire : 13 semaines, y compris 2 semaines à Noël et à Pâques; 10 juillet-31 août; 14 jours fériés).	Même durée que les vacances.	Les enseignants permanents reçoivent leur plein traitement pendant toute la durée des congés. Les enseignants sous contrat sont rémunérés au prorata de la période de service effectuée pendant l'année scolaire.

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et les vacances
Colombie	Soit : semaine sainte; mi-juin/mi-juillet; 1.12-20.1 (total : 12 semaines). Soit : semaine sainte; 16.12-7.1, juillet et août en entier (13 semaines).	Toute la période des vacances scolaires.	Plein traitement versé aux enseignants des écoles publiques, mais non à ceux des écoles privées.
Cuba	Primaire : 11 semaines. Secondaire : 2 mois.	Primaire : 1 mois et 3 semaines. Secondaire : 1 mois.	La rémunération est versée pendant tous les congés.
Egypte	-	2 semaines pour la première année de service, 3 semaines après un an, 30 jours après 10 ans et 45 jours au-dessus de 50 ans. Il faut qu'un certain nombre d'enseignants soient de service dans chaque école à tout moment.	Plein traitement pendant toutes les vacances.
Equateur	-	2 mois plus 13 jours fériés.	Le traitement normal est versé pendant toutes les vacances, mais les autres prestations financières sont suspendues.
Espagne	-	11 semaines (2 à Noël, 1 à Pâques, 8 en été). Durée officielle des congés des enseignants ayant le statut de fonctionnaire: 30 jours; en pratique, ils bénéficient des mêmes congés que les autres.	Les enseignants reçoivent leur plein traitement pendant les vacances.
Etats-Unis	Pas de congés en tant que tels; la rémunération des enseignants est fonction du nombre de jours d'enseignement stipulé dans leur contrat.	Variables.	La rémunération est généralement répartie de manière régulière sur l'année ou les périodes de rémunération de l'année scolaire selon les conditions convenues.

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et les vacances
Finlande	14 semaines (1.6-15.8; 11 jours à Noël, 5 à Pâques et 6 à la fin de l'hiver).	12-13 semaines. Selon la convention collective en vigueur, les enseignants doivent travailler 195 jours par an (plus 1 ou 2 jours pour les examens de repêchage).	Les enseignants au bénéfice de contrats continus reçoivent leur traitement pendant toute l'année; les autres sont rémunérés selon le nombre d'heures d'enseignement effectuées.
France	Environ 16 semaines (10 en été, 1 au début de novembre et en février, 2 à Noël et au printemps).	30 jours consécutifs; pendant le reste des vacances scolaires, les enseignants restent à la disposition de l'administration.	
Guyane	13 semaines (3 à Noël, 2 à Pâques, 7 ou 8 en été).	Même durée que les vacances, mais les enseignants libérés pour des activités de perfectionnement pendant l'année doivent rester à la disposition de l'administration.	Plein traitement avec deux exceptions : a) enseignants intérimaires engagés au trimestre; b) les enseignants en vacances à l'étranger ne reçoivent leur traitement qu'à la reprise de leur service ou à leur retour dans le pays.
Hongrie	-	48 jours ouvrables.	-
Inde	Varient d'un Etat à l'autre.	6 à 8 semaines en été, 10 jours en automne, 1 semaine en hiver. Des congés de compensation peuvent être accordés si l'enseignant doit suivre des cours de perfectionnement pendant les vacances.	Plein traitement pendant toute la durée des vacances.
Indonésie	Environ 120 jours.	Environ 12 jours (le reste est consacré à des activités de formation, de planification, de correction, etc.).	Plein traitement pendant toute la durée des vacances.
Irlande	Primaire : 14 semaines, y compris juillet et août. Secondaire : 16 semaines.	14 semaines. Les enseignants du primaire qui suivent des cours de perfectionnement peuvent bénéficier de 5 jours supplémentaires au maximum.	Statut de salarié et rémunération inchangés.

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Israël	<p>Primaire : 21.6-31.8. Secondaire : 1.7-31.8. Toutes les écoles : environ 50 jours fériés et fêtes religieuses.</p>	<p>En congé pendant toutes les vacances, mais les enseignants suivent quelquefois des cours de perfectionnement de 2-3 jours pendant l'été.</p>	<p>Tous les enseignants sont payés pour les jours fériés et les fêtes religieuses. Pendant les congés d'été, les enseignants sont payés en fonction de la période de service accomplie au cours de l'année précédente.</p>
Italie	<p>Public : environ 14 semaines (2 à Noël, 1 à Pâques, 3 mois en été). Privé : idem, mais 2 mois seulement en été.</p>	<p>Public : à disposition de l'administration pendant toutes les vacances. Privé : 30 jours de congé pendant les vacances d'été.</p>	<p>Les enseignants ayant accompli une période scolaire de service reçoivent leur traitement intégral pendant les vacances suivantes.</p>
Jamaïque	<p>Environ 13 semaines (décembre, avril, août).</p>	<p>environ 10 semaines.</p>	<p>Statut professionnel et rémunération inchangés pendant toute l'année.</p>
Japon	<p>Environ 120 jours (y compris les dimanches) : 6 semaines en été, 2 semaines en hiver, 2 semaines au printemps.</p>	<p>20 jours de congé annuel plus les dimanches, 25 jours fériés et 6 jours à Noël; environ 100 jours au total. En dehors des périodes de congé, les enseignants sont à la disposition de l'administration, mais ils peuvent être autorisés à suivre une formation.</p>	<p>Statut professionnel et rémunération inchangés pendant toute l'année.</p>
Kenya	<p>Environ 3 mois (un mois après chaque trimestre).</p>	<p>30 jours; pendant le reste des vacances, à la disposition de l'administration.</p>	<p>Rémunération versée pendant toute l'année.</p>
Koweït	<p>17-20 semaines plus 9 jours fériés.</p>	<p>Privé : 60-90 jours (pendant l'été). Public : même durée que les vacances scolaires, sauf les deux dernières semaines des vacances d'été consacrées aux examens de repêchage.</p>	<p>Les enseignants ayant le statut d'agent public le gardent pendant les vacances et reçoivent leur traitement intégral.</p>

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Luxembourg	15-16 semaines (9 en été, 2 à Noël et à Pâques, 1 à la Toussaint, à Carnaval et à Pentecôte).	Même durée que les vacances scolaires, mais les enseignants peuvent être invités à donner des cours d'appui ou de rattrapage ou à organiser des examens de repêchage.	L'enseignant conserve sa qualité de fonctionnaire et tous les droits et obligations qui en découlent.
Madagascar	10 semaines (2 mois en été, 2 semaines à Noël et à Pâques).	2 mois.	Plein traitement pendant les vacances.
Maurice	10 semaines (2 à Pâques, 4 en juillet-août, 4 en novembre-janvier).	Toute la durée des vacances à moins qu'ils ne suivent volontairement des cours de perfectionnement.	Le traitement est versé intégralement pendant toutes les vacances.
Nicaragua	3 mois (à la fin de l'année scolaire) et 3 semaines (1 à Pâques, 2 au milieu de l'année).	2 mois et 3 semaines.	Les enseignants sont rémunérés pendant toutes les vacances.
Norvège	14 semaines (mi-juin/mi-août, 1 semaine à Noël et en février-mars; 4 jours à Pâques; plusieurs jours fériés).	Variables : des périodes assez longues sont consacrées au perfectionnement pendant les vacances.	Les enseignants sont rémunérés toute l'année.
Nouvelle-Zélande	10-12 semaines (mi-décembre - 1er février; 2 semaines au début de mai et à la fin d'août).	10-12 semaines.	Le traitement est versé intégralement. Les enseignants peuvent accepter un emploi rémunéré pendant les vacances.
Pakistan	Environ 3 mois.	Même durée normalement que les vacances, mais les enseignants peuvent être rappelés pour des tâches déterminées.	Traitement et indemnités versés intégralement pendant les vacances.

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Papouasie- Nouvelle-Guinée	Minimum : 9 semaines.	Même durée que les vacances, mais les enseignants peuvent être appelés à rester de service. En pareil cas, ils doivent recevoir un congé et/ou une rémunération de compensation.	Les enseignants reçoivent leur traitement intégral pendant les vacances.
Pérou	117 jours (Noël - fin mars; environ 2 semaines au début d'août).	60 jours (au milieu de l'année et la plus grande partie de janvier et février).	Si l'enseignant a été en fonctions toute l'année scolaire, il reçoit son traitement et ses indemnités en entier pendant les vacances; dans le cas contraire, il est rémunéré au prorata du nombre de mois de service.
Philippines	12 semaines (2 à Noël, 10 en été).	Même durée que les vacances.	Si l'enseignant a été en fonctions toute l'année scolaire, il reçoit son traitement et ses indemnités en entier pendant les vacances; dans le cas contraire, il est rémunéré au prorata du nombre de mois de service.
République démocratique allemande (1980-81)	Environ 15 semaines (18-26.10; 20.12-4.1; 7.2-1.3; 18 avril, 2 et 9 mai - 17 mai, 6 juin, 4.7-31.8).	27 jours (= 3 semaines ½) plus 20 jours pour les études.	
Royaume-Uni Angleterre et Pays de Galles	Environ 10 semaines.	Les enseignants sont généralement en congé quand les enfants le sont.	Le traitement continue d'être versé pendant les vacances.
Ecosse	Environ 10 semaines.	Même durée que les vacances scolaires, mais les enseignants doivent en général reprendre le travail 1 à 3 jours avant les élèves, au début de chaque trimestre.	

Tableau XI (suite)

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Irlande du Nord	Environ 10 semaines.	Variables dans la pratique.	Les enseignants à temps complet continuent de recevoir leur traitement. Les enseignants payés à la journée sont considérés comme au chômage pendant les vacances.
Sri Lanka	12 semaines (3-4 semaines à la fin de chaque trimestre).	Même durée que les vacances.	Les enseignants reçoivent leur plein traitement pendant les vacances et peuvent faire un travail extra-scolaire pendant leurs congés.
Suède	12 semaines.	40 jours selon la convention collective mais, en principe, l'employeur ne peut pas exiger des enseignants qu'ils travaillent pendant les vacances. Dans la pratique, peu d'enseignants travaillent plus de 37 semaines par an.	Les enseignants reçoivent leur traitement toute l'année à l'exception des enseignants non qualifiés engagés à la journée, mais dans le traitement de ces derniers est inclus l'équivalent au prorata des congés payés des enseignants titulaires.
Tanzanie	-	35 jours pendant les vacances scolaires; durant le reste des vacances, ils participent quelquefois à des séminaires, corrigent des épreuves d'examen, etc. L'octroi de congés payés en sus des 35 jours est laissé à la discrétion de l'administration.	Les enseignants reçoivent leur plein traitement pendant les congés.
Tchécoslovaquie	12 semaines (10 jours à Noël et au printemps, juillet et août en entier).	7-8 semaines (toutes les vacances d'été sauf la dernière semaine); s'ils sont de service pendant les vacances, ils peuvent recevoir un congé ou une rémunération de compensation.	Les enseignants sont rémunérés (gains mensuels moyens de l'année scolaire).
Thaïlande	10 semaines (6 en été).	Public et privé: 6 semaines (vacances d'été).	Les enseignants conservent leur statut et leur traitement.

Tableau XI

Pays	Vacances scolaires	Congés annuels des enseignants	Statut professionnel et rémunération pendant les congés et vacances
Tunisie	15 semaines (année scolaire = 2 semestres allant du 15.9 au 30.6; une semaine de vacances au milieu de chaque semestre, 2 semaines entre les semestres, grandes vacances 1.7-14.9).	En pratique, 105 jours (15 semaines).	Les enseignants touchent leur plein traitement pendant les vacances.
RSS d'Ukraine	-	48 jours ouvrables (pris en général pendant l'été).	Les enseignants reçoivent leur plein traitement pendant les congés.
URSS	-	48 jours (12-18 jours de plus pour les enseignants dans les régions au climat particulièrement rude).	La rémunération est calculée sur la base des gains moyens des 12 mois précédents.
Venezuela	12 semaines (1.8-15.9; 20.12-7.1; carnaval; semaine sainte).	Coïncident avec les vacances scolaires.	Les enseignants du secteur public reçoivent leur plein traitement pendant les vacances plus une prime de vacances (équivalant à 5 jours de traitement au maximum).

327. Dans un certain nombre de pays (Argentine, Barbade, Bulgarie, Chili, Cuba, Finlande, Jamaïque, Japon, Koweït, Madagascar, Nicaragua, Pérou, République démocratique allemande, Tchécoslovaquie et Thaïlande), la durée réelle des congés des enseignants est nettement plus courte que celle des vacances scolaires. Pendant les périodes où les enseignants ne sont pas en congé, ils peuvent être appelés à participer à diverses tâches : réunions, organisation d'examens (en particulier d'examens de repêchage), travaux administratifs, et cours de soutien. En Ecosse, les enseignants doivent regagner l'école un à trois jours avant les élèves, au début de chaque trimestre. En Papouasie-Nouvelle-Guinée et en Tchécoslovaquie (deux pays où les congés sont relativement courts), les enseignants qui sont rappelés pendant les vacances doivent recevoir une rémunération supplémentaire ou un congé de compensation.

328. Dans certains pays, il est de règle, semble-t-il, que les enseignants se perfectionnent ou suivent des études pendant une partie des vacances scolaires. C'est le cas à la Barbade, au Canada (Ontario), en Inde, en Indonésie, en Irlande, en Israël, au Japon, à Maurice, en Norvège, en République démocratique allemande et en Tanzanie. La durée des congés consacrée à ces cours est difficile à évaluer. En Israël, les cours ne durent que deux à trois jours (mais l'enseignant peut suivre plusieurs cours pendant les mêmes vacances). A l'opposé, le Canada (Ontario) estime que beaucoup d'enseignants consacrent la moitié des vacances d'été, voire plus, à des cours de perfectionnement; il en va de même en Norvège. En République démocratique allemande, le temps consacré aux études est presque égal à la durée des congés réels. En Indonésie, le temps consacré au perfectionnement est considérable. En Inde et en Irlande, les enseignants qui suivent des cours de perfectionnement pendant leurs vacances reçoivent un congé de compensation.

329. Trois pays (Chili, Italie, Koweït) ont fourni des renseignements distincts sur les congés payés des enseignants des écoles privées. Au Chili, la loi garantit seulement un congé minimum de 15 jours ouvrables aux enseignants des écoles privées, mais dans la pratique ils ont les mêmes congés que les enseignants du secteur public; en Italie et au Koweït, ils en ont moins.

330. En ce qui concerne le statut et la rémunération pendant les vacances, tous les pays ayant fourni des renseignements indiquent que les enseignants qui ont des contrats renouvelables et sont engagés pour toute l'année scolaire conservent leur traitement intégral pendant les vacances; l'Argentine et le Canada (Québec) ajoutent que les droits aux prestations de la sécurité sociale restent acquis pendant toutes les vacances; en Tchécoslovaquie et en URSS, la rémunération des vacances est calculée sur la base des gains moyens pendant l'année scolaire. En Jamaïque, l'enseignant qui a accompli une période scolaire de service a droit à son traitement intégral pendant les vacances suivantes.

331. Dans certains pays, les enseignants qui ne sont pas engagés de manière continue pour toute l'année scolaire ont un statut légèrement différent par rapport à leurs collègues permanents. Ainsi, en Argentine, à Chypre, en Finlande, en Israël et au Pérou, l'enseignant engagé pour une partie seulement de l'année scolaire est rémunéré pendant ses congés (en Israël, pendant ses congés d'été) au prorata de la durée effective de service ou (en Finlande) du nombre d'heures de travail effectuées. En Guyane, les enseignants intérimaires engagés à la période scolaire ne sont rémunérés au titre de leurs congés que lorsqu'ils reprennent leur service au début de la période suivante; un enseignant qui passe ses vacances à l'étranger reçoit son traitement lorsqu'il revient en Guyane ou lorsqu'il reprend son service. Enfin, en Suède, les enseignants non qualifiés engagés à la journée ne sont pas payés pendant leurs congés, mais leur traitement comprend l'équivalent des congés payés des enseignants titulaires.

332. La Colombie signale que les enseignants des écoles privées ne sont pas payés pendant les vacances.

333. Neuf pays seulement ont répondu expressément à la question du maintien du statut d'emploi. Le Bangladesh, le Chili, l'Irlande, le Japon et la Thaïlande signalent que les enseignants conservent leur statut de salariés pendant les vacances; la Barbade, la Bulgarie, le Koweït et le Luxembourg se réfèrent au statut de fonctionnaires des enseignants.

Congés d'études (paragr. 95)

334. Les questions posées sous cette rubrique portaient sur l'applicabilité aux enseignants de la législation générale en matière de congés d'études, les arrangements particuliers éventuellement prévus pour les enseignants, le nombre d'enseignants ayant bénéficié de congés d'études, la durée de ces congés, et la nature des études ou des activités de perfectionnement. Les congés de perfectionnement ont été assimilés à des congés d'études aux fins du questionnaire.

335. Toutes les réponses sauf cinq renfermaient des renseignements sur les congés d'études. La Finlande, le Luxembourg, le Mexique et la Suède font état de dispositions applicables à l'ensemble des travailleurs (en outre, des dispositions spéciales pour les enseignants existent en Suède); l'Argentine, la Barbade, le Pérou et la Tunisie se réfèrent aux dispositions applicables aux fonctionnaires. Les autres réponses décrivent les facilités offertes aux enseignants, souvent sans indiquer si elles sont ouvertes ou non à d'autres catégories, mais, d'après les informations fournies (en particulier en ce qui concerne les objectifs des congés accordés), il ressort que, dans la plupart des cas, ces facilités sont réservées aux enseignants. Quelques pays se bornent à indiquer que des arrangements existent, tandis que d'autres décrivent en détail les objectifs des congés d'études accordés et le nombre de personnes qui en ont bénéficié.

336. Ces objectifs varient beaucoup : des congés sont accordés pour des études personnelles ou pour préparer et passer des examens, pour aider des enseignants non qualifiés à obtenir des qualifications pédagogiques, pour suivre des activités de perfectionnement, pour permettre à des enseignants de faire des études universitaires ou postuniversitaires, d'améliorer leurs qualifications ou d'acquérir des qualifications spéciales utiles au service.

337. Les réponses traduisent quelquefois des différences d'interprétation de la notion de congé d'études. Certains pays lui donnent une portée relativement étroite axée sur le perfectionnement en cours d'emploi; Cuba et l'Indonésie, par exemple, signalent que les cours de perfectionnement ont lieu pendant les vacances scolaires et qu'il n'est donc pas nécessaire de prévoir des dispositions spéciales pour les congés d'études. Le Japon fait observer, lui aussi, que la plupart des enseignants suivent des cours de perfectionnement pendant les vacances. D'autres pays, en revanche, donnent à cette notion une portée plus large englobant plusieurs des éléments mentionnés dans le paragraphe précédent.

338. La durée des congés d'études varie considérablement, allant de deux heures par an en Equateur à six ans en Guyane. A Malte, les congés d'études ont une durée de un à trois mois en général et ils sont destinés principalement au perfectionnement, mais des congés de longue durée sont aussi accordés dans certains cas. Au Luxembourg, la durée du congé d'études ne peut dépasser 36 jours; à la Barbade, elle va de quelques semaines à trois ans; en Argentine, le congé dure habituellement six mois ou un an; en Jamaïque, le maximum est d'une année; en Nouvelle-Zélande, la durée normale est d'une année; à Sri Lanka, des congés d'études de deux ans au maximum sont accordés. Plusieurs pays prévoient des congés annuels ou sabbatiques pour les études. Ainsi, en Bulgarie, en RSS d'Ukraine et en URSS, les enseignants ont droit à 30 jours de congés d'études par an pour suivre des cours de perfectionnement, faire des études et préparer des examens. En Hongrie, les enseignants ont droit à 33 jours de congés d'études par an, en République démocratique allemande, à 20 jours. En URSS, l'enseignant qui fait des études universitaires supérieures peut demander un jour de congé par semaine (à demi-traitement) pour étudier. En ce qui concerne les congés sabbatiques, en RSS de Biélorussie, les enseignants peuvent demander un mois de congé tous les cinq ans pour se perfectionner et passer des examens; aux Philippines, ils ont droit à un an de congé d'études après sept ans de service. En Suède, outre les congés auxquels ils ont droit au titre du régime général, les enseignants peuvent obtenir 360 jours de congé avec traitement partiel tous les dix ans; dans beaucoup d'académies du Canada et des Etats-Unis, les congés sabbatiques font l'objet de négociations locales.

339. Des congés d'études avec plein traitement sont accordés en République fédérale d'Allemagne (congés de courte durée), au Chili (pour des cours officiels), en France (instituteurs effectuant des stages de recyclage et de perfectionnement), en Guyane (perfectionnement), en Inde (sur une base ad hoc), en Iraq (pour des cours universitaires de perfectionnement), en Jamaïque (si le cours est en rapport

avec le travail et sous réserve d'un engagement de service), au Koweït, à Malte (si le congé est dans l'intérêt du service), au Nicaragua (pour des cours d'un an au maximum), en Nouvelle-Zélande et à Sri Lanka (pour des cours universitaires d'un ou deux ans) et en Tunisie (lorsque l'administration demande à l'enseignant de suivre les cours). Le congé est assorti d'un demi-traitement en Finlande, dans certains cas en Inde, en Israël (où existe un système de congés d'études financés par des cotisations), au Nicaragua (si le congé dépasse une année), en Norvège et aux Philippines (60 pour cent). Le congé n'est pas rémunéré en Australie (Queensland) - mais un certain nombre de bourses d'études sont accordées -, au Bangladesh, au Cameroun, à Chypre (pour les études à l'étranger), en France (règle générale), en Jordanie (pour les études non universitaires), au Luxembourg (congés de longue durée), à Madagascar et en Tunisie (études personnelles). Plusieurs pays indiquent que l'octroi de congés avec traitement plein ou partiel ou sans traitement est décidé cas par cas selon les circonstances. En Irlande, un enseignant peut obtenir un congé payé à condition de se faire remplacer à ses frais. Dans deux cantons de Suisse, l'enseignant qui prend un congé d'études doit assumer une partie des frais encourus pour le remplacer.

340. S'agissant du calcul de l'ancienneté et de la pension, la République fédérale d'Allemagne (si le congé est en rapport avec le travail), l'Argentine, la Colombie, la Nouvelle-Zélande et les Philippines signalent que les congés d'études sont pris en compte dans le calcul de la pension : les mêmes pays, ainsi que la RSS de Biélorussie, le Canada (Québec), Chypre et la Guyane font état du maintien des droits d'ancienneté. Au Cameroun, au contraire, l'enseignant qui désire prendre un congé d'études doit obtenir au préalable sa mise en disponibilité, statut comportant la suspension du traitement des droits d'ancienneté et des droits à pension. Il semble qu'au Canada (Québec), en France et aux Pays-Bas, les congés d'études ne soient pas pris en compte dans le calcul de la pension, puisque ces pays autorisent l'enseignant à valider rétroactivement ces périodes en versant les cotisations correspondantes. Israël indique simplement que tous les droits de l'enseignant sont maintenus pendant les congés d'études.

341. La plupart des pays n'ont pas donné de renseignements (ou ont déclaré qu'ils n'en disposaient pas) sur le nombre d'enseignants ayant pris un congé d'études. Dans les cas où des chiffres ont été fournis, on note que le nombre d'enseignants ayant bénéficié de congés d'études est très faible. Il y a cependant trois exceptions : en France, en 1978-79, plus de 30 000 instituteurs, sur un effectif total de 300 000, ont pris congé pour participer aux stages de recyclage et de perfectionnement organisés à leur intention; en Israël, environ 3 000 enseignants ont pris un congé sabbatique en 1980-81; à Sri Lanka, pendant la période 1974-1978, environ 25 000 enseignants ont obtenu un congé d'études d'une durée moyenne de deux ans.

Régime applicable aux enseignants participant à des programmes d'échanges bilatéraux ou multilatéraux
(paragr. 96 et 104-107)

342. Les questions portaient sur la nature des programmes d'échanges actuels, la manière dont sont choisis les enseignants participant à ces programmes, les droits dont bénéficient les enseignants nationaux partis à l'étranger dans le cadre de programmes de ce genre en matière de congés, de carrière et de pension, le nombre et les qualifications de ces enseignants, la durée moyenne de leur séjour à l'étranger et, enfin, le statut et le régime applicables aux enseignants étrangers participant à ces échanges.

343. Trente-sept pays ont fait état de programmes d'échanges d'enseignants; les autres n'ont pas fourni de renseignements ou ont répondu que ces programmes n'existent pas dans leur pays. Dans l'ensemble, les réponses n'étaient pas suffisamment détaillées pour permettre autre chose qu'une analyse sommaire.

344. Trois pays ont mentionné des objectifs précis pour les programmes d'échanges : obtenir un diplôme d'un niveau plus élevé (Egypte); promouvoir la compréhension mutuelle entre les pays intéressés (Japon); apporter des améliorations à l'enseignement (Nicaragua).

345. L'autorité chargée de choisir les enseignants est le plus souvent le gouvernement central ou le ministère de l'Education, au sein duquel une commission (comprenant quelquefois un représentant du pays hôte) est constituée pour sélectionner les candidats. Pour l'appel des candidatures, la méthode mentionnée le plus souvent est l'annonce des possibilités d'échanges (mais au Canada (Ontario), les employeurs locaux sont invités à proposer des noms).

346. Le critère de sélection cité le plus fréquemment est celui des qualifications universitaires : un diplôme d'enseignant et dans certains cas (Canada (Ontario), Egypte, Etats-Unis, Nicaragua) un titre universitaire sont demandés. L'expérience est mentionnée par plusieurs pays, l'état de santé et l'équilibre psychologique par les Etats-Unis, la compétence professionnelle par la Tunisie. L'Egypte donne la préférence aux jeunes enseignants diplômés. La Tchécoslovaquie exige la connaissance de la langue du pays hôte.

347. En ce qui concerne les conditions de service pendant les séjours à l'étranger dans le cadre d'échanges, la République fédérale d'Allemagne, l'Angleterre et le pays de Galles et la République démocratique allemande signalent que tous les droits de l'enseignant sont maintenus durant lesdits séjours; la France considère que ses enseignants restent en position d'activité; le Luxembourg, la Tanzanie et la Tunisie indiquent que les enseignants conservent tous leurs droits de fonctionnaires; l'Egypte et l'Italie les considèrent comme étant en mission officielle. La République fédérale d'Allemagne, le Bangladesh, le Canada (Ontario et Québec), l'Ecosse (pour certaines autorités locales), les Etats-Unis, la Finlande, l'Italie, la Jamaïque, le Japon, le Nicaragua, la Nouvelle-Zélande (pour tous les pays sauf les Etats-Unis), le Pérou et la Tanzanie indiquent que les enseignants se rendant à l'étranger dans le cadre d'échanges continuent de recevoir leur traitement intégral. L'Australie, l'Autriche, la Barbade, l'Irlande et la Jamaïque font savoir que les droits en matière de congés, de pension et d'ancienneté sont maintenus pendant les échanges; Chypre, la Finlande et l'URSS mentionnent le maintien des droits en matière de congés, le Canada (Ontario et Québec), Chypre, la Nouvelle-Zélande, le Pérou et l'URSS en matière de pension, le Canada (Québec), la Nouvelle-Zélande et le Pérou en matière d'ancienneté. Dans quelques pays - Barbade, Ecosse (certaines autorités locales), Inde (où les enseignants sont mis en congé sans traitement), Nouvelle-Zélande (pour les échanges avec les Etats-Unis), les enseignants participant à des échanges sont assujettis aux conditions de service du pays hôte.

348. La durée des échanges varie considérablement. Dans certains cas (Chypre, Finlande, Mexique), elle est de quelques semaines seulement; à l'opposé, la Tunisie organise des échanges individuels d'une durée de quatre ans. La période la plus fréquente est une année scolaire, mais des échanges d'une durée d'un trimestre ou de deux ans ne sont pas rares.

349. Selon la plupart des réponses, il semble acquis que l'enseignant participant à un échange pourra retrouver son poste à son retour. Cependant, les Etats-Unis citent le cas d'enseignants dont le poste est supprimé pendant qu'ils se trouvent à l'étranger et qui peuvent avoir des difficultés à retrouver une place à leur retour.

350. Un grand nombre de pays n'ont pas donné de renseignements sur le nombre d'enseignants participant à des échanges ou ont répondu qu'ils ne disposaient pas de renseignements à ce sujet. Dans les cas où des renseignements ont été fournis, on note que le nombre d'enseignants participant aux échanges est en général très faible. Trois pays seulement - les Etats-Unis (avec 647 enseignants pendant la période 1974-1978), la République fédérale d'Allemagne (430 en 1978-79) et l'Angleterre et le pays de Galles (341 en 1978-79) - ont cité des chiffres dépassant largement 100 enseignants par an.

351. Très peu de pays ont fourni des informations sur les conditions de service des enseignants étrangers participant à ces échanges. L'Angleterre, le pays de Galles et l'Ecosse, l'Australie, le Canada (Québec), le Nicaragua, la Nouvelle-Zélande et le Pérou signalent que les conditions de service de ces enseignants sont fixées par leur pays d'origine; au Canada (Québec), l'administration scolaire octroie parfois une indemnité de cherté de vie pour compléter le traitement que l'enseignant étranger perçoit de son pays d'origine. En Tanzanie, l'enseignant

étranger engagé comme fonctionnaire reçoit son traitement et ses indemnités du gouvernement; aux Etats-Unis, les enseignants étrangers sont placés sur un pied d'égalité avec leurs homologues des écoles où ils travaillent.

Enseignants nationaux participant à l'exécution de programmes d'assistance technique à l'étranger
(paragr. 97)

352. Le questionnaire demandait des informations sur la nature des programmes d'assistance technique, les droits des enseignants participant à ces programmes, leur nombre et leurs qualifications, ainsi que la durée de leur séjour à l'étranger.

353. Vingt-cinq pays indiquent que leurs enseignants participent à des programmes d'assistance technique à l'étranger. L'assistance porte sur divers domaines: conseils aux autorités scolaires (Angleterre et pays de Galles, République démocratique allemande), élaboration des programmes scolaires et des méthodes (Espagne, Nouvelle-Zélande), formation des enseignants (Espagne, Nouvelle-Zélande, République démocratique allemande) ou enseignement de disciplines déterminées dans les écoles (Australie, Bulgarie, Indonésie, Irlande, Italie, Japon).

354. Dans les 25 pays en question, des dispositions garantissent le maintien de la totalité ou d'une partie des droits acquis par les enseignants.

355. Au Bangladesh, au Chili, en Espagne, au Pérou et en Tchécoslovaquie, les enseignants sont mis en congé avec plein traitement lorsqu'ils sont affectés à un programme d'assistance technique. En Italie et en Nouvelle-Zélande, ils sont détachés auprès de l'administration de l'assistance technique qui leur verse leur traitement; en Angleterre et au pays de Galles, ils sont invités à demander leur détachement. En Egypte, ils sont en mission officielle; en Argentine, ils sont en congé sans traitement, de même qu'au Chili dans certains cas. Des dispositions de ce genre signifient que l'enseignant pourra retrouver un poste à son retour (le Japon, la Norvège, le Pérou et la Tchécoslovaquie mentionnent expressément ce point), mais, dans certains cas, la durée du congé autorisé est assortie de limites (deux ans au Chili et en Norvège, quatre ans au maximum en Finlande).

356. Le Canada (Ontario), le Chili, Cuba, l'Egypte, l'Irlande et la République démocratique allemande indiquent que tous les droits acquis par les enseignants affectés à des programmes d'assistance technique sont préservés. Le Japon mentionne les droits d'ancienneté à cet égard, le Japon et la Suède, les droits en matière de congés, le Japon, la Nouvelle-Zélande et l'URSS, les droits à pension; enfin, ces trois derniers pays se réfèrent aux possibilités d'avancement.

357. Dans certains pays, non seulement les droits acquis sont préservés, mais la période de service effectuée au titre de l'assistance technique est prise en compte dans le calcul de certains droits. Tel est le cas pour l'ancienneté au Bangladesh, en Espagne, en France, en Hongrie, au Pérou, en Tunisie (au taux le plus élevé) et en URSS; pour les possibilités d'avancement en Hongrie et en Italie; pour la pension en Argentine (si l'enseignant est employé par une organisation internationale), en France et (avec un coefficient de pondération spécial) en Italie. En Angleterre, au pays de Galles et en Australie, les enseignants qui désirent continuer à acquérir des droits à pension pendant leur séjour à l'étranger doivent payer eux-mêmes les cotisations.

358. Quelques pays fournissent des informations sur le nombre d'enseignants affectés à des programmes d'assistance technique à l'étranger et sur la durée moyenne de leur séjour. La Bulgarie a envoyé 370 enseignants à l'étranger pendant la période 1974-1978, Cuba 4 500 enseignants dans vingt pays; la France compte 2 300 professeurs d'enseignement général des collèges exerçant à l'étranger au titre de la coopération; la République démocratique allemande avait 200 enseignants travaillant à ce titre et la Tunisie 692, en 1980. L'Indonésie envoie quelque 30 enseignants à l'étranger chaque année, l'Italie environ 25, et la Nouvelle-Zélande une cinquantaine environ. La durée moyenne de séjour est comprise entre un mois (Bulgarie) et cinq ans et huit mois (Australie); en France, en Indonésie et au Pérou, la durée moyenne est de l'ordre de trois ans; d'autres pays donnent des chiffres allant de neuf mois à deux ans.

Congés accordés pour participer aux activités
des organisations d'enseignants (paragr. 99)

359. Le questionnaire demandait des informations sur le régime applicable à ces congés et sur le nombre d'enseignants en ayant bénéficié.

360. Dix-neuf réponses ne donnent pas de renseignements sur ce point, indiquent que ces informations ne sont pas disponibles ou fournissent des informations peu claires. La Jordanie, Maurice et les Philippines répondent que la question est sans objet. La RSS de Biélorussie, l'Inde, Madagascar, le Pérou et la République démocratique allemande (sauf dans des cas exceptionnels) indiquent que ces congés ne sont pas prévus; le premier et le dernier de ces pays signalent que les activités syndicales se déroulent en général en dehors des heures de classe. L'Argentine n'accorde des congés que dans des cas spéciaux.

361. L'Irlande et Maurice déclarent que des dispositions sont prises conformément à la recommandation, sans donner de détails.

362. Les autres réponses traitent de trois types d'activités syndicales : les activités des dirigeants syndicaux menées pour le compte des affiliés; les activités syndicales des enseignants en général (participation à des réunions syndicales, essentiellement) et les activités de formation syndicale.

363. La plupart des réponses se réfèrent exclusivement aux activités des responsables syndicaux au niveau de l'école ou sur le plan national. La pratique générale dans les pays ayant répondu que les responsables syndicaux bénéficient de congés ou de temps libre est d'octroyer à chaque responsable le temps libre nécessaire à l'exercice de ses fonctions syndicales ou une période raisonnable de temps libre à cette fin. Telle est la pratique, par exemple, en Autriche, au Bangladesh, à la Barbade, au Canada (Alberta et Ontario), au Chili, en Equateur, en Guyane, en Italie, à la Jamaïque, au Koweït, au Pakistan, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles, Ecosse), en Tchécoslovaquie, en Thaïlande, en RSS d'Ukraine et en URSS. Quelquefois, la période de temps libre accordée est limitée (à 50 jours par an au Canada (Alberta); à la moitié du temps de travail normal à Chypre (instituteurs) et aux Pays-Bas). Plusieurs pays font savoir que le temps libre est accordé sans perte de rémunération pour l'enseignant. Dans quelques cas, le gouvernement précise le but du congé accordé : négocier avec les employeurs (Jamaïque et Japon), participer à une procédure de conciliation et d'arbitrage (Papouasie-Nouvelle-Guinée), suivre une formation syndicale (Suède), examiner des griefs (Etats-Unis). Quelques pays font état de la possibilité pour certains responsables d'être libérés à temps complet - Australie, Canada (Alberta) pour le président du syndicat, Canada (Québec), Israël, Italie, Jamaïque, Nouvelle-Zélande pour des responsables nationaux, Sri Lanka. Le congé est rémunéré en Italie (sauf si le syndicat verse un traitement à l'enseignant) et en Nouvelle-Zélande. Au Québec, le syndicat peut être tenu de rembourser à l'administration scolaire le traitement de l'enseignant libéré pour exercer des fonctions syndicales. En Israël et à la Jamaïque, les congés accordés à cette fin ne sont pas rémunérés. En Australie, les congés sont rémunérés ou non selon le cas. En Suède, un régime spécial prévoit la rémunération des enseignants qui travaillent à plein temps pour l'organisation d'enseignants (à raison d'une personne pour 500 salariés). La Norvège réserve un certain nombre de postes "d'enseignement" à des responsables travaillant à plein temps pour une organisation d'enseignants.

364. Quelques pays autorisent les enseignants à s'absenter pour participer à des réunions syndicales. Ces absences, sans perte de traitement, sont autorisées à la Barbade, au Bangladesh, en Bulgarie, dans certains districts du Québec, en Finlande (pour les réunions qui prennent des décisions sur les conventions collectives), en Italie (dix heures par an au maximum) et à Sri Lanka (assemblée générale annuelle seulement). Au Luxembourg, l'enseignant qui assiste à une réunion syndicale pendant les heures de travail doit remplacer les cours non dispensés pendant le trimestre scolaire s'il ne veut pas que son traitement soit réduit.

365. Aucun des pays ne donne des renseignements sur le nombre d'enseignants qui prennent des congés de ce genre. Plusieurs indiquent qu'ils ne disposent pas de renseignements à ce sujet.

Congés de maladie (paragr. 101)

366. Le questionnaire demandait des informations sur le régime des congés de maladie dont peuvent bénéficier les enseignants.

367. Cinquante-huit gouvernements ont répondu qu'il existe un régime de congés de maladie pour les enseignants. Certaines réponses sont de caractère général (par exemple, la Bulgarie indique que les droits des enseignants en matière de congés de maladie sont les mêmes que ceux des autres travailleurs; le Chili signale que l'octroi de congés de maladie est régi par la loi; la Finlande et la Tunisie répondent que les congés de maladie des enseignants sont régis par la législation applicable à la fonction publique; l'Indonésie et l'Iraq indiquent que le congé de maladie est accordé selon avis médical). En revanche, 45 gouvernements ont fourni des renseignements précis sur les droits des enseignants en matière de congés de maladie, en ce qui concerne tant la durée que la rémunération. Ces renseignements sont résumés au tableau XII (voir pages suivantes).

Bâtiments scolaires (paragr. 108-110)

368. Les gouvernements étaient invités à fournir le texte des principales dispositions légales ou réglementaires applicables à la construction des locaux scolaires, à la sécurité et à l'hygiène dans ces locaux, ainsi que des informations sur la manière dont les enseignants sont consultés lors de la construction de nouveaux bâtiments scolaires.

369. Les 52 gouvernements qui ont répondu à cette question ont déclaré que les bâtiments scolaires font l'objet d'une réglementation; la plupart se bornent à dire que cette réglementation existe. Dans la plupart des pays, un règlement spécial régit la construction des bâtiments scolaires, mais dans un certain nombre de pays - Bulgarie, République-Unie du Cameroun, Canada (Alberta), Finlande, Jamaïque, Japon, Kenya (écoles des zones urbaines), Nouvelle-Zélande et Suède - les règlements sur la construction des bâtiments en général s'appliquent. L'Argentine, le Canada, le Chili, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg et le Royaume-Uni (Ecosse) ont fourni le texte des règlements applicables.

370. Le Bangladesh, la RSS de Biélorussie, le Canada, le Chili, l'Equateur, les Etats-Unis, l'Iraq, Israël, le Japon, le Nicaragua, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont fait état de consultations officielles des enseignants, directes ou indirectes (par exemple par l'intermédiaire des directeurs d'écoles), au sujet de la conception des nouveaux bâtiments scolaires. Des consultations officieuses ont lieu en Finlande, au Gabon et en Nouvelle-Zélande. En Argentine, à la Barbade, en Indonésie, au Kenya et à Malte, seuls les directeurs sont consultés; en Espagne, les autorités consultent les directeurs d'école qui, à leur tour, consultent en général les enseignants. Plusieurs pays - Barbade, Chypre, Egypte, Indonésie, Italie, Jamaïque, Jordanie, Luxembourg, Maurice, Pakistan, Pérou et Tunisie - répondent que les enseignants ne sont pas consultés en principe. En Bulgarie, seuls les enseignants de l'Institut d'architecture sont consultés. Aux Philippines, l'avis des enseignants sur les nouveaux bâtiments est sollicité au moment de la mise en service et les renseignements obtenus servent pour les constructions futures.

Enseignants des régions rurales ou éloignées (paragr. 111-113)

371. Le questionnaire demandait des renseignements sur les conditions spéciales dont bénéficient éventuellement les enseignants en ce qui concerne la formation pratique et théorique, la durée du travail et la charge totale de travail des enseignants participant à des activités communautaires dans des régions rurales ou éloignées et, de manière plus générale, sur les indemnités, facilités et avantages spéciaux accordés aux enseignants dans lesdites zones.

372. Cinquante-huit gouvernements ont donné des informations sur une partie ou sur la totalité des points susmentionnés. Cinq d'entre eux ont déclaré qu'il n'existait pas de région qualifiée de rurale ou d'éloignée dans leur pays et trois d'entre eux ont précisé que les enseignants des régions rurales ou éloignées ne bénéficiaient pas de conditions spéciales.

Tableau XII. Dispositions en matière de congés de maladie

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie		Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	
Allemagne (Rép.féd. d')	3 mois sur une période quelconque de 6 mois; plus, s'il y a possibilité de guérison	Sans traitement	Pour tous les enseignants, titulaires ou non.
Argentine	45 jours (courte durée) 2 ans (longue durée)	1 an à 50 %	Comme pour les fonctionnaires en général.
Australie Tasmanie	1 semaine par année (cumulative) plus 1 mois lorsque les droits aux prestations sont épuisés	1 semaine par an à 50 %	1 année
Autriche Titulaires	1 an		Après une année d'incapacité, l'enseignant est mis à la retraite.
Non titulaires	42 à 182 jours selon le nombre d'années de service	période non spécifiée à 50 %	

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie			Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	Sans traitement	
Bangladesh	15 jours (quarantaine seulement)	-	-	Le congé ordinaire avec demi-traitement peut être transformé en congé de maladie avec plein traitement.
Barbade	21 jours	-	-	Peut être portée à 12 mois si l'enseignant est susceptible de redevenir apte au service.
Cameroun	6 mois sur une période quelconque de 12 mois; peut être portée à 2 ans 1/2	2 ans à 50 %	-	
Canada Alberta	20 jours par an, cumulatifs	-	-	Les commissions accordent souvent des congés avec traitement plein ou partiel pour des périodes plus longues.
Ontario	Minimum légal : 20 jours par an (au prorata pour les enseignants à temps partiel)	-	-	Dans la pratique, les dispositions sont souvent établies par convention collective.
Québec	7 jours par an plus 1 année (1'année suivante avec traitement partiel)	1 année à 85 %	-	
Chypre	42 jours	-	-	Le conseil médical peut accorder six mois supplémentaires à plein traitement suivis de 6 mois à demi-traitement.

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie		Observations
	A plein traitement	Sans traitement partiel	
Colombie	3 jours	Période non spécifiée	-
Cuba	-	A partir du 4 ^e jour d'incapacité jusqu'à la guérison	-
Egypte	3 mois; la durée peut être illimitée sur décision du conseil médical	6 mois à 50 %	-
Equateur	90 jours	70 jours à 75 % puis 6 mois au maximum à 66 2/3 %	-
Etats-Unis	10 jours par an, cumulatifs sans limite	-	Comme pour les travailleurs en général.
France	3 mois	9 mois à 50 %	-
Fonctionnaires	1 à 3 mois selon le nombre d'années de service	1 à 3 mois à 50 % selon le nombre d'années de service	-
Autres	1 an	2 ans à 50 %	-
Longue maladie	1 mois par an	2 mois par an à 50 %, cumulatifs dans certains cas	-
Guyane	-	1 an à 75 %; dans des cas exceptionnels, 2 ans	-
Hongrie	-	-	-

Pour un enseignant ayant un contrat de durée déterminée, le paiement des prestations de maladie cesse à l'expiration du contrat si l'incapacité n'est pas d'origine professionnelle.

Comme pour les travailleurs en général.

Dispositions appliquées dans la plupart des Etats (32 Etats prévoient le congé de maladie).

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie			Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	Sans traitement	
Inde	1 mois par an	-	-	Varie d'un Etat à l'autre.
Irlande	12 mois sur une période quelconque de 4 années consécutives	-	6 mois	Si la maladie dure plus de 31 jours, le maintien des indemnités de maladie dépend de l'emploi d'un remplaçant par l'école.
Israël	3 jours par mois cumulatifs jusqu'à un maximum de 30 jours par année de service	3 mois à 50 %	-	La durée de versement du traitement intégral est deux fois plus longue que pour les travailleurs en général.
Italie Titulaires	12 mois	6 mois à 50 %	6 mois	Les périodes de congé sans traitement ne sont pas prises en compte pour le calcul de l'ancienneté et de la pension.
Non titulaires (primaire)	15-30 jours selon le nombre d'années de service	maximum 60 jours à 50 % après 5 ans de service	maximum 90 jours après 5 ans de service	-
Jamaïque	maximum 40 jours selon le nombre d'années de service	maximum 40 jours à 50 % selon le nombre d'années de service	-	Des congés supplémentaires peuvent être accordés dans certains cas.
Japon	90 jours (longue maladie : 3 ans maximum)	9 mois à 50 % puis une période à 80 %	-	Maladies d'origine non professionnelle; pour les maladies ou les accidents d'origine professionnelle, plein traitement pendant toute la période.
Jordanie	4 mois	4 mois à 50 %, avec possibilité de prolongation pendant 4 mois	-	-
Kenya	3 mois	3 mois à 50 %	-	-

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie			Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	Sans traitement	
Koweït				
Fonctionnaires	2 ans	-	-	-
Non titulaires	2 mois dans le courant d'une même année	2 mois dans le courant d'une même année	-	-
Ecoles privées	6 jours	6 jours à 75 %, 6 à 50 %, 6 à 25 %	Congés dépassant 24 jours	Selon les dispositions du Code du travail. Dans la pratique, nombre d'écoles octroient un mois à plein traitement.
Luxembourg	12 mois	-	-	-
Malte				
Enseignants nommés avant le 15.1.79	6 mois	6 mois à 50 %	-	-
Enseignants nommés depuis le 15.1.79	30 jours par an	30 jours par an à 50 %	-	Après 6 mois de service.
Maurice	28 jours + 30 si nécessaire	30 jours à 50 %	Pour un enseignant ayant 5 ans de service : 3 mois	Les droits débutent après 12 mois de service.
Mexique	10-60 jours selon le nombre d'années de service	10-60 jours à 50 %, selon le nombre d'années de service	6 mois (mais les enseignants reçoivent l'équivalent d'un demi-traitement du régime de sécurité sociale)	
Norvège	12 mois	-	-	-
Nouvelle-Zélande	7-306 jours selon le nombre d'années de service	-	-	-

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie		Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	
Papouasie- Nouvelle-Guinée	10 jours par année de service, cumulatifs	10 jours à 50 % par année de service, cumulatifs	Selon les cas
Pérou	20 jours (versé par l'employeur)	12 mois moins 20 jours à 70 % (payable par l'employeur)	-
Philippines	3 semaines par an, cumulatifs jusqu'à un maximum de 10 mois	-	-
République démocratique allemande	-	6 semaines à 90 % puis maximum de 72 semaines à 70-90 % selon le nombre d'enfants à charge	Les droits commencent après 6 mois de service continu et satisfaisant.
Royaume-Uni Irlande du Nord	100 jours ouvrables dans le courant d'une même année	100 jours ouvrables dans le courant d'une même année	Maxima.
Sri Lanka	20 jours (tuberculose : 9 mois)	-	-
Suède	-	30 jours à 92 %, puis 94 %	Comme pour les fonctionnaires.
Suisse	6-12 mois	variable	Varie d'un canton à l'autre.
Tanzanie	180 jours dans le courant d'une même période de 3 ans	180 jours à 50 % sur une période de 3 ans	Enseignants titulaires.

Tableau XII (suite)

Pays	Durée maximale autorisée des congés de maladie			Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel	Sans traitement	
Tchécoslovaquie	1 an ou jusqu'à la date de la retraite pour raison de santé	-	-	-
Thaïlande	15 jours (60 si l'hospitalisation est nécessaire)	-	-	-

373. Plusieurs gouvernements (Bangladesh, Chili, Chypre, Cuba, Iraq, Nicaragua, Pakistan, Sri Lanka, Tchécoslovaquie et Thaïlande) signalent que les enseignants affectés à des zones rurales ou éloignées reçoivent une formation spéciale; dans la plupart des cas, elle est destinée à permettre à l'enseignant de faire face aux problèmes pédagogiques (en particulier l'enseignement dans des classes à plusieurs niveaux). Lorsque la formation porte sur des activités extra-scolaires, elle est axée principalement sur l'éducation des adultes et en particulier sur l'alphabétisation. Plusieurs pays (Australie, Canada, Indonésie, Israël, Koweït, Norvège et Nouvelle-Zélande) répondent que les activités communautaires ne font pas partie des fonctions normales de l'enseignant et que sa participation à ces activités est volontaire.

374. Les heures de classe dans les zones rurales ou éloignées ne sont pas différentes en principe de celles des zones urbaines, mais quelques gouvernements soulignent que l'enseignement dans des classes à plusieurs niveaux exige davantage d'efforts de préparation de la part de l'enseignant et accroît donc sa charge totale de travail.

375. S'agissant des facilités et avantages spéciaux, 26 gouvernements indiquent que des indemnités spéciales sont versées aux enseignants qui travaillent dans certaines régions rurales ou isolées; le montant des indemnités varie de 10 à 100 pour cent du traitement de base. Les réponses ne précisent pas si les indemnités ouvrent droit à pension ou non. En outre, 23 gouvernements signalent que ces enseignants reçoivent un logement gratuit ou des indemnités de logement. Parmi les autres avantages et facilités mentionnés par divers pays, il convient de citer : avancement plus rapide, transport gratuit jusqu'au lieu d'affectation pour l'enseignant et sa famille, déménagement payé, indemnités d'installation, prêts au logement, électricité, éclairage ou chauffage gratuits, voyages payés pour que l'enseignant puisse se rendre régulièrement dans un centre urbain ou dans ses foyers, congés d'études, vacances plus longues, prêt d'un véhicule et transport gratuit d'une certaine quantité de bien périssables chaque semaine.

CHAPITRE V

PERSONNEL ENSEIGNANT FEMININ ET
PERSONNEL ENSEIGNANT AYANT DES CHARGES DE FAMILLE

376. Le comité avait jugé souhaitable d'accorder une attention particulière, à la session de 1982, à l'application au personnel enseignant féminin de certains paragraphes de la recommandation (dont certains à propos desquels le comité se propose d'étudier en même temps la question de leur application générale) intéressant spécialement ce personnel. Il s'agit des paragraphes suivants : paragraphe 7 sur l'égalité de chances, paragraphes 33, 34 et 36 sur la formation en cours d'emploi, paragraphes 43 et 44 sur le recrutement, l'avancement et la promotion, paragraphes 45 et 46 sur la sécurité de l'emploi, paragraphes 115 à 122 sur la rémunération, paragraphes 54, 55 et 57 sur les effets du mariage et de la grossesse sur la sécurité de l'emploi et les conditions de travail, paragraphe 102 sur le congé de maternité. Dans ce même contexte, le comité a décidé d'examiner l'application des paragraphes 57, 58 et 103, concernant le personnel enseignant ayant des charges de famille, qui, bien qu'applicables aux hommes et aux femmes, présentent un intérêt particulier pour celles-ci en raison de la part importante des charges qu'elles assument dans la majorité des cas.

377. Les questions pertinentes se recoupant dans une certaine mesure avec la question de la partie A relative à l'égalité de chances et de traitement, plusieurs gouvernements ont renvoyé à la réponse qu'ils avaient faite à ce propos (voir chap. I).

378. S'agissant de l'égalité de chances et de traitement, tous les pays qui ont fourni des informations ont répondu par l'affirmative. On peut néanmoins distinguer deux types de réponses : celles d'après lesquelles l'égalité existe tant en droit qu'en fait, et celles qui ne mentionnent que l'égalité de droit ou l'égalité dans l'application des règles pertinentes. En outre, les Etats-Unis précisent que l'égalité de droit n'empêche pas qu'il existe dans certains cas des inégalités de traitement dans la pratique. A cet égard, plusieurs gouvernements (Canada (Ontario, Québec), Espagne, Israël, Pays-Bas, Pérou, Suède) indiquent qu'il y a en principe égalité de chances, mais que les hommes sont généralement plus nombreux que les femmes à occuper des postes à responsabilités. Cette tendance est confirmée par les chiffres fournis par la Suède et par huit autres pays (Equateur, Etats-Unis, Hongrie, Italie, Japon, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni (Irlande du Nord)), selon lesquels on trouve le plus fort pourcentage d'enseignantes dans les écoles primaires, une proportion sensiblement plus faible au niveau du secondaire et le nombre le plus réduit aux postes de direction (toutefois, en Nouvelle-Zélande la majorité des enseignants occupant un haut rang dans la hiérarchie, et en Irlande du Nord la majorité des sous-directeurs d'établissement, sont des femmes). Suivant le Canada (Ontario) et Israël, le nombre relativement faible de femmes à des postes à responsabilités s'explique par la perte d'ancienneté relative dont sont victimes les enseignantes lorsqu'elles interrompent leur carrière pour mettre des enfants au monde et les élever. Le Canada (Ontario) a invité les responsables intéressés à revoir la politique suivie à cet égard en matière de promotion; la République démocratique allemande organise des cours spéciaux pour préparer les enseignantes à occuper des postes de direction d'établissement.

379. Sept gouvernements seulement fournissent des renseignements sur la proportion des femmes qui reçoivent une formation en cours d'emploi. L'Argentine déclare que 75 pour cent des personnes qui suivent un stage de ce genre sont des femmes; au Bangladesh, le pourcentage correspondant est de 25 pour cent; au Canada (Ontario), la proportion de femmes bénéficiant d'une telle formation est passée de 13,8 pour cent à 32,1 pour cent entre 1975 et 1981; en Hongrie, la proportion de femmes stagiaires correspond à celle de la population féminine dans la population totale; en Iraq, entre 1974 et 1978, les femmes représentaient 50 pour cent du nombre total des participants à des stages de formation en cours d'emploi; en Jordanie, depuis 1975-76, on compte quatre fois plus de femmes que d'hommes suivant une formation en cours d'emploi, et en Ecosse, le pourcentage d'enseignantes est de 70 pour cent.

380. Tous les pays qui ont répondu au questionnaire font savoir que les conditions d'emploi et la rémunération sont identiques pour le personnel masculin et pour le personnel féminin.

381. Trente-deux des gouvernements ayant transmis des réponses fournissent des informations sur la proportion d'enseignants et d'enseignantes qui travaillent à temps partiel. L'Equateur, l'Irlande, le Kenya, le Koweït, Madagascar et la Tanzanie n'ont pas d'enseignants à temps partiel; Chypre, la Guyane, la Hongrie, le Pakistan et Sri Lanka n'en ont qu'un petit nombre (à Sri Lanka, seul le personnel surnuméraire travaille à temps partiel). Malte en compte quelques-uns, alors qu'Israël, la Jordanie et les Philippines en ont un grand nombre. Dans les autres pays, la proportion du personnel enseignant qui travaille à temps partiel varie considérablement suivant les cas. En Autriche, à la Barbade, au Canada pris dans son ensemble, en France, en Irlande du Nord et à Maurice, la proportion ne dépasse pas 5 pour cent; en Nouvelle-Zélande, elle atteint 7,4 pour cent dans les établissements primaires et 12,9 pour cent dans les établissements secondaires; le pourcentage s'élève à 27 pour le Canada (Ontario), à 28 pour la Suède (il est en augmentation) et à 29 pour la Norvège, tandis qu'en Argentine (en raison peut-être du système d'enseignement adopté dans ce pays) il est de 90 pour cent. Huit de ces pays précisent que la majorité des enseignants qui travaillent à temps partiel sont des femmes; dans six d'entre eux, la proportion de femmes est de 80 pour cent environ. Les autres pays ne donnent pas de renseignements à ce sujet.

382. Pour ce qui est du mariage et de la grossesse, 33 gouvernements indiquent que ces facteurs n'ont d'effets ni sur l'emploi, ni sur les conditions de travail. La Finlande fait néanmoins état d'un problème qui se pose aux enseignantes travaillant à temps partiel avec des contrats d'un an, lesquelles ont parfois de la peine à obtenir le renouvellement de leur contrat lorsqu'elles sont enceintes. La Guyane fait observer que les absences fréquentes et les baisses de rendement auxquelles les enseignantes ayant des charges de famille sont assez sujettes risquent de réduire leurs chances de promotion. S'agissant des conditions de travail, le Bangladesh et le Japon s'efforcent de réduire le volume de travail du personnel féminin en cas de grossesse. Dans plusieurs pays (Bangladesh, Canada (Ontario), Chili, Jamaïque, par exemple), on s'efforce de nommer les couples d'enseignants dans la même localité ou dans la même école, et d'affecter les enseignantes au lieu de leur domicile.

383. Le comité avait noté, lors de sa session de 1976 (Rapport, paragr. 228), le cas d'un pays où les enseignantes, lorsqu'elles se marient, ne peuvent pas garder un poste ouvrant droit à pension. Le pays en question indique maintenant que la sécurité d'emploi pour les enseignantes en cas de mariage et de grossesse a été introduite en 1981.

384. La situation en ce qui concerne le congé de maternité et le congé parental ainsi que d'autres avantages prévus en faveur des enseignants et des enseignantes qui ont des charges de famille dans les 54 pays ou unités territoriales dont les gouvernements ont fourni des données à ce sujet est indiquée au tableau XIII.

385. On sait que la convention (n^o 103) sur la protection de la maternité (révisée), 1952, prévoit une période obligatoire de congé de maternité de douze semaines au moins, dont six semaines au moins après l'accouchement.

Tableau XIII. Congé de maternité, congé parental et autres facilités prévues en faveur des enseignants qui ont des charges de famille

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations	
	Avec traitement partiel	Sans traitement			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Allemagne Rép. féd. d'	6-8 semaines de congé obligatoire; congé facultatif jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 6 mois.				
Argentine	90 jours ² .	-	-	Réduction de moitié du nombre des heures de cours, ou congé sans traitement de 3 ans au maximum pour s'occuper d'un enfant de moins de 16 ans qui exige des soins particuliers.	
Australie					
Tasmanie	-	-	12 à 52 semaines.	Congé pour soigner un membre de la famille : 20 jours avec traitement, 70 jours sans traitement.	Comme dans le régime général.
Autriche ¹	8+8 semaines ² .	-	-	Trois ans au maximum.	Les droits accumulés en matière de congé maladie peuvent être utilisés.
Bangladesh	3 mois.	-	-	Dans des cas spéciaux.	Comme dans le régime général.
Barbade	Pendant la période des vacances.	120 jours pendant le trimestre scolaire.	-	Dans des cas spéciaux.	

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Sans traitement	Autres facilités	Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel			
(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)
Bulgarie	10 à 14 semaines.	-	-		Col. 5 : pendant le congé parental, la mère est protégée par le régime de sécurité sociale.
Canada					
Alberta	-	-	4 à 6 mois en moyenne.	-	Allocations chômage payables.
Ontario	Au minimum 17 semaines.	-	-	-	Traitement et accumulation des droits d'ancienneté et de retraite; toutefois, les prestations de sécurité sociale sont versées dans le cadre du régime général.
Québec	-	20 semaines avec 93 pour cent du traitement (10 si l'intéressée ne cote pas à un régime d'assurance-chômage.	-	-	Le mari bénéficie d'un congé de 5 jours avec traitement lorsque sa femme accouche. Les deux parents peuvent prendre 2 semaines de plus de congé au maximum, mais sans traitement.
Chili	6+12 semaines.	-	-	-	A la discrétion de l'employeur dans les établissements privés.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations	
	A plein traitement	Avec traitement partiel				Sans traitement
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Chypre	-	4+4 semaines à 50 %		Entre 1974 et 1978, un cas (congé sans traitement : 1 an).	Les enseignants qui quittent leurs fonctions pour des raisons familiales sont encouragés à revenir à l'ensei- gnement.	Col. 3 : avec le trai- tement entier si le congé de maternité tombe pendant les vacances d'été.
Colombie	4+4 semaines.	-	-	-	Les enfants d'âge scolaire sont logés et nourris à tarifs réduits dans les établis- sements publics.	
Cuba ¹	6+12 semaines ² .	-	-	-	-	-
Egypte	3 mois.	-	-	Interruptions de travail aux fins d'allaitement : 1 heure par jour jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 2 ans, sans perte des droits acquis.	Les enseignantes sont exemptées de l'obligation d'ac- cepter les muta- tions.	
Equateur ¹	-	15+30 jours à 75 %.	-	-	-	-
Espagne	3 mois.	-	-	-	-	-

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations		
	A plein traitement	A traitement partiel				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
France	6+10 semaines (pour les deux premiers enfants); 8+18 semaines (pour les enfants qui suivent).	-	-	Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Congé postnatal avec traitement : périodes égales à 6 mois dans la limite de 2 ans. Disponibilité sans traitement (9 ans au maximum) pour donner des soins à un enfant à la suite d'un accident ou d'une maladie grave. Le père ou la mère qui a la charge d'un enfant peut obtenir un congé payé de 15 jours au maximum pour le soigner quand il est malade.	Les enseignants peuvent demander à travailler à mi-temps avec un demi-traitement pour s'occuper d'un enfant de moins de 16 ans.
Grèce	Etablissements publics : 9+9 semaines.	Etablissements privés : 6+6 semaines.	Etablissements publics : 30 jours de congé de plus par an.	La mère peut commencer à travailler une heure plus tard ou cesser le travail une heure plus tôt jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge d'un an.	Colonne 4 : Les primes de maternité versées sont d'un montant équivalent au traitement entier.	
Guyane	3 mois.	-	-	Dans certains cas, congé sans traitement.		

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations	
	A plein traitement	Avec traitement partiel				Sans traitement
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Hongrie ¹	5 mois.	-	-	Congé sans traite- ment jusqu'à ce que l'enfant ait at- teint l'âge de 3 ans.	-	Colonne 5 : pendant cette période, l'in- térressée a droit à des indemnités équivalant à 30 à 40 pour cent de son traitement.
Inde	3 mois.	-	-	-	-	
Indonésie	3 mois (prolonga- tion possible d'un mois et demi).	-	-	-	-	Période de stage : un an de service.
Iraq		6 mois avec 50 % de traite- ment.		Six mois au maximum avec 50 % de traite- ment pour s'occuper d'un enfant de moins de 4 ans.	-	Colonne 5 : l'ensei- gnante a droit au congé indiqué quatre fois au cours de sa période de service.
Irlande	14 semaines.	-	4 semaines.	La mère adoptive peut prendre un congé de 6 semaines pour fa- voriser la réadapta- tion de l'enfant.	L'enseignante peut démissionner et reprendre ses fonctions par la suite.	
Israël	12 semaines.	-			-	L'enseignante qui a un enfant de moins de 14 ans peut voir le nombre de ses heures de cours réduit de 20 %.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Sans traitement	Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Italie ¹	2+3 mois.	-	-	Congé avec traitement partiel jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge d'un an. Congé en cas d'adoption. Congé de 2 mois (pour l'un ou l'autre parent) pour soigner un enfant malade.	Diverses allocations familiales.	Colonne 5 : le congé pour soigner un enfant malade n'est rémunéré que s'il s'agit de titulaires.
Jamaïque	2 mois au minimum.	-	-	-	L'enseignante qui démissionne est encouragée à reprendre du service.	
Japon	6+6 semaines.	-	-	Congé sans traitement jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge d'un an.	-	Colonne 5 : en 1978, 13 210 enseignantes ont bénéficié de cette disposition.
Jordanie	1 mois, avec prolongation possible.	-	-	-	-	
Kenya	2 mois.	-	-	Prévu dans des cas exceptionnels.	-	
Koweït	Etablissements publics : 2 mois; établissements privés : 30 + 40 jours.	-	-	Congé sans traitement d'une durée de 6 mois à 4 ans pour s'occuper de jeunes enfants.	-	Colonne 2 : enseignants titulaires : congé spécial. Enseignants non titulaires des établissements privés : congé de maladie accordé sur présentation d'un certificat médical.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations		
	A plein traitement	Avec traitement partiel				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Luxembourg ¹	-	-	8+8 semaines.	Congé sans traitement d'un an au maximum après le congé de maternité. Travail à mi-temps pour s'occuper d'enfants de moins de 12 ans ou d'enfants malades.		Colonne 4 : la caisse maladie verse des prestations d'un montant équivalant au traitement entier (enseignants des établissements tant publics que privés). Colonne 5 : les droits à l'ancienneté ne sont pas suspendus pendant le congé sans traitement.
Madagascar	1+1 mois.	-	-	A titre particulier pour s'occuper d'un enfant malade.	-	
Malte	13 semaines.	-	-	-	-	
Maurice	12 mois.	-	-	-	-	Période de stage : 8 mois de service au moment de l'accouchement.
Mexique			6+6 semaines.			Colonne 4 : les prestations de sécurité sociale correspondent à 100 % du traitement moyen.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel				Sans traitement
(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)
Nicaragua	40+40 jours.	-	Congé sans traitement pour s'occuper d'un enfant avec traitement si l'enfant tombe malade.	Participation de l'Etat aux dépenses de subsistance afférentes aux enfants d'enseignants qui font des études secondaires ou universitaires.	
Norvège	18 semaines.	-	Congé avec traitement de 10 jours au maximum par an pour s'occuper d'un enfant malade. Congé sans traitement (pour l'un ou l'autre parent) d'une durée d'un an au maximum pour s'occuper des enfants.	Possibilité de demander à travailler à temps partiel.	
Nouvelle-Zélande	Congé pouvant débiter à n'importe quel moment avant la naissance, d'une durée minimale de 3 mois et maximale de 12 mois après la naissance.	-	Congé avec traitement pour s'occuper conjointement tombé brusquement malade.	Il existe quelques crèches.	Colonne 4 : pendant le congé sans traitement, l'enseignante perçoit une allocation forfaitaire variant en fonction de ses gains.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel				Sans traitement
(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)
Pakistan	Non mentionné.	-	Dans la pratique, les enseignantes mariées avec de jeunes enfants sont dispensées de faire des heures supplé- mentaires.	Les enseignantes qui interrompent leur service pour élever leurs en- fants sont encou- ragées à reprendre leurs fonctions.	
Pays-Bas ¹	2 mois avant la date prévue pour la naissance, jusqu'à 6 se- maines après celle-ci.	-	-	-	
Pérou	-	-	45+45 jours.		Colonne 4 : montant du plein traitement versé par la sécurité sociale.
Philippines	60 jours (pour les enseignantes qui ont 2 années de service).	60 jours avec 50 % du traite- ment (pour les enseignantes ayant moins de 2 années de service).	Subordonné aux be- soins du service, sauf lorsque l'en- fant est gravement malade.	-	Colonnes 2 et 3 : concerne uniquement le personnel titulaire. La rémunération à la- quelle a droit le per- sonnel temporaire est plus faible.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)	Autres facilités	Observations
	A plein traitement	Avec traitement partiel				Sans traitement
(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)
République démocratique allemande ¹	6+20 semaines.	-	Congé sans traite- ment jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 2 ans (rétribué si la mère a 2 enfants au moins).	Les femmes qui travaillent ont droit à 1 jour par mois de congé pour s'occuper de leur maison. Les enseignantes qui ont 2 ou plu- sieurs enfants de moins de 16 ans ont 2 heures de cours de moins par se- maine. Trois jours supplémentaires de congé pendant les jours ou- vrables par année si l'intéressée a au moins 3 en- fants.	
Royaume-Uni					
Irlande du Nord					
Réglementation du Département de l'éducation	4 semaines.	2 semaines avec 90 % du traite- ment, puis 12 semaines à mi-traitement.			Colonne 3 : le traite- ment réduit est com- plété par des presta- tions de sécurité so- ciale pour éviter toute perte de revenus. Période de stage : 1 année de service in- interrompu à temps partiel complet ou l'équivalent.

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations		
	A plein traitement	Avec traitement partiel			Sans traitement	Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Régime général	-	11 semaines avant la date présumée de la naissance jusqu'à 29 semaines après celle-ci avec 90 % de traitement.	-	Au gré de l'employeur.	-	Colonne 3 : période de stage : 2 années de service ininterrompu chez le même employeur. Prestations de sécurité sociale payables pendant 4 semaines. L'enseignante doit faire savoir à son employeur si elle a l'intention de reprendre son service pour que le poste puisse rester vacant.
Sri Lanka	6 semaines.	-	-	-	-	-
Suède	6 semaines de congé pour la mère avant la naissance, puis 270 jours de congé pour l'un ou l'autre des parents.	-	-	Congé à plein traitement (pour l'un ou l'autre parent) jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 1 an et demi, après quoi le congé est accordé avec traitement réduit jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 8 ans. Congé rémunéré de 18 jours par an au maximum pour s'occuper d'un enfant lorsque celui-ci ou la personne qui en prend soin habituellement tombe malade.	-	-

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations		
	Avec traitement partiel	Sans traitement				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Tanzanie	84 jours tous les 3 ans.	-	Si besoin est.	-	-	-
Tchécoslovaquie	-	4+24 semaines avec 90 % du traitement sous forme de prestations.	-	Congé sans traitement jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 2 ans. Six jours au maximum de congé avec prestations pour soigner un enfant malade.	-	Colonne 5 : si l'en- seignante a au moins 2 enfants, elle bénéficie de prestations pendant son congé sans traitement.
Thaïlande	45 jours au maximum.	-	-	-	-	-
Tunisie	1 mois avec 15 jours supplémentaires si besoin est.	-	-	Congé sans traitement de 3 ans au maximum pour s'occuper de jeunes enfants.	-	-
RSS d'Ukraine ¹	4 mois.	-	1 an avec droit à réintégration.	Congé avec traitement partiel pour s'occuper de l'enfant jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge d'un an; ce congé peut être suivi d'un autre congé de 6 mois qui, lui, n'est pas rémunéré.	-	-

Tableau XIII (suite)

Pays	Congé de maternité		Autres facilités	Observations		
	A plein traitement	Avec traitement partiel			Sans traitement	Congé parental (uniquement pour la mère, sauf indication contraire)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
URSS ¹	56+56 jours (plus 14 jours si besoin est).	-	-	-	-	-
Venezuela	7+7 semaines avec possibilité de prolongation.	-	-	-	-	-

Congé avec traitement partiel pour s'occuper de l'enfant jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge d'un an, puis congé sans traitement d'une durée de 6 ou 12 mois.

¹ Le gouvernement a ratifié la convention (n° 103) sur la protection de la maternité (révisée), 1952.

² Chiffre fourni par le BIT.

Dans la colonne 2, lorsque le congé de maternité est indiqué sous la forme "x+y", le premier chiffre représente la période de congé à prendre avant la date prévue pour l'accouchement et le second la période de congé à prendre après l'accouchement.

CHAPITRE VI

PENURIES ET EXCEDENTS D'ENSEIGNANTS

386. La partie du questionnaire (section 30), relativement détaillée, consacrée au double problème de pénurie et d'excédents, vise à cerner la situation actuelle dans les différents pays. Elle le fait d'abord du point de vue des qualifications des enseignants en service et du point de vue de leurs contrats d'emploi. La partie traitant de la pénurie examine l'incidence de celle-ci sur les effectifs des classes et les heures de cours des enseignants, et les divers moyens utilisés pour accroître le nombre d'enseignants et améliorer leurs qualifications. Dans ce but, une question est posée concernant les mesures pour améliorer la situation économique et sociale des enseignants et les facilités et avantages particuliers pour attirer des candidats vers la profession enseignante.

387. La partie analysant les cas d'excédents examine, à son tour, l'incidence des excédents sur les effectifs des classes et sur la charge de travail des enseignants. Les gouvernements sont invités à décrire les mesures prises pour ajuster l'accès à la formation aux besoins en personnel ainsi que les diverses mesures pour replacer ou réemployer le personnel en excédent. Tant pour les pénuries que pour les excédents, la question est posée concernant a) les causes de ces phénomènes; b) les prévisions pour les dix prochaines années. La dernière question concerne la consultation des organisations d'enseignants sur les problèmes d'offre et de demande de personnel enseignant.

388. La Colombie, le Gabon, la Grèce, la Suisse, l'URSS n'ont pas répondu à la section 30 du questionnaire.

Statistiques

La proportion des enseignants n'ayant pas toutes les qualifications requises

389. Quarante pays ont fourni des renseignements chiffrés, indiquent dans plusieurs cas qu'il s'agissait de chiffres approximatifs (voir tableau XIV). Les pays ci-après ont déclaré que tous leurs enseignants possédaient toutes les qualifications requises : République démocratique allemande, Chypre, Égypte, Espagne, États-Unis, Luxembourg, Madagascar, Sri Lanka. Dans plusieurs pays, la proportion des enseignants insuffisamment qualifiés est minime, moins ou un peu plus que 1 pour cent du total (voir le tableau XIV) : République fédérale d'Allemagne, Australie, Canada, Malte, Nouvelle-Zélande, Tunisie. La proportion la plus élevée d'enseignants non qualifiés se trouve dans les pays ci-après : Bangladesh (plus de 50 pour cent), Cameroun (48 pour cent), Cuba (uniquement le secondaire : 40 pour cent), Guyane (30 pour cent), Inde (primaire : 37,04 pour cent; secondaire : 20,24 pour cent), Israël (plus de 25 pour cent), Nicaragua (70 pour cent), Venezuela (primaire : 21,80 pour cent; secondaire : 25 pour cent).

La proportion des enseignants bénéficiant respectivement d'un contrat de durée illimitée ou limitée

390. Le tableau XV présente les données fournies à ce sujet dans 21 réponses. Un nombre particulièrement important de réponses (20) ont gardé le silence sur ce point. Dans certains cas, cette lacune tient au fait que cette question n'est pas comprise dans les statistiques officielles, comme l'indiquent l'Argentine et le Royaume-Uni. La République démocratique allemande, l'Égypte, le Luxembourg, le Nicaragua, Sri Lanka déclarent que la totalité de leurs enseignants bénéficient d'un contrat permanent. Un certain nombre de pays indiquent une proportion de contrats permanents de l'ordre de 80-98 pour cent : Australie, Chypre, Inde, Israël, Malte, Nouvelle-Zélande, Québec, Tunisie.

Tableau XIV. Proportion d'enseignants n'ayant pas toutes les qualifications requises pour exercer leurs fonctions
(valable, en général, pour l'année 1980-81)

Pays	Pourcentage		Remarques
	Primaire	Secondaire	
République démocratique allemande	-----	Néant -----	
République fédérale d'Allemagne	Néant	"Petit nombre"	
Australie	-----	Moins de 1 % -----	
Bangladesh	-----	46 % -----	
Barbade	-----	15 sur un total de 2 684 -----	
Biélorussie	1 %	4,4 %	
Bulgarie	-----	5,5 % -----	
Canada	-----	Moins de 0,5 % -----	
" (Québec)	-----	12 % -----	
Cameroun	48 %		
Chili	-----	20 % -----	
Chypre	-----	Néant -----	
Cuba		40 %	
Equateur	3 %	1 %	
Espagne	-----	Néant -----	
Etats-Unis d'Amérique	-----	Néant -----	
Finlande	1,3 %	4,6 %	
France	1,51 %	10,9 %	
Guyane	-----	30 % -----	Préprimaire : 7,2 %
Hongrie	3,8 %		
Inde	37,04 %	20,24 %	Ens. moyen : 19,77 %
Israël	-----	30 % -----	
Italie		Ens. public : 6,4 % Ens. privé : 6,2 %	
Jamaïque	-----	23,47 % -----	

Tableau XIV (suite et fin)

Pays	Pourcentage		Remarques
	Primaire	Secondaire	
Japon	-----	8 % -----	
Luxembourg	-----	Néant -----	
Madagascar	-----	Néant -----	
Malte	-----	Moins de 1 % -----	
Maurice	-----	3 % -----	
Nicaragua	-----	70 % -----	
Norvège	3,9 %		
Nouvelle-Zélande	1,7 %	1 %	Préscolaire : 2,3 %
Pays-Bas	-----	3,7 % -----	
Pérou	-----	22 % -----	
Royaume-Uni (1977)		Math. 15 % Phys. 22 % Angl. 17 % Commerce : 36 %	
Sri Lanka	-----	Néant -----	
Suède	-----	10 % -----	
Tchécoslovaquie	6,8 %	12,2 %	Secondaire profes- sionnel : 16 %
Thaïlande	-----	(15 759)* -----	
Tunisie	1,05 %		
Ukraine	-----	1 % -----	Préscolaire : 20,6 %
Venezuela	21,8 %	27 %	

* Ce chiffre indique le nombre d'enseignants, le pourcentage n'ayant pas été communiqué.

Tableau XV. Proportion d'enseignants bénéficiant d'un contrat de durée indéterminée ou d'un contrat de durée limitée

Pays	Durée indéterminée			Durée limitée		
	Total	1er degré	2e degré	Total	1er degré	2e degré
République fédérale d'Allemagne	60 %			40 %		
Australie	cca 90 %			cca 10 %		
Barbade	70 %					
Canada (Québec)	88,8 %			11,2 %		
Chypre		83,75 %	78,31 %			
Egypte	100 %					
Finlande					20 %	
Guyane		54,4 %				
Hongrie					8,6 %	3 %
Inde	79,86 %					
Israël	cca 91 %					
Italie	77 %	99 %	63 % [*]			
Jordanie	121 %			30 %		
Luxembourg	100 %					
Madagascar	-	-	-	-	-	-
Malte	95 %					
Nouvelle-Zélande		98,8 %	89,6 %			
Nicaragua	100 %					
Sri Lanka	100 %					
Tunisie	98,95 %	95,8 %			1,05 %	4,2 %

* L'Italie a également donné les chiffres suivants : 68 % 1er cycle; 56,5 % 2e cycle.

Aperçu concernant l'offre et la demande
de personnel enseignant

391. Les pays suivants ont déclaré qu'ils ne connaissaient ni de pénurie ni d'excédent d'enseignants : République démocratique allemande, Irlande, Koweït, Tchécoslovaquie, Venezuela. Les 32 pays ci-après ont signalé une pénurie : Bangladesh, Barbade, Biélorussie, Bulgarie, Cameroun, Chili, Chypre, Cuba, Ecosse, Egypte, Espagne, Etats-Unis, France, Guyane, Hongrie, Indonésie, Israël, Jordanie, Kenya, Luxembourg, Madagascar, Malte, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Pérou, Philippines, Royaume-Uni, Sri Lanka, Suède, Thaïlande, Tunisie.

392. Une pénurie générale d'enseignants à tous les niveaux est constatée au Bangladesh, au Cameroun, en Indonésie, au Kenya, au Nicaragua et au Pakistan. Dans d'autres pays, la pénurie est limitée soit aux enseignants d'un certain niveau scolaire (primaire, secondaire), soit aux spécialistes de certaines matières (par exemple mathématiques), soit à un milieu géographique (par exemple régions rurales). Ainsi, les éducateurs de l'enseignement préprimaire font défaut en Biélorussie, à Chypre, en Guyane, en Hongrie. La Biélorussie et la Hongrie signalent également la pénurie de maîtres du primaire spécialisés en musique, en dessin et en éducation physique. La pénurie citée fréquemment vise les professeurs de l'enseignement secondaire spécialisés en mathématiques et en disciplines scientifiques et techniques. Elle est mentionnée notamment par la Barbade, le Cameroun, le Chili, l'Ecosse, la Guyane, le Luxembourg, le Nicaragua, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, Sri Lanka, la Suède, la Thaïlande et la Tunisie. Le Nicaragua signale, en plus, le manque de spécialistes de l'enseignement agricole et industriel, la Suède et la Tunisie le manque de spécialistes en arts et musique, et la Thaïlande le manque de spécialistes d'artisanat. En outre, la pénurie d'enseignants de langues est mentionnée par l'Egypte et celle d'enseignants de l'éducation physique et de musique par Israël. Les Pays-Bas signalent le manque d'enseignants (800) pour l'enseignement de la langue aux élèves d'origine étrangère dans leur langue et leur culture aux niveaux préprimaire et primaire. Les facteurs qui ont provoqué cette pénurie tiennent à l'augmentation rapide du nombre de ces élèves étrangers dans le pays et au fait que des cours adaptés aux enseignants de langue étrangère n'ont pas encore été introduits dans les établissements de formation. Dans plusieurs pays, la pénurie est liée à un milieu géographique. Les zones rurales et isolées sont indiquées par l'Argentine, le Chili, Madagascar, le Pérou et la Tunisie, la région du nord par la Norvège et les districts du nord et du sud du pays par Israël.

393. Tout en souffrant de la pénurie d'enseignants dans un ou plusieurs domaines déterminés, certains pays révèlent en même temps des excédents dans d'autres domaines ou dans certaines régions. Ainsi, l'Ecosse qui manque de 6 pour cent de professeurs nécessaires pour l'enseignement de la physique dispose d'un excédent de 7 pour cent des professeurs d'"études modernes" et de professeurs de géographie et d'histoire. A Sri Lanka, certains districts souffrent de pénurie d'enseignants de l'anglais, des mathématiques et des sciences, tandis que les mêmes spécialistes sont en excédent dans d'autres districts. A Madagascar, il existe une pénurie d'enseignants dans les campagnes et un excédent dans les villes. La Jordanie accuse un manque de 305 enseignants de sexe masculin, tout en signalant un excédent de 124 enseignantes.

394. Dix-sept pays ont fait état d'excédent d'enseignants : Australie, Canada, Chypre, Ecosse, Equateur, Etats-Unis, Inde, Japon, Jordanie, Luxembourg, Maurice, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Philippines, Québec, Sri Lanka, Thaïlande. Comme les pénuries, les excédents sont différenciés par le niveau scolaire, les disciplines enseignées et le milieu géographique et sociologique. En Australie, au Canada, à Chypre, aux Etats-Unis, en Inde, au Japon, à Maurice (écoles secondaires privées), aux Pays-Bas, au Québec, les excédents sont plus ou moins généralisés. Ils sont limités aux enseignants du second degré, et notamment à certaines disciplines en Ecosse ("études modernes"), en Equateur, au Luxembourg (chimie, latin, philosophie), en Nouvelle-Zélande (anglais, études sociales), à Sri Lanka (anglais, sciences), en Thaïlande (sciences sociales). Comme les pénuries, les excédents sont parfois liés à des milieux géographiques ou sociologiques déterminés. Le Chili, Chypre, Madagascar, le Pérou et les Philippines notent que des excédents se forment dans les grandes villes et dans la capitale.

Avis exprimés sur les causes
des pénuries et des excédents

395. La cause de la pénurie indiquée par Cuba, la Hongrie, le Kenya et Madagascar est l'expansion du système scolaire qui résulte des efforts pour scolariser dans de brefs délais tous les enfants d'âge scolaire. Une explication similaire est donnée par la Suède où - à la différence des autres pays européens - la population scolaire s'accroît actuellement, ce qui nécessite la création de nouvelles écoles secondaires. Le manque d'établissements de formation et l'inadaptation de ceux qui existent aux besoins changeants en personnel enseignant sont cités comme des causes de pénurie par le Bangladesh, la Hongrie, Malte, la Thaïlande et la Tunisie.

396. Une cause majeure de pénurie citée par plusieurs pays tant industrialisés qu'en développement est l'insuffisance des budgets nationaux consacrés à l'éducation en général et aux dépenses afférentes au personnel enseignant, en particulier la République fédérale d'Allemagne, le Cameroun, l'Espagne, les Etats-Unis, le Pakistan, le Pérou, les Philippines. Une dégradation de la condition du personnel enseignant est la cause de difficultés de recrutement et de l'abandon de la profession au profit des carrières plus lucratives (administration, industrie, commerce). Cette circonstance est soulignée par la Barbade, le Cameroun, les Etats-Unis, l'Irlande, la Jordanie, le Pérou, le Royaume-Uni, la Tunisie. Au Québec, un règlement rigide ne permet pas la mobilité des enseignants d'une région excédentaire vers celles qui souffrent de pénurie. En Tunisie, l'établissement des écoles normales exclusivement dans les zones urbaines favorise indirectement la pénurie dans les zones rurales qui manquent d'attraction pour les normaliens formés en ville.

397. Les sept pays ci-après indiquent comme cause d'excédents la diminution de la natalité qui entraîne une réduction de la population scolaire et, par voie de conséquence, la réduction du nombre d'enseignants nécessaire. Sauf une exception, les pays en question sont tous des pays industrialisés : République fédérale d'Allemagne, Australie, Canada, Japon, Maurice, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas. Les causes de pénuries citées par l'Inde et la Thaïlande tiennent essentiellement au manque de précisions et de planification et à l'absence de coordination entre les établissements de formation et les administrateurs scolaires.

Prévisions pour les dix prochaines années

398. L'Argentine, Cuba, l'Equateur, l'Irlande, Malte, la Tchécoslovaquie et la Tunisie espèrent soit conserver, soit consolider un état d'équilibre entre les besoins en personnel enseignant et les effectifs disponibles de ce personnel. L'Argentine, pour cela, compte sur son taux de croissance démographique, actuellement bas. Cuba considère que le réseau national d'institutions pour la formation et le perfectionnement des enseignants est capable de garantir une offre suffisante en personnel enseignant pour les dix prochaines années. La Tchécoslovaquie compte sur une planification socio-économique rigoureuse pour atteindre ce but. L'Equateur, qui ne signale pas de pénurie au niveau primaire, fait confiance, pour le maintien de l'équilibre à l'avenir, au plan national quinquennal qui comprend des prévisions pour la formation des enseignants du primaire et du préprimaire.

399. Le Chili craint une aggravation de la pénurie, en raison de la création de 500 écoles secondaires prévues en 1981. L'Ecosse prévoit que la pénurie de professeurs de physique continuera, tandis que le déficit actuel en professeurs de mathématiques et de technologie disparaîtra probablement plus rapidement. Le Royaume-Uni constate avec satisfaction que le diplôme créé récemment en mathématiques et physique attire un nombre croissant de candidats, ce qui permettra de remédier à la pénurie d'enseignants dans ces disciplines. Les Etats-Unis estiment que la pénurie disparaîtra s'il y a amélioration de la rémunération et des conditions de travail susceptible de procurer aux enseignants une plus grande satisfaction professionnelle.

400. Quant à la disparition des excédents d'enseignants, les vues exprimées ne paraissent guère optimistes. La République fédérale d'Allemagne, le Canada, Chypre, le Danemark, le Japon et la Norvège estiment que les excédents continueront à se manifester dans certains cas au-delà des années quatre-vingt-dix. L'Australie prévoit qu'en comparaison avec 1978, le besoin en enseignants du primaire diminuera de 40 pour cent en 1984 et que la diminution pour les enseignants du secondaire sera de 30 pour cent. La demande d'enseignants secondaires continuera à diminuer après 1984, tandis que les besoins en enseignants du primaire commenceront à augmenter.

Mesures prises en cas de pénurie

401. Dans les pays souffrant de pénurie d'enseignants, l'augmentation des effectifs des classes est une mesure qui pourrait s'imposer. Cette mesure n'a été prise ou n'est envisagée que dans un nombre limité des pays de cette catégorie : Argentine, Bangladesh, Cameroun, Guyane, Indonésie, Irlande, Nicaragua, Pakistan, Suède, Tanzanie, Thaïlande. Dans d'autres pays connaissant la pénurie, les effectifs n'ont pas été augmentés : Israël, Inde, Jordanie, Kenya, Madagascar, Norvège, Sri Lanka. A la Barbade et au Pérou, les effectifs des classes ont été réduits et la réduction est prévue au Cameroun. La durée de travail des enseignants a été augmentée avec augmentation de salaire correspondante en Egypte et au Pakistan.

402. Aux termes du paragraphe 142 de la recommandation, on entend par une "formation accélérée" une préparation de courte durée et de contenu réduit. Un petit nombre de pays semblent recourir à ce mode de formation en cas de pénurie, sans en donner de détails : Biélorussie, Espagne, Indonésie, Madagascar, Nicaragua, Thaïlande. L'Ecosse et le Kenya affirment que l'idée d'une formation "accélérée" est inacceptable car elle équivaut à une formation "au rabais". Cependant, dans un certain nombre de pays, les programmes de formation destinés aux candidats qui n'ont pas reçu une formation complète sont comparables, quant au contenu, aux programmes des établissements réguliers de formation. Ils combinent les cours du soir, cours par correspondance, parfois cours par la radio, avec des séminaires et des études personnelles. Souvent, ils s'étalent sur plusieurs années : Egypte, Kenya : 2 ans; Guyane : 2-3 ans; Pérou : 5 ans; Tanzanie : 3 ans. Le Royaume-Uni envisage d'établir un programme de 2 ans pour former des enseignants de matières pour lesquelles il y a pénurie. Au Chili, la formation des enseignants insuffisamment qualifiés est intégrée dans le programme de perfectionnement des enseignants en cours d'emploi.

403. Les pays suivants font appel aux enseignants étrangers afin de réduire la pénurie : Cameroun, Jordanie (258 Egyptiens), Nouvelle-Zélande (108 du primaire, 676 du secondaire), Tunisie (506 du secondaire, en majorité Français). Le corps enseignant du Koweït est composé d'un nombre considérable d'enseignants des autres pays arabes, à la suite des accords passés par le Koweït avec ces pays. Certains pays invitent des enseignants étrangers pour assurer l'instruction des enfants des immigrants ou des minorités linguistiques : Autriche (100 Yougoslaves et Marocains), Finlande (50 Suédois), Pays-Bas (456 Turcs et Marocains). Plusieurs pays maintiennent la présence d'un petit nombre d'enseignants étrangers appelés pour assurer l'enseignement de leurs langues respectives (Barbade, Egypte, Japon, etc.).

404. Les pays suivants s'efforcent de faire reprendre de l'activité aux personnes ayant abandonné la profession, notamment aux retraités et aux femmes : Argentine, Bulgarie, Chili, Ecosse, Egypte, Guyane, Hongrie, Jordanie, Nouvelle-Zélande, Pérou, Tanzanie, Tchécoslovaquie, Tunisie. Les réponses de ces pays ne contiennent pas de renseignements sur le nombre de personnes qui sont retournées à l'enseignement ni sur les conditions dans lesquelles elles exercent leur activité. D'autres pays ne sont pas en faveur du retour de ces personnes à la profession, ou ne facilitent pas ce retour : Autriche, Barbade, Cameroun, Cuba, Espagne, Finlande, Kenya, Luxembourg, Malte, Norvège, Pakistan, Pays-Bas, Québec.

405. Un nombre considérable de pays emploient du personnel n'ayant pas les qualifications requises pour enseigner. C'est évidemment le cas des pays souffrant d'importante pénurie : Cameroun, Egypte, Guyane, Kenya, Pakistan, Pérou, Sri Lanka, Tunisie. Mais plusieurs pays industrialisés admettent la nécessité d'employer du personnel insuffisamment qualifié lorsque des enseignants pleinement qualifiés pour une discipline font défaut : Autriche, Etats-Unis (enseignants qualifiés pour une discipline en enseignant une autre), Finlande, Québec, Royaume-Uni (10 pour cent d'enseignants de mathématiques et de physique recrutés récemment), Suède (16 pour cent du primaire, 12 pour cent du secondaire). Tous les pays signalant l'emploi d'enseignants non qualifiés déclarent que ceux-ci sont tenus d'acquérir dans des délais plus ou moins longs les qualifications requises pour pouvoir continuer leur carrière d'enseignants. Une seule exception est citée à cette règle : le Pérou n'exige pas d'études complémentaires de la part des enseignants sous-qualifiés (plus de 30 000 personnes) qui exercent dans les zones rurales et en montagne, car la situation du pays ne permettrait pas de les remplacer quel que soit leur niveau professionnel. Plusieurs pays invoquent des règlements qui interdisent le recrutement des enseignants qui ne seraient pas pleinement qualifiés : Ecosse, Espagne, Israël, Luxembourg, Philippines.

406. La contribution des méthodes pédagogiques nouvelles (moyens audiovisuels, moyens d'information de masse, techniques d'auto-instruction) à l'atténuation des pénuries a été contestée par la grande majorité des réponses, sauf par le Pakistan (cours par radio) et les Philippines. Il est reconnu que l'utilisation de ces méthodes est susceptible d'améliorer la qualité de l'enseignement (Bangladesh) et de faciliter la tâche de l'enseignant dans une classe pléthorique (Chili) ainsi que de rendre les cours dans les établissements de formation plus productifs (Israël). Mais un grand nombre de réponses (17) ne voient aucun rapport entre l'emploi des méthodes pédagogiques nouvelles et la réduction de la pénurie. La Tchécoslovaquie estime, au contraire, que l'introduction de ces méthodes entraîne une augmentation de personnel auxiliaire.

407. Peu de réponses reconnaissent que l'amélioration de la situation économique et sociale des enseignants contribue à la diminution des pénuries (Jordanie, Nouvelle-Zélande, Philippines). La Tanzanie constate que l'augmentation des salaires et l'amélioration du système d'avancement n'ont pas diminué la pénurie. Le Royaume-Uni estime que la pénurie ne devrait pas être éliminée par l'augmentation des salaires des enseignants spécialisés dans les matières qui font l'objet de pénurie. Les Etats-Unis partagent cette opinion en rappelant que les organisations d'enseignants sont opposées à une politique qui favoriserait un groupe d'enseignants sans justification professionnelle. Un bon nombre de réponses font état de l'amélioration actuelle ou imminente des conditions matérielles de tous les enseignants : République démocratique allemande, Bangladesh, Bulgarie, Cuba, Ecosse, Hongrie, Inde, Indonésie, Jamaïque, Japon, Malte, Nicaragua, Sri Lanka, Tchécoslovaquie. A Cuba et en Tunisie, les enseignants jouissent d'une situation privilégiée par rapport à d'autres fonctionnaires. La réponse de Maurice déclare que l'amélioration des salaires et des conditions de travail des enseignants accordée dans les dernières années a attiré à la profession des candidats trop nombreux, ce qui a produit un excédent d'enseignants. La Guyane observe que, depuis la dernière augmentation des salaires des enseignants en 1973, d'autres catégories professionnelles ont obtenu des améliorations supérieures à celles des enseignants, ce qui diminue le degré de considération qui s'attache à la fonction enseignante.

408. Pour amener des enseignants à exercer dans les zones isolées ou désertées, divers avantages sont accordés aux intéressés : avantages financiers (Chili, Egypte, Japon, Koweït, Norvège, Pakistan, Sri Lanka); frais de voyage (Espagne, Indonésie, Norvège); logements gratuits (Chili, Inde, Koweït); possibilités de congé d'étude (Guyane, Maurice). La Pérou constate que des règlements formels existent en faveur des enseignants dans les régions défavorisées mais que ces règlements ne sont pas appliqués.

409. Parmi d'autres mesures prises pour remédier à la pénurie, les suivantes ont été mentionnées. En Egypte, les diplômés de différentes facultés non pédagogiques ont été invités à enseigner dans les établissements d'enseignement secondaire. Au Pérou, les étudiants de la cinquième année de l'enseignement secondaire sont recrutés comme enseignants du premier degré. Les Philippines accordent des avantages matériels aux enseignants des écoles professionnelles. Un projet pilote en cours au Royaume-Uni s'adresse aux étudiants de haut niveau qui suivent un programme de deux ans en mathématiques, physique, chimie. Les étudiants reçoivent une prime de 500 livres et une garantie de poste d'enseignant. En Tanzanie, un système d'avancement accéléré a été introduit afin de retenir les enseignants tentés par d'autres carrières.

410. En résumé, chaque pays a à son actif un nombre de mesures parmi celles énumérées ci-dessus et d'autres qui n'ont pas été recensées ici. Ces mesures forment pour le pays un ensemble dont l'efficacité relève non seulement de la nature des mesures individuelles prises mais de leur agencement mutuel dans la conjoncture particulière du pays qui les adopte. Un bref examen de la situation dans quelques pays servira à placer le problème en perspective.

411. L'Inde fait face à la pénurie d'enseignants en employant un nombre d'enseignants non qualifiés qui doivent cependant posséder la qualification académique minimale pour l'enseignement de leur matière. On leur accorde certaines facilités pour leur permettre de compléter leurs cours de formation soit à temps plein ou par correspondance avec contacts personnels avec le maître. Un programme de formation d'enseignants de quatre ans à titre expérimental a été mis en place dans certains collèges d'éducation.

412. Le Pakistan déclare que l'augmentation des effectifs des classes s'est opérée graduellement au cours des années récentes. Un personnel enseignant non qualifié est utilisé là où il y a pénurie grave. Ces enseignants ont cependant l'obligation de suivre des cours de formation pour parfaire leurs qualifications.

413. L'Egypte a augmenté la charge de travail de l'enseignant contre rémunération supplémentaire. Des programmes de formation pour enseignants non qualifiés sont organisés pendant les vacances et les jours fériés.

414. Au Bangladesh, il y a pénurie de personnel enseignant possédant la formation requise, notamment en raison du manque d'institutions et de programmes de formation; cependant, il est rare que l'on emploie des enseignants étrangers dans des écoles (sauf pour des cours spécifiques de langues et des sujets techniques au niveau secondaire); on compte plutôt sur les cours accélérés et les nouvelles méthodes pédagogiques, telles que l'enseignement par la radio, pour améliorer les méthodes d'enseignement. On s'attend d'autre part à ce que des éléments plus valables soient attirés dans la profession par des échelles de traitements et des règlements de service améliorés.

415. Le Koweït fait face à la pénurie d'enseignants en employant un grand nombre d'enseignants étrangers (surtout provenant d'autres pays arabes) et en utilisant un grand nombre de personnes ayant achevé seulement leur éducation secondaire dans l'enseignement primaire; en même temps, il maintient les effectifs des classes et réduit - du moins officiellement - la charge de travail du personnel enseignant. Les enseignants et les enseignantes qui ont quitté la profession peuvent revenir à condition de ne pas avoir atteint l'âge de la retraite. Les mesures prises pour améliorer la situation socio-économique des enseignants ont pour effet que ceux-ci restent plus volontiers dans la profession. Parmi les mesures prises, on doit mentionner les avantages en matière de traitement et de logement accordés aux enseignants des régions rurales.

Mesures prises en cas d'excédents

416. Dans un certain nombre de pays à excédents, les normes et les pratiques touchant aux effectifs des classes et à la charge de travail des enseignants ont été réduites : République fédérale d'Allemagne, Canada, Finlande, Luxembourg, Maurice (réduction envisagée), Nouvelle-Zélande, Philippines, Sri Lanka (réduction envisagée), Suède, Thaïlande, Tunisie. La République fédérale d'Allemagne a introduit des mesures telles que l'emploi d'enseignants à charge de travail diminué de moitié, avec un salaire correspondant, et l'augmentation des jours de congé pour les enseignantes ayant des enfants d'âge scolaire. Chypre signale que les normes concernant les effectifs des classes ont été bouleversées du fait de la destruction de nombreuses écoles par suite de la récente guerre.

417. La plupart des réponses font état d'un organe de planification gouvernemental qui veille à ce que l'accès à la formation tienne compte des besoins réels en personnel enseignant : République démocratique allemande, Chili, Ecosse, Espagne, Finlande, Israël, Norvège, Nouvelle-Zélande, Philippines (organismes régionaux), Royaume-Uni, Suède, Thaïlande. Dans d'autres pays à excédent, la limitation d'accès à la formation ne fait pas l'objet d'une planification gouvernementale mais est le résultat d'une action d'information auprès de l'opinion publique et auprès des étudiants sur les perspectives d'un emploi dans l'enseignement. C'est le cas de la République fédérale d'Allemagne, du Canada, des Pays-Bas, du Québec. Deux exemples chiffrés de la réduction des inscriptions dans les établissements de formation : en Australie, entre 1978 et 1984, diminution de 20 pour cent; au Canada, le nombre d'enseignants certifiés qui était en 1975-76 de 6 700 a baissé en 1977-78 à 3 183. La Jordanie mentionne une autre approche au problème des excédents : l'organisation de stages de recyclage pour les enseignants excédentaires en vue de les préparer à des rôles leur permettant d'adapter l'enseignement théorique aux besoins pratiques de leurs classes. D'autres stages préparent les enseignantes excédentaires du primaire à l'enseignement au niveau de l'école maternelle et préprimaire.

418. Le remplacement des enseignants en excédent se fait dans certains pays par décision des autorités scolaires qui dirigent ce personnel - après recyclage éventuel - dans des écoles souffrant de pénurie : Autriche, Chili, Jordanie, Koweït, Maurice, Sri Lanka. A Chypre, les enseignants excédentaires sont transférés aux divers ministères : de l'Éducation, de l'Information, du Service social. Dans d'autres pays, les autorités centrales n'interviennent pas directement : République fédérale d'Allemagne, Canada, Ecosse, États-Unis, Israël, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni. Les réponses ne contiennent pas de renseignements sur les initiatives prises à cet égard par des enseignants individuels. Dans plusieurs pays, les organisations d'enseignants négocient avec les autorités à ce sujet. En Nouvelle-Zélande, une liste d'enseignants en excédent est distribuée périodiquement aux directeurs d'école. A Malte, le transfert des enseignants est facilité du fait que les enseignants primaires et secondaires sont interchangeable. A Cuba, les enseignants qualifiés en excédent remplacent leurs collègues insuffisamment qualifiés, lesquels reçoivent un congé d'étude. En d'autres pays, le personnel excédentaire est utilisé pour améliorer l'encadrement des élèves et améliorer la qualité de l'enseignement : République démocratique allemande, Jordanie, Luxembourg, Pays-Bas, Tunisie.

419. Les pays qui encouragent leurs enseignants en excédent à chercher un emploi à l'étranger sont très peu nombreux. L'Inde signale qu'un "grand nombre" de ses enseignants exercent en Afrique et dans les pays arabes. La Jordanie et le Pakistan indiquent également que leurs ressortissants enseignent à l'étranger. Les enseignants chypriotes en excédent avaient été encouragés dans le passé à se rendre à l'étranger mais cette pratique a été abandonnée. Plusieurs pays observent que des renseignements sur les possibilités d'enseigner à l'étranger sont mis, sans commentaire, à la disposition des enseignants.

420. Les enseignants en excédent qui n'ont pu trouver un autre poste conservent leur contrat et leurs droits acquis au Canada (et Québec) et à Chypre. Ils sont tenus d'accepter des tâches temporaires. Les associations d'enseignants au Canada organisent des "marchés d'emploi" où les enseignants rencontrent des industriels et des hommes d'affaires pour discuter de possibilités d'emploi. Les autorités scolaires des États-Unis informent également les enseignants sur les possibilités de travail en dehors de l'enseignement, tout en les encourageant à obtenir des qualifications dans les matières souffrant de pénurie.

421. Plusieurs mesures administratives mentionnées dans les réponses tendent à libérer entièrement ou partiellement des postes dans l'enseignement pour les maîtres en excédent : réduction des effectifs des classes; réduction des heures de classe; partage des responsabilités par plusieurs enseignants dans la même classe; suppression des heures supplémentaires; encouragement à une retraite anticipée.

422. Un certain nombre de réponses contiennent des informations indiquant l'intention de profiter de l'excédent d'enseignants pour introduire des changements qualitatifs dans le système scolaire. Ainsi, à Maurice, la classe est divisée en plusieurs unités confiées à plusieurs enseignants qui sont en mesure d'individualiser l'enseignement. En Jordanie et à Malte, les maîtres excédentaires sont recyclés pour introduire de nouveaux éléments dans l'école traditionnelle : éducation corrective, éducation artistique, éducation physique. Aux Philippines, les responsabilités confiées aux enseignants excédentaires sont, par exemple, la rédaction d'un journal de l'école ou l'animation de groupes d'élèves.

Consultation des organisations d'enseignants

423. Sur les 40 réponses reçues, 15 pays ont indiqué que les organisations d'enseignants n'étaient pas consultées par les autorités scolaires sur les problèmes relatifs à l'offre et à la demande de personnel enseignant : Argentine (elle estime que cette question n'est pas du ressort des organisations d'enseignants), Barbade, Chili, Equateur, Espagne, Inde, Jordanie, Madagascar, Nicaragua, Norvège (elle pense que la consultation n'est pas nécessaire), Pakistan, Pérou (à cause de la tension entre l'Union des enseignants et les autres organisations), Philippines, Québec, Sri Lanka.

424. Une diversité de formes de consultation apparaît à travers les 26 réponses positives. Dans la plupart des cas, la consultation a lieu dans le cadre des contacts réguliers qui sont pris entre les représentants du ministère de l'Éducation et les représentants des enseignants. Dans d'autres cas, la consultation prend la forme d'échanges de communications écrites entre les organisations et les autorités (Luxembourg, Thaïlande). Dans plusieurs pays, les organisations sont représentées dans les organismes officiels compétents en matière de questions relatives à l'offre et à la demande de personnel enseignant (Autriche, Israël, Jamaïque, Royaume-Uni et Suède).

Tableau XVI. Pénuries et excédents d'enseignants

Pays	Situation équilibrée	Pénuries	Excédents
République démocratique allemande	X		
Argentine		L (zones rurales)	
Australie			G
Bangladesh		G	
Barbade		S (math., sciences, commerce)	
Biélorussie		S (éduc. préprim., musique, éduc. physique)	
Bulgarie		L (zones isolées)	
Canada (Québec)			G (20 %)
Cameroun		G (sciences, techn.)	
Chili		L (zones rurales) S (sciences, techn.)	
Chypre		S (éduc. préprim.)	G
Cuba		S (secondaire)	
Égypte		S (langues)	
Equateur			S (chimie, latin)
Etats-Unis		S (math., sciences, agriculture)	G
France		T	T
Guyane		S (préprimaire, sciences)	
Hongrie		S (préprimaire, musique, éduc. physique)	
Inde			G

Tableau XVI (suite et fin)

Pays	Situation équilibrée	Pénuries	Excédents
Indonésie		G	
Irlande	X	-	-
Israël		L (zones isolées) S (musique, éduc. physique)	
Japon			G
Jordanie		305 ¹	124 ²
Kenya		G (10 %)	
Koweït	X		
Luxembourg		S (sciences)	S (latin, philo.)
Madagascar		L (zones isolées)	L (villes)
Malte		T	G
Maurice	-	-	S (écoles second. privées)
Nicaragua		G (sciences, indust., agriculture)	
Norvège		L (zones isolées)	
Nouvelle-Zélande		S (sciences)	S (anglais, études sociales)
Pakistan		G	
Pays-Bas			G (8,5 %)
Pérou		L (zones isolées)	L (villes)
Philippines			L (villes)
Royaume-Uni		S (sciences)	
Royaume-Uni (Ecosse)		S (physique)	S (géogr., histoire)
Sri Lanka		S (sciences)	S (sciences, anglais)
Suède		G (16 % du 1er degré) (12 % du 2e degré)	
Tchécoslovaquie	X		
Thaïlande		S (sciences, artisanat)	S (sciences sociales)
Tunisie		S (sciences, arts, musique)	
Venezuela	X ³		

G : Pénuries, excédents généralisés à tous les niveaux d'enseignement.

S : Pénuries, excédents limités à un niveau d'enseignement, à certaines spécialités.

L : Limités à certaines zones géographiques.

T : Pénuries, excédents temporaires et mineurs.

¹ Enseignants.

² Enseignantes.

³ Le Venezuela, cependant, a signalé la présence d'enseignants sous-qualifiés dans son système (voir tableau XIV).

CONCLUSIONS

425. Comme les deux questionnaires qui l'ont précédé, le troisième questionnaire comprend deux parties (A et B) dont la première traite de questions générales sur l'application de la recommandation dans son ensemble, et la seconde de questions particulières. Tout en reprenant la forme des deux précédents questionnaires, le troisième a voulu introduire un élément nouveau : une enquête sur l'application de la recommandation à la lumière des changements dans les systèmes éducatifs. Il introduit ainsi une perspective dynamique qui ne concerne pas la progression d'un pays vers une application plus correcte de la recommandation considérée comme document définitif, mais plutôt les tendances se manifestant dans les systèmes éducatifs, les changements apportés à ces systèmes dans l'organisation de l'enseignement, la formation de son personnel, le renouvellement de ses programmes sous l'impact des besoins nouveaux ressentis par les populations en mutation rapide. Le comité note avec satisfaction que les réponses, malgré leur manque de précision, ont cependant confirmé les tendances nouvelles qui existent dans les systèmes éducatifs, les orientant vers des procédures d'élaboration de programmes mieux adaptés aux besoins socio-économiques des sociétés, vers des méthodes de formation de personnel plus rapide et en même temps de caractère continu. En ce qui concerne la recommandation, le comité prend note avec satisfaction des efforts accomplis par l'UNESCO pour articuler plus étroitement les activités relatives à la diffusion et à l'application de cet instrument normatif avec les activités de nature intellectuelle et celles de nature opérationnelle inscrites par cette organisation dans son programme ordinaire.

426. Les présentes conclusions ont été préparées dans l'optique dynamique que le comité a adoptée à sa première session et qui vise à déterminer non seulement la situation à un moment donné, mais également les principales tendances qui caractérisent la condition du personnel enseignant. Aussi chaque sujet est-il examiné compte dûment tenu des observations ou conclusions éventuelles que le comité aurait formulées à ses sessions antérieures.

Conclusions sur les questions générales

427. Bien que cette partie du questionnaire porte sur l'application de la recommandation dans son ensemble, il n'était naturellement pas demandé aux Etats Membres de fournir à nouveau les renseignements qu'ils avaient donnés dans les rapports précédents. Des sujets particuliers qui n'avaient pas été traités ou qui l'avaient été, mais seulement de manière superficielle, dans les questionnaires précédents avaient été choisis dans chaque section de la recommandation, et il était demandé aux Etats Membres de donner des informations sur ces sujets, s'ils ne l'avaient pas fait auparavant, ou d'indiquer, le cas échéant, les changements intervenus en droit et en pratique ainsi que toutes les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer depuis leur dernier rapport. Les conclusions doivent donc être considérées conjointement avec celles auxquelles le comité était parvenu dans les précédents rapports sur les mêmes sujets.

428. Dans la section traitant de la préparation à la profession enseignante, les Etats Membres étaient priés de fournir des renseignements sur les points suivants : conditions d'accès à la formation, facilités accordées aux futurs enseignants, durée et contenu des programmes de formation des enseignants et organisation des établissements de formation des enseignants.

429. En ce qui concerne les conditions d'accès à la formation des enseignants, la recommandation stipule que les candidats à cette formation devraient avoir achevé une instruction secondaire appropriée et faire preuve des qualités personnelles requises des membres de la profession enseignante. Environ 12 pays sur les 52 qui ont répondu sur ce point, soit une proportion de 23 pour cent, ont déclaré que les conditions d'admission chez eux étaient moins sévères que la condition minimale fixée dans la recommandation. Si l'on compare ces chiffres avec ceux qui figurent dans les deux rapports précédents, on constate un progrès sensible. Cependant, cette constatation doit être nuancée puisque, dans les trois cycles de consultation,

les mêmes pays ne sont pas utilisés comme base de la comparaison. En outre, le comité note que la plupart des pays compensent le niveau peu élevé d'admission par une formation plus longue. Cela constitue une réponse provisoire à la nécessité d'assurer aux enseignants une solide formation générale.

430. Un certain nombre de pays ont mentionné l'existence d'une catégorie inférieure d'enseignants constituée par des instituteurs adjoints titulaires du certificat de fin d'études primaires. Conscient que de telles dispositions peuvent être nécessaires en cas de pénurie d'enseignants, le comité considère toutefois que tout devrait être mis en oeuvre pour relever le niveau des connaissances générales de ces maîtres, tout en leur assurant une bonne formation pédagogique.

431. Selon la recommandation, une aide financière devrait être mise à la disposition des futurs enseignants et l'existence d'une telle possibilité devrait être portée à la connaissance des étudiants. Soixante et onze pour cent des pays qui ont répondu sur ce point ont indiqué que les élèves-maîtres bénéficiaient de facilités pendant leur formation. Cette assistance prend la forme de subventions - traitements, indemnités ou bourses - qui peuvent être accordées en fonction du revenu des parents. En particulier, la plupart des pays en développement octroient des traitements ou des bourses à leurs futurs enseignants.

432. Le comité note avec satisfaction que la situation dans la majorité des Etats est conforme aux exigences de la recommandation visant à l'établissement d'un système de formation gratuite des enseignants. Il constate que, dans cinq pays riches industrialisés, l'Etat accorde généralement des prêts aux élèves-maîtres. Cette méthode, si elle ne prive pas complètement une certaine fraction de la population de la possibilité d'embrasser la profession, a l'avantage d'inciter les candidats à prendre leur travail au sérieux et à réussir. En outre, le comité qui connaît bien les implications financières de l'aide apportée aux futurs enseignants est convaincu de la nécessité d'adapter les plans nationaux en matière de formation des maîtres aux plans généraux de recrutement des enseignants afin d'améliorer le rapport coût-efficacité des programmes nationaux concernant le personnel enseignant.

433. A propos du but de la formation des enseignants, la recommandation esquissant le profil général de l'enseignant fait état de ses connaissances générales et de sa culture personnelle, de son aptitude à enseigner et à éduquer, de sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines et de sa conscience face au devoir qui lui incombe de contribuer au progrès social, culturel et économique. Ce profil est exigé pour tous les enseignants, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire, technique, spécial ou professionnel. Les programmes de formation des enseignants de ces divers niveaux devraient donc contenir des éléments communs. Ces éléments, selon la recommandation, devraient être enseignés soit dans des universités, soit dans des établissements de formation d'un niveau comparable, soit encore dans des écoles spécialisées pour la formation des maîtres.

434. En ce qui concerne la durée et le contenu des programmes de formation des enseignants, les Etats Membres ont fait porter essentiellement leur réponse sur la durée des cours, aspect qui n'avait été traité que superficiellement dans le questionnaire précédent (voir le rapport de 1976). Dans l'ensemble, il apparaît que les programmes de formation des enseignants ont désormais une durée accrue. S'étendant sur une période de un à cinq ans, ces programmes comprennent une formation générale et une formation pédagogique assurées soit l'une à la suite de l'autre, comme dans le cas des études universitaires supérieures, soit en même temps, comme dans le cas des grades en pédagogie ou des certificats ou diplômes d'aptitude pédagogique.

435. La plupart des pays ont indiqué que le contenu de leurs programmes de formation couvrait les domaines mentionnés dans la recommandation. Dix pays ont signalé l'introduction de cours supplémentaires ayant un caractère spécifiquement national et correspondant mieux à leurs besoins socio-économiques.

436. Le comité considère que la diversité des programmes mentionnés témoigne de la diversité des conditions existant dans les Etats Membres. Il note avec satisfaction la tendance qui se manifeste vers un accroissement du temps imparti à la formation pédagogique ainsi que l'introduction d'une formation dans des domaines particuliers aux pays et mieux adaptés à leurs besoins.

437. En ce qui concerne l'organisation des établissements de formation, il serait souhaitable, selon la recommandation, que différents types d'enseignants soient formés dans des centres organiquement reliés entre eux ou proches les uns des autres. Ce système a l'avantage de contribuer à réduire les différences de statut liées aux divers niveaux d'enseignement et de favoriser ainsi une plus grande mobilité dans la profession. Cela permet à tous les enseignants d'apporter la plus grande contribution possible à l'enseignement. Dans son rapport précédent (1976), le comité avait noté que, dans un nombre croissant de pays, les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire étaient assurés dans les mêmes établissements, qu'ils étaient structurés de la même manière et qu'ils comprenaient un certain nombre d'éléments pédagogiques communs.

438. L'enquête de 1981 vient confirmer cette tendance visant à rapprocher les uns des autres les différentes catégories d'enseignants. Parmi les initiatives prises dans ce sens par un certain nombre de pays figurent notamment les mesures suivantes : formation des enseignants du primaire et du secondaire dans le même type d'établissement; formation des maîtres de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (premier cycle) dans les mêmes établissements, ce qui favorise l'uniformisation du niveau de la formation pédagogique pour tous les groupes d'âge et tous les types d'établissement; élévation du niveau de la formation des instituteurs, désormais de niveau universitaire; coordination plus étroite entre les écoles normales d'instituteurs et les universités qui forment les professeurs de l'enseignement secondaire; transfert aux universités de la formation des enseignants, ce qui a pour effet d'unifier la formation des divers groupes d'enseignants et d'établir des liens plus étroits entre la formation des maîtres et la recherche pédagogique.

439. Le comité note avec satisfaction cette tendance qui se manifeste, sous des formes multiples, certaines étant plus efficaces que d'autres. A la lumière de la recommandation, ces diverses mesures seront efficaces dans la mesure où elles favoriseront l'élément pédagogique commun à toutes les catégories d'enseignement.

440. Dans les rapports précédents, il a été établi que dans la majorité des pays l'expérience de l'enseignement est une qualification requise pour les futurs formateurs de maîtres, une période de cinq ans étant la période minimale dans la plupart des cas. La recommandation ajoute que l'expérience de l'enseignement scolaire devrait être renouvelée périodiquement par la pratique de l'enseignement dans une école.

441. Il y a encore un certain nombre de pays qui indiquent que les formateurs de maîtres n'ont pas l'expérience de l'enseignement aux enfants des écoles ou qu'ils n'ont pas la possibilité de renouveler périodiquement cette expérience. Le comité note toutefois qu'un nombre croissant de pays attachent de l'importance à l'acquisition par les formateurs de maîtres d'une expérience valable de l'enseignement, et il recommande que des efforts soient faits afin de donner la possibilité à ces derniers de renouveler cette expérience.

442. Le comité a pu observer qu'une proportion importante des activités de recherche dans le domaine de l'éducation est menée dans les pays développés; où elles ont lieu en général dans les instituts d'études universitaires supérieures. Le comité encourage les pays en développement à intensifier leurs efforts pour développer de telles recherches, qui peuvent les aider à trouver des solutions appropriées aux problèmes d'éducation auxquels ils sont confrontés. Par ailleurs, le comité note avec intérêt que des activités de recherche plus opérationnelles sur des sujets tels que l'efficacité de l'enseignant sont encouragées, par exemple dans les écoles d'application, au ministère de l'Education et dans les classes, et il souligne que la communication aux enseignants des résultats des recherches et leur application par ces derniers sont tout aussi importantes, comme l'indique le paragraphe 26 de la recommandation.

443. S'agissant des conditions et politiques de recrutement, le comité a observé à sa session de 1976 (Rapport, paragr. 214 et suivants) que, dans tous les pays, les qualifications professionnelles sont le critère principal pour le recrutement des enseignants; il attachait une grande importance aux qualités et aptitudes mentionnées au paragraphe 11 de la recommandation et estimait que d'autres critères, n'ayant pas de rapport avec l'exercice de la profession, ne devraient pas entrer en ligne de compte. Le comité a considéré que toute exigence imposée à un candidat à la profession d'enseignant de soutenir le système ou l'idéologie politique en vigueur et toute exigence d'un certificat de bonne conduite qui aurait pour effet de subordonner l'entrée dans la profession enseignante à un contrôle

politique de la part des autorités publiques ou d'un parti politique étaient incompatibles avec le paragraphe 7 de la recommandation. Il a observé que, dans la majorité des pays, les organisations d'enseignants participaient d'une façon ou d'une autre à la définition de la politique de recrutement, mais il ne lui était pas possible d'apprécier le degré d'influence exercé dans ce domaine.

444. Le comité note que les titres universitaires et les qualifications professionnelles constituent toujours les principaux critères de recrutement acceptés par la quasi-totalité des pays et qu'en outre, de nombreux pays appliquent d'autres critères tels que la moralité, l'aptitude physique et psychologique, ainsi que l'aptitude à enseigner. Toutefois, le comité observe que, nonobstant la prescription pertinente figurant au paragraphe 38 de la recommandation, les organisations d'enseignants ne sont associées à la définition de la politique de recrutement que dans un nombre limité de pays.

445. A sa session de 1976, étudiant la question de l'avancement et de la promotion, le comité a noté (Rapport, paragr. 217 et suivants) que, dans tous les pays ayant répondu au questionnaire, les critères de promotion étaient essentiellement liés à la profession. Il ne lui était pas possible d'évaluer l'objectivité des procédures de promotion appliquées, mais il appelait l'attention des gouvernements sur l'importance d'une définition aussi claire et complète que possible de tous les critères de promotion, tels que le caractère, l'attitude ou la personnalité, et sur la nécessité d'observer la plus grande objectivité possible dans l'évaluation de ces qualités. Enfin, le comité observait que le rôle des organisations d'enseignants dans la détermination des critères de promotion semblait de manière générale être informel et consultatif et il faisait remarquer que les situations dans lesquelles les enseignants ne jouaient aucun rôle en ce domaine n'étaient pas conformes au paragraphe 44 de la recommandation.

446. Le comité observe que les critères les plus couramment appliqués aux fins de la promotion sont les titres universitaires, l'expérience (ou l'ancienneté) et les résultats obtenus en tant qu'enseignant. Il note également que, dans un certain nombre de pays, il n'y a pas d'obstacle à la promotion d'enseignants expérimentés à des postes d'inspecteurs et d'administrateurs scolaires, et que des enseignants expérimentés sont effectivement nommés à de tels postes; toutefois, il lui est impossible, sur la base des informations disponibles, d'évaluer dans quelle mesure la prescription figurant au paragraphe 43 de la recommandation, selon laquelle de tels postes devraient être attribués "dans la mesure du possible" à des enseignants expérimentés, est appliquée. Il observe également que, dans quelques pays, et nonobstant la disposition pertinente figurant au paragraphe 44 de la recommandation, les organisations d'enseignants ne sont pas consultées pour l'établissement des critères de promotion.

447. S'agissant des règles et procédures disciplinaires, le comité a noté à sa session de 1976 (Rapport, paragr. 221) que les garanties disciplinaires prévues au paragraphe 50 de la recommandation semblaient être appliquées dans la plupart des pays - mais pas dans tous - et a souligné l'importance et la nécessité de dispositions garantissant le droit de se défendre et d'être défendu, ainsi que le droit d'appel. Il a aussi fait appel aux gouvernements et aux autorités responsables pour qu'ils fassent participer plus étroitement les enseignants et leurs organisations à l'élaboration et à l'application des procédures disciplinaires.

448. Il ressort des réponses des gouvernements que des procédures disciplinaires officielles existent dans tous les pays en question. Toutefois, le comité constate avec regret que deux gouvernements seulement ont précisé que les organisations d'enseignants avaient participé à l'élaboration des mécanismes disciplinaires. Il note également que, dans un certain nombre de pays, il existe des dispositions prévoyant une participation de leurs pairs, soit directe soit indirecte, aux procédures disciplinaires intentées contre des enseignants, mais que, dans d'autres pays, une telle participation est exclue. En outre, bien que des dispositions prévoient dans tous les cas une audience officielle au cours des affaires disciplinaires, le comité observe que certains pays semblent dénier à l'enseignant en cause le droit de participer en personne ou de se faire représenter à cette audience. Le comité estime qu'une telle situation est préjudiciable au droit de l'enseignant de se défendre lui-même et qu'elle est incompatible avec le paragraphe 50 c) de la recommandation.

449. Lorsqu'il a examiné, à sa session de 1976, la question de l'égalité de chances et de traitement entre hommes et femmes, le comité a noté (Rapport, paragr. 226 et suivants) que si, en règle générale, les dispositions législatives ne faisaient pas de distinction entre les enseignants selon leur sexe, des mesures semblaient devoir être prises pour assurer en pratique aux enseignantes les mêmes chances de progression dans la carrière et que, dans les cas où la persistance d'inégalités de fait dans le déroulement de la carrière des enseignantes était mise en évidence, on ne saurait continuer à justifier l'absence de mesures spéciales visant à éliminer la discrimination fondée sur le sexe.

450. Les informations reçues confirment qu'il n'existe pas, en règle générale, de discrimination entre hommes et femmes au regard de la loi quant à l'égalité de chances et à la rémunération. Toutefois, certains pays déclarent qu'ils rencontrent des difficultés pour mettre en pratique le principe de non-discrimination (encore que, dans certains cas, la situation semble s'améliorer). Le comité suggère que les gouvernements recherchent les causes de ces difficultés, ce qui permettrait de disposer d'une base pour l'élaboration de mesures correctrices. Il formule en outre des conclusions complémentaires, aux paragraphes 472 et 554, sur les discriminations fondées sur le sexe qui peuvent exister en matière de rémunération et d'avantages sociaux.

451. En ce qui concerne les droits et devoirs des enseignants, le comité avait constaté lors de sa session de 1976 que de nombreuses réponses signalaient une importante participation des enseignants, dans les écoles comme dans les communautés locales, aux activités visant à réformer les programmes et les méthodes d'enseignement et, par exemple, à la préparation de manuels scolaires et de matériel pédagogique. La présente enquête le confirme : sur les 52 Etats Membres qui ont répondu à la question sur la participation des maîtres aux prises de décisions concernant les contenus et les méthodes d'enseignement, seul un pays indique que les enseignants ne participent pas à l'élaboration des programmes ni au choix des méthodes et du matériel d'enseignement. Quarante-cinq Etats Membres déclarent que les maîtres, soit participent à l'élaboration des programmes ou à l'action de groupes de travail, soit sont consultés individuellement ou par l'intermédiaire de l'organisation d'enseignants à laquelle ils appartiennent.

452. Le comité note que cette participation aux prises de décisions peut prendre des formes variées : simple consultation de routine à propos du choix des manuels, choix et adaptation du matériel et des méthodes pédagogiques, ou encore, ce qui est plus important, participation à l'élaboration de programmes, de manuels et d'auxiliaires pédagogiques nouveaux.

453. Le comité exprime sa satisfaction devant le rôle accru joué par les enseignants dans l'élaboration des programmes et du matériel d'enseignement, mais il note que quelques pays seulement ont indiqué que les enseignants étaient consultés sur le choix des manuels.

454. Il considère que, conformément à l'esprit de la recommandation (paragr. 61, 62 et 63), cette participation des enseignants est sans aucun doute un des aspects de la liberté professionnelle mais que, pour être efficace, elle doit non seulement s'inscrire dans le cadre de programmes approuvés mais aussi être soutenue par les autorités et les services éducatifs tels que les systèmes d'inspection ou de contrôle. En d'autres termes, le respect d'un principe de cohérence et de régulation est indispensable si l'on veut se prémunir contre les effets perturbateurs que pourrait avoir sur l'ensemble du système l'introduction par bribes d'innovations même valables en elles-mêmes.

455. Les réponses sur ce point ne permettent pas au comité d'estimer la valeur globale pour le système éducatif de ce rôle particulier des enseignants.

456. Le comité a examiné la question de la liberté d'adhésion à une organisation professionnelle ou syndicale, tant à sa session de 1970 qu'à celle de 1976. A cette dernière session (Rapport, paragr. 207), il a réaffirmé que les organisations d'enseignants ne sauraient jouer le rôle qui leur est assigné dans diverses parties de la recommandation si les enseignants n'ont pas toute liberté pour créer des organisations de leur choix et s'y affilier.

457. Le comité note que la grande majorité des pays qui ont répondu au questionnaire ont indiqué qu'il n'existe pas de restrictions au droit des enseignants d'adhérer à une organisation professionnelle ou syndicale. Cependant, il convient d'observer qu'un certain nombre de plaintes en violation de la liberté syndicale ont été reçues au BIT et que des allégations concernant diverses violations des droits syndicaux ont été soumises au comité pour information. En outre, le comité remarque que, dans certains pays, il n'existe qu'une organisation à laquelle les enseignants peuvent adhérer. Dans la mesure où l'existence d'une seule organisation d'enseignants

résulte d'une obligation légale et non pas de la volonté des enseignants eux-mêmes, le comité rappelle qu'une telle situation constituerait une restriction au droit des travailleurs de créer des organisations de leur choix et d'y adhérer sans autorisation préalable, tel qu'il est reconnu par la convention (n° 87) de l'OIT sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, 1948, instrument mentionné dans le préambule de la recommandation, et semblerait donc incompatible avec l'esprit de la recommandation et avec les termes de la convention.

458. En ce qui concerne la liberté d'adhésion des enseignants à un parti politique, à une organisation religieuse ou à toute association à caractère social ou culturel de leur choix, le comité note qu'il n'existe pratiquement pas de restrictions à l'adhésion à des associations sociales et culturelles, à condition que leurs activités soient compatibles avec l'ordre et avec la morale, et il observe en outre qu'un pays seulement fait état de restrictions à l'adhésion à une organisation religieuse. Il constate toutefois que si, dans la majorité des pays, il n'existe pas de restrictions formelles à l'adhésion à des partis politiques, il n'en demeure pas moins que dans plusieurs pays les enseignants - du moins ceux de l'enseignement public - ne sont pas autorisés à adhérer à ces partis et que, dans d'autres pays, ils sont tenus de s'abstenir de toute activité politique ouvertement militante. Pour justifier de telles restrictions, certains gouvernements expliquent qu'elles sont un corollaire indispensable de la neutralité politique exigée des enseignants de l'enseignement public, ou des fonctionnaires en général. Néanmoins, cette position est clairement en contradiction avec le paragraphe 80 de la recommandation.

459. A propos de la liberté des enseignants d'exprimer dans la classe des vues non conformistes bien que légales sur la politique, la religion, la race et la sexualité, le comité note que la majorité des pays ont déclaré que leurs enseignants avaient cette liberté. Cependant, les Etats ont généralement nuancé leur réponse en précisant qu'ils rattachaient cette liberté à la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves, des parents, de la communauté et de la nation en général.

460. Le comité reconnaît pleinement le caractère complexe des questions que soulève l'exercice d'une telle liberté dans les contextes historique, socioculturel et politique de chaque nation. Il exprime le souhait cependant que les gouvernements s'inspirent de l'esprit du paragraphe 61 de la recommandation et, en plaçant des limites à l'exercice de la liberté des enseignants d'exprimer des vues non conformistes dans la classe, qu'ils prennent en considération des limitations du type mentionné au paragraphe 96 du rapport.

461. Certains pays ont fait des réponses circonspectes, admettant la liberté des enseignants dans certains seulement des quatre domaines en question. Ainsi, la sensibilité aux problèmes de la politique et de la race est liée au régime politique et à la composition ethnique de la nation. Et, pour ce qui est de la religion et du sexe, les freins résultent généralement des valeurs sociales, culturelles et individuelles qui prévalent traditionnellement dans la société.

462. Le comité note que tous les gouvernements ayant envoyé des réponses indiquent que les enseignants peuvent exercer librement tous les droits civiques conférés généralement aux citoyens, et que nombre de pays font état de l'éligibilité à des charges publiques; plusieurs pays mentionnent des dispositions spéciales destinées à garantir les droits acquis des enseignants pendant la durée du mandat correspondant à une charge publique. Toutefois, en évaluant le degré d'application de la recommandation dans ce domaine, le comité doit tenir compte des restrictions, mentionnées au paragraphe 480, qui limitent dans certains pays la liberté d'adhésion des enseignants aux partis politiques de leur choix ou leur exercice d'une activité politique. Il observe également que, dans certains pays, les enseignants n'ont pas le droit de briguer une charge publique, parfois en raison de leur statut de fonctionnaires. Ceci est contraire aux dispositions du paragraphe 80 de la recommandation, qui dispose que les enseignants devraient être libres d'exercer tous les droits civiques dont jouit l'ensemble des citoyens et être éligibles à des charges publiques.

463. S'agissant des codes d'éthique établis par les organisations d'enseignants, le comité, à sa session de 1976 (Rapport, paragr. 222), a appelé l'attention sur les différences existant entre les codes élaborés par les organisations d'enseignants et ceux qu'imposent les autorités publiques ou les employeurs qui, lorsqu'ils sont adoptés sans consultation ou accord des organisations d'enseignants, sont contraires au paragraphe 71 de la recommandation.

464. Le comité note que, dans 15 pays sur les 27 ayant fourni des renseignements au sujet des codes d'éthique concernant les enseignants, les organisations d'enseignants ont effectivement élaboré ou sont en train de préparer de tels codes. Il observe toutefois que, dans 11 des autres pays, les codes d'éthique des enseignants sont établis par la loi (encore que deux des gouvernements en question précisent que les organisations d'enseignants ont été consultées). Le comité ne peut que réaffirmer sa position antérieure en la matière. Il observe également que, dans plusieurs pays, les enseignants sont soumis à des normes de conduite de caractère général, qui sont aussi applicables à d'autres catégories de travailleurs. Il estime que, quelle que soit la valeur de ces normes, elles risquent de ne pas contribuer à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels autant que le ferait un code propre à la profession, établi par les organisations d'enseignants conformément aux termes du paragraphe 73 de la recommandation.

465. S'agissant du droit des organisations d'enseignants de participer à la détermination des conditions d'emploi, le comité a indiqué à sa session de 1970 (Rapport, paragr. 337) que la situation en ce qui concerne les procédures de négociation ne peut être considérée comme satisfaisante; que, dans bien des cas où les enseignants ont le statut de fonctionnaires, leur condition semble être déterminée unilatéralement sans la moindre forme de négociation (bien que des consultations soient parfois prévues), et que des mesures semblent nécessaires dans un grand nombre de pays en vue de donner effet aux paragraphes 82 et 83 de la recommandation. A sa session de 1976 (Rapport, paragr. 209-210), il a souligné que la détermination unilatérale des traitements et conditions de travail par les autorités publiques, sans que les enseignants soient en mesure d'exercer une influence réelle sur les décisions prises, était contraire à la recommandation; il a noté avec intérêt une évolution tendant à une plus grande participation des organisations d'enseignants à la détermination des conditions d'emploi des enseignants du secteur public, et il a exprimé l'opinion que, dans les cas où les dispositions légales applicables au secteur public n'autorisaient pas la conclusion d'accords collectifs liant l'Etat à son personnel, la situation dans les pays intéressés pouvait être considérée comme compatible avec les paragraphes 82 et 83 de la recommandation s'il existait de véritables négociations et si les employeurs publics faisaient tous les efforts possibles pour que le résultat de ces négociations soit entériné par l'autorité compétente.

466. Etant donné que les informations communiquées à ce sujet sont nettement moins précises que celles qui ont été fournies au comité à l'occasion de sa session de 1976, il est difficile de tirer des conclusions quant à l'évolution depuis ladite session. Toutefois, le comité note que, comme en 1976, il existe un certain nombre de pays où les organisations d'enseignants n'ont aucun rôle à jouer dans la détermination des salaires et des conditions d'emploi et que, dans d'autres pays où il existe un certain niveau de consultations, celles-ci ne correspondent pas aux "négociations entre les organisations d'enseignants et les employeurs" que préconise la recommandation. Il est évident que dans quelques-uns des pays intéressés, la procédure de consultation vise à parvenir à un accord final; toutefois, quelques gouvernements font état d'un facteur qui n'était pas mentionné dans les rapports précédents, à savoir que l'enseignement entraîne de tels engagements financiers qu'il ne saurait être question que les pouvoirs de décision finale de l'Etat en la matière soient abrogés par l'assemblée législative ou par les autres autorités compétentes. Un certain nombre de gouvernements ont indiqué que les salaires et les conditions d'emploi des enseignants font l'objet de négociations et il est évident, dans certains cas, que les procédures de négociations sont conformes aux paragraphes 82 et 83 de la recommandation; toutefois, dans d'autres cas et en l'absence d'informations sur l'issue des négociations et sur la nature et la source de la décision définitive, il est difficile d'apprécier si les négociations sont conformes aux normes établies dans cette partie de la recommandation, telles qu'elles ont été interprétées dans les conclusions antérieures du comité. Mais, de l'avis du comité, l'aspect le plus inquiétant du problème réside dans le fait que, dans les pays au sujet desquels on dispose d'informations portant sur une certaine période et où la situation à cet égard ne répond pas aux normes fixées par les paragraphes 82 et 83 de la recommandation, il n'y a guère de signes d'amélioration de la situation ou de tentatives d'amélioration. Dans ces conditions, le comité invite instamment les gouvernements des pays intéressés à prendre les mesures nécessaires pour conférer aux organisations d'enseignants le droit de négocier tel qu'il est reconnu aux paragraphes 82 et 83 de la recommandation - droit qu'il ne considère pas comme incompatible avec les prérogatives financières d'un gouvernement. A cet égard, le comité appelle l'attention sur

l'article 7 de la convention (n° 151) de l'OIT concernant la protection du droit d'organisation et les procédures de détermination des conditions d'emploi dans la fonction publique, 1978 (qui a été adoptée après l'adoption de la recommandation et par conséquent n'est pas mentionnée dedans), qui préconise l'adoption de mesures pour encourager et promouvoir le développement et l'utilisation les plus larges de procédures permettant la négociation des conditions d'emploi entre les autorités publiques intéressées et les organisations d'agents publics, ou de toute autre méthode permettant aux représentants des agents publics de participer à la détermination desdites conditions.

467. S'agissant des dispositions du paragraphe 84 de la recommandation concernant les méthodes de règlement des conflits, le comité a observé à sa session de 1976 (Rapport, paragr. 211) qu'il existe peu de pays dans lesquels les mécanismes de règlement des conflits correspondent aux dispositions de la recommandation, et il a exprimé l'opinion que le défaut d'application de cette partie de la recommandation révélait l'inadaptation de la prescription contenue dans la première phrase du paragraphe 84 aux situations se rencontrant dans la fonction publique de nombreux pays. Il a aussi exprimé l'opinion que, dans l'hypothèse d'une révision de la recommandation, on pourrait envisager une nouvelle formulation de cette disposition qui ouvrirait un choix entre différentes méthodes, au lieu de ne prévoir qu'une seule méthode. Toutefois, à sa session de 1979 et sur la base d'une analyse comparée des dispositions de la recommandation et de celles qui figurent dans la convention n° 151 de l'OIT, 1978, le comité est parvenu à la conclusion qu'il n'était ni nécessaire ni souhaitable de réviser ces paragraphes de la recommandation.

468. Le comité note que, dans la plupart des pays ayant fourni des informations sur ce point, il existe des procédures de règlement des différends, mais que ces procédures revêtent des formes très variées; il observe en outre que le mécanisme prévu revêt le plus souvent la forme d'un organisme extérieur (conseil d'arbitrage, tribunal administratif, tribunal ordinaire) que d'un organisme paritaire, comme le prévoit la recommandation. Le comité note également que l'article 8 de la convention n° 151 de l'OIT prévoit que le règlement des différends survenant à propos de la détermination des conditions d'emploi sera recherché, d'une manière appropriée aux conditions nationales, par voie de négociation entre les parties ou par une procédure donnant des garanties d'indépendance et d'impartialité, telle que la médiation, la conciliation ou l'arbitrage, instituée de telle sorte qu'elle inspire la confiance des parties intéressées. Il exprime l'espoir que, dans tous les pays où il n'existe pas encore de mécanisme de règlement des différends conforme soit aux dispositions de la recommandation, soit à celles de la convention n° 151, les mesures nécessaires seront prises pour instituer ce mécanisme.

469. En ce qui concerne le droit de grève des enseignants, le comité rappelle que, lors de sa session de 1970 (Rapport, paragr. 339), il a interprété la dernière phrase du paragraphe 84 de la recommandation comme impliquant l'existence de ce droit pour les organisations d'enseignants. En 1976, le comité a confirmé sa position sur la question, précisant (Rapport, paragr. 212) que, bien qu'une limitation du droit de grève puisse être admise au cours de la procédure de règlement des conflits, une interdiction totale de la grève est incompatible avec cette disposition. Il rappelle d'autre part que, selon le paragraphe 84 de la recommandation, le droit des organisations d'enseignants de "recourir aux autres moyens d'action dont disposent normalement les autres organisations pour la défense de leurs intérêts légitimes" peut être exercé une fois que les moyens et les procédures établis afin de régler les conflits relatifs aux conditions d'emploi des enseignants qui surviendraient entre ceux-ci et leurs employeurs sont épuisés, ou au cas où il y aurait rupture des négociations entre les parties. Il remarque que, dans plusieurs pays, la grève du personnel enseignant semble être exclue en vertu d'une interdiction de grève applicable aux fonctionnaires dans leur ensemble. A ce sujet, le comité rappelle que le paragraphe 84 de la recommandation, comme la recommandation dans son ensemble, s'applique à tout le personnel enseignant d'un pays, qu'il s'agisse du secteur public de l'enseignement ou du secteur privé. En conséquence, il réaffirme sa position passée selon laquelle tous les enseignants, quel que soit leur statut, devraient jouir du droit de grève dans les conditions prévues dans le paragraphe 84 de la recommandation.

470. La question du traitement des enseignants a été examinée par le comité à sa session spéciale de 1979 sur la base d'une étude préparée par le BIT à sa demande¹. Il a observé que la rémunération était le moyen principal, voire unique, d'attirer et de retenir des personnes suffisamment qualifiées. Il a admis qu'aux fins de comparaison internationale le niveau moyen de rémunération dans l'industrie d'un pays donné constituait un étalon acceptable pour évaluer le traitement des enseignants dans ce pays. Il a estimé que des informations selon lesquelles la rémunération des enseignants (ou d'une fraction importante de ceux-ci) dans un pays donné était sensiblement inférieure à la rémunération moyenne dans l'industrie, ou montrant que les enseignants étaient placés dans l'une des classes inférieures de l'échelle des traitements de la fonction publique, constituaient à première vue une indication selon laquelle le gouvernement du pays considéré n'appliquait pas les dispositions pertinentes de la recommandation. Le comité s'est félicité de la création, dans un certain nombre de pays, de mécanismes de consultations entre le gouvernement et les organisations d'enseignants sur les questions de traitement, mais il a noté avec regret que, dans un nombre considérable de pays, il n'existait pas de consultations. Le comité a considéré que le défaut de versement d'une rémunération supplémentaire pour les heures de cours dépassant un certain maximum considéré comme normal et le défaut de verser régulièrement les salaires tout au long de l'année constituaient des lacunes dans l'application du paragraphe 118 de la recommandation. Enfin, il a estimé que les systèmes dans lesquels la hausse des prix est compensée par un ajustement de la rémunération dont il est tenu compte pour le calcul de la pension étaient à préférer à ceux qui prévoient des indemnités de cherté de vie distinctes du traitement.

471. Le comité est dans l'impossibilité d'adopter des conclusions générales sur les politiques suivies en matière de traitement, étant donné qu'un petit nombre de pays seulement ont fourni des renseignements documentés à ce sujet. Il note que les critères retenus pour fixer les salaires sont, dans la grande majorité des cas, le bagage académique et l'ancienneté dans la profession, mais que divers autres facteurs - dont certains peuvent être difficiles à évaluer objectivement - sont appliqués dans tel ou tel pays. Le comité rappelle la nécessité d'appliquer des critères objectifs pour la fixation des différences de traitement prévues par le paragraphe 119 de la recommandation, et il estime que, lors de l'évaluation de ces facteurs - notamment les qualités personnelles et les résultats obtenus - aux fins de l'établissement de la rémunération, les autorités compétentes devraient s'efforcer de faire preuve du maximum d'objectivité de façon à éviter toutes injustices ou anomalies, ainsi qu'il est prévu au paragraphe 116.

472. En ce qui concerne le niveau de rémunération, le comité note que, dans 15 des 32 pays et entités territoriales qui ont fourni des renseignements sur ce sujet, le traitement de début des instituteurs est inférieur de 10 pour cent ou plus (de plus de 20 pour cent dans neuf d'entre eux) à la rémunération moyenne dans l'industrie et que la même situation prévaut dans six de ces pays pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Le comité rappelle les vues qu'il a exprimées à sa session de 1979 au sujet des situations de ce genre et il souligne que, conformément au paragraphe 115 de la recommandation, les traitements des enseignants devraient refléter l'importance que revêt la profession enseignante pour la société. A cet égard, le comité observe également que, dans 12 des 19 pays ayant fourni des renseignements à ce sujet, les traitements des enseignants sont inférieurs à ceux dont bénéficient des personnes pourvues de qualifications comparables dans le secteur privé. Il observe en outre que, si, dans la majorité des pays ayant fourni des réponses à ce sujet, les enseignants bénéficient de niveaux de rémunération comparables ou supérieurs à ceux de personnes possédant des qualifications similaires et employées dans le secteur public, il en est plusieurs où les enseignants sont relativement défavorisés à cet égard. Rappelant sa position telle qu'elle a été exprimée en 1979, le comité tient à souligner que des rémunérations insuffisantes sont de nature à compromettre le recrutement d'enseignants de la qualité requise, en particulier en un moment où la durée de la préparation professionnelle augmente. En outre, il note que, dans un certain nombre de pays, les traitements des enseignants sont complétés par diverses prestations, en espèces et en nature (par exemple en matière de logement), et estime que cette question devrait être explorée en plus grand détail lors d'un cycle de contrôle à venir.

¹ La rémunération des enseignants, op. cit.

473. Le comité note que, dans la plupart des pays ayant fourni des réponses, il existe des mécanismes permettant d'ajuster le traitement des enseignants à l'augmentation du coût de la vie. Toutefois, il note avec inquiétude que, dans un nombre considérable de pays, les indemnités de cherté de vie n'ont pas suivi l'augmentation du coût de la vie. Le comité est dans l'impossibilité de déterminer si les enseignants sont plus ou moins favorablement traités que d'autres groupes de travailleurs du même pays à cet égard. Néanmoins, il craint, pour le cas où cette situation devait se perpétuer, que les traitements des enseignants ne soient plus suffisants pour assurer à ceux-ci un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille, comme le préconise le paragraphe 115 de la recommandation.

474. A sa session de 1979, sur la base d'une étude préparée à ce sujet par le BIT¹, le comité était parvenu à la conclusion qu'il ne semblait y avoir aucun pays au monde pouvant prétendre donner pleinement application à la partie XI de la recommandation, qui traite de la sécurité sociale. Les enseignants paraissaient dans l'ensemble se trouver dans une situation comparable à celle des autres travailleurs; ils étaient parfois plus avantagés, mais rarement moins avantagés. Antérieurement, à sa session de 1976 (Rapport, paragr. 231), le comité avait souligné que, conformément à la recommandation, les enseignants devaient être protégés contre tous les risques visés par la convention n° 102, même si l'ensemble des travailleurs du pays considéré ne bénéficiait pas de cette protection, et il avait suggéré l'institution de régimes spéciaux en faveur des enseignants dans les cas où il n'existait pas de régime particulier correspondant à un ou plusieurs de ces risques.

475. Le comité note que, depuis 1979, on n'a pratiquement pas enregistré de ratifications de la convention n° 102 ou des trois conventions fixant des normes plus élevées correspondant à certaines parties de cet instrument. Il observe également que le nombre total de ratifications de ces quatre conventions est relativement restreint. Toutefois, il remarque que, dans la quasi-totalité des pays ayant fourni des informations à ce sujet, les enseignants bénéficient effectivement d'un certain niveau de protection en matière de sécurité sociale, soit au titre de régimes applicables aux travailleurs en général, soit au titre de régimes spéciaux destinés à l'ensemble des fonctionnaires publics ou aux enseignants en particulier.

476. Le comité note que la structure générale de la protection assurée aux enseignants en matière de sécurité sociale n'a pas subi de changements fondamentaux. Les risques couverts dans la grande majorité des pays sont toujours les risques "vieillesse" et "maladie"; les risques les moins couverts sont les risques "chômage" et "responsabilités familiales". Les questions posées étaient de caractère trop général pour permettre une évaluation précise de l'évolution de la situation au cours des cinq années écoulées; toutefois, le comité note que cinq des gouvernements ayant fourni des réponses à ce sujet, à l'occasion des troisième et quatrième sessions du comité, ont adopté des systèmes d'assurance-chômage ou les ont améliorés, et sont maintenant en mesure d'indiquer que leurs régimes de sécurité sociale couvrent tous les risques mentionnés dans la convention n° 102.

477. Le comité rappelle ses observations antérieures (session de 1976, Rapport, paragr. 166) concernant les variations considérables constatées dans l'étendue de la protection contre les différents risques d'un pays à l'autre; s'agissant plus particulièrement de l'absence de protection contre le chômage dans certains pays, il rappelait les indications selon lesquelles il n'y a pas de chômage dans certains des pays intéressés et que, dans d'autres pays, les enseignants bénéficient d'une pleine sécurité de l'emploi en tant qu'agents publics.

478. Sur la base des informations fournies, le comité est dans l'impossibilité de formuler des conclusions sur l'étendue de l'application des prescriptions concernant les dispositions spéciales prises en faveur des enseignants au sujet des risques particuliers figurant aux paragraphes 128-138 de la recommandation.

¹ La sécurité sociale des enseignants (Genève, BIT, 1979).

479. Le comité réitère ses déclarations antérieures selon lesquelles, conformément aux termes de la recommandation, les enseignants doivent être protégés contre tous les risques visés par la convention n° 102, même si les travailleurs du pays intéressé dans leur ensemble ne bénéficient pas d'une telle protection, et il invite instamment les gouvernements à déployer des efforts supplémentaires pour atteindre cet objectif par tous moyens appropriés. Le moyen le plus opportun consisterait à élargir selon les besoins le régime général applicable, selon le cas, au secteur public ou au secteur privé, ainsi qu'il est prévu au paragraphe 139 1) de la recommandation; toutefois, le comité appelle l'attention sur le paragraphe 139 2), lequel prévoit que, lorsqu'il n'y a pas de système général pour un ou plusieurs des risques à couvrir, il conviendrait d'instituer un système spécial pour les enseignants.

Conclusions sur les questions particulières

Application de la recommandation aux enseignants des établissements privés

480. Lors de sa session de 1976, le comité avait observé que (Rapport, paragr. 176) le tableau en ce qui concernait l'application de la recommandation aux enseignants des établissements privés, tel qu'il ressortait des réponses au questionnaire, était incomplet; il avait l'impression que de nombreux gouvernements, en rédigeant leurs réponses, s'étaient référés principalement, sinon exclusivement, au secteur public. Aussi décida-t-il, lors de sa session spéciale de 1979, d'inclure dans le questionnaire pour la présente session une section traitant spécifiquement de l'application de la recommandation aux enseignants des établissements privés.

481. Dans l'ensemble, les réponses que les gouvernements ont données aux questions posées dans cette section ne sont pas assez complètes pour permettre au comité d'en tirer des conclusions générales en ce qui concerne l'application de la recommandation dans les établissements privés. Le manque de renseignements sur ce point s'explique peut-être en partie par le fait que, comme l'indiquent un certain nombre de rapports, les sujets sur lesquels porte cette section du questionnaire sont souvent traités au niveau de l'établissement, si bien que les gouvernements ne disposent pas de renseignements de première main en la matière. Or il est entendu que les gouvernements ont la responsabilité de la condition sociale des enseignants privés en tant que travailleurs du secteur privé. A cet égard, le comité souligne une fois de plus combien il est souhaitable qu'au moment de rédiger leurs réponses, les gouvernements consultent les organisations d'enseignants, lesquelles auraient peut-être pu en l'occurrence leur fournir des informations précieuses qu'ils ne possédaient pas. Il aurait également été utile ici de consulter les organisations de directeurs d'établissements privés, lorsqu'il en existe. Néanmoins, malgré l'insuffisance des renseignements obtenus, le comité a pu discerner certaines tendances et formuler des commentaires sur certaines pratiques dont il espère qu'ils seront utiles aux gouvernements dans leurs efforts futurs pour favoriser l'application de la recommandation.

482. L'enseignement privé, tel que le définit la législation de différents pays, se distingue par son caractère non gouvernemental, son indépendance financière à l'égard des fonds publics et son indépendance d'administration et d'organisation. Cependant, dans la pratique, ces éléments sont modifiés par des accords qui interviennent entre ce secteur privé et les autorités en vue, notamment, d'une subvention financière. Le comité note que, d'une manière générale, les gouvernements exercent, à des degrés divers, un contrôle sur les établissements privés.

483. Dans un nombre considérable de pays répartis sur tous les continents, les enseignants des écoles privées jouent un rôle relativement important dans le système scolaire. Leur participation paraît particulièrement importante dans les enseignements préscolaire et secondaire. Plusieurs pays ont souligné la valeur qu'ils attachent à la contribution apportée par les enseignants privés au progrès de leur système d'éducation.

484. Il semble que la majorité des établissements de l'enseignement privé suivent les règlements et les procédures régissant la vie des écoles publiques. Il s'agit, pour la plupart, des établissements subventionnés par l'Etat. Dans plusieurs pays, les établissements privés gardent une indépendance financière à l'égard de l'Etat et, de ce fait, sont libres à l'égard des normes en vigueur dans l'enseignement public. D'une manière générale, les établissements publics non subventionnés emploient une forte proportion d'enseignants non qualifiés. Les organismes responsables des établissements privés peuvent appartenir à divers groupes idéologiques : catholiques, protestants, islamiques, laïcs ...

485. Dans de nombreux pays, la formation des enseignants des écoles privées s'effectue dans des établissements de formation publics. Ainsi, des enseignants qualifiés peuvent exercer leur profession, soit dans un établissement privé, soit dans un établissement public. Plusieurs pays possèdent des établissements de formation privés dont les diplômes sont reconnus par les autorités officielles. Cependant, dans certains pays, les écoles privées emploient des enseignants sans les qualifications requises.

486. En ce qui concerne le perfectionnement des enseignants des établissements privés, un petit nombre de réponses mentionnent des programmes organisés spécifiquement pour ce type d'enseignants. La plupart des réponses déclarent que les enseignants des écoles privées sont autorisés à suivre les programmes de perfectionnement destinés aux enseignants des écoles publiques. Certaines réponses notent cependant que la participation des enseignants des établissements privés est conditionnée par une contribution financière qui n'est pas exigée des enseignants du secteur public.

487. Il semble que les enseignants des établissements privés ont constitué relativement peu d'associations. Dans certains pays où ces associations fonctionnent, elles sont consultées par les autorités - pas nécessairement sur la planification de l'enseignement. Les autorités tendent à consulter davantage les administrateurs de l'enseignement privé. Dans plusieurs pays, les enseignants du secteur privé sont affiliés, individuellement ou collectivement, aux organisations des enseignants du secteur public et, de ce fait, elles participent aux procédures de consultation entre les autorités et les enseignants.

488. Le comité a noté avec satisfaction que les informations fournies par les Etats Membres sur la condition des enseignants des établissements privés ont été plus substantielles que par le passé. Bien que ces informations ne soient pas suffisamment complètes pour permettre de formuler des conclusions sur la situation de cette catégorie d'enseignants dans la plupart des pays, le comité constate que, dans la majorité des cas, la condition des enseignants du secteur privé - notamment en ce qui concerne la formation et la reconnaissance par les autorités - tend à égaler celle des enseignants du secteur public. En rappelant que la recommandation s'applique à tous les enseignants des établissements publics ou privés, le comité invite les pays qui possèdent un secteur de l'enseignement privé à veiller à ce que toutes les dispositions de la recommandation soient appliquées aux enseignants du secteur privé.

489. Il invite également les autorités à s'assurer que les enseignants du secteur privé bénéficient de possibilités de formation et de perfectionnement comparables à celles dont jouissent les enseignants du secteur public.

490. En outre, conscient du rôle que peut jouer le secteur privé dans la diffusion de certaines valeurs culturelles et l'amélioration de la qualité de l'éducation, le comité considère que les établissements privés doivent s'organiser pour entrer en dialogue d'une manière efficace avec les autorités et, d'autre part, améliorer leur enseignement dans le cadre de leurs philosophies respectives, afin de mettre en valeur les attributs de libertés qui leur sont reconnus, conformément à la disposition 10 c) de la recommandation.

491. Dans la plupart des pays qui ont fourni des renseignements sur ce point, la politique de recrutement semble définie en grande partie par les directeurs d'établissements (encore que leurs pouvoirs dans ce domaine soient souvent limités par la législation générale du travail ou par des règlements qui énoncent les normes minimales à appliquer en matière de recrutement, soit sur un plan général, soit comme condition de l'octroi d'une aide de l'Etat). Même dans les pays où les conditions d'emploi dans les écoles privées sont fixées par voie de négociation entre les organisations d'enseignants et les employeurs, il semble qu'il ne soit guère tenu compte des vues des enseignants pour l'élaboration de la politique de recrutement. Le comité rappelle que les dispositions de la recommandation s'appliquent aux enseignants des établissements privés comme à ceux des établissements publics

et il recommande que les gouvernements s'efforcent de trouver les moyens de promouvoir la négociation entre les parties en vue de l'application progressive du paragraphe 38 de la recommandation dans les établissements privés.

492. Le comité ne peut formuler aucune conclusion quant à l'application, dans les établissements privés, des paragraphes de la recommandation qui concernent l'avancement et la promotion. Il reconnaît cependant que certains de ces paragraphes sont plus difficiles à appliquer dans des établissements privés indépendants qu'au sein d'un service public de l'enseignement, où il existe de nombreuses possibilités de transfert d'une école à une autre.

493. De même, les renseignements dont le comité dispose au sujet de la sécurité de l'emploi sont trop fragmentaires pour lui permettre de formuler quelque conclusion que ce soit sur ce point. Il observe toutefois que, dans plusieurs pays, les enseignants des établissements privés ne bénéficient pas de la même sécurité d'emploi que ceux du secteur public et que la réputation d'une école privée peut avoir une incidence sur la sécurité de l'emploi de son personnel. Le comité reconnaît que le problème de la sécurité de l'emploi dans les écoles privées présente des aspects spécifiques si l'on considère que le nombre d'élèves inscrits dépend de facteurs particuliers et qu'elles ne reçoivent, le plus souvent, aucune aide financière de l'Etat. Le comité invite les gouvernements et les parties intéressées à discuter ensemble des moyens d'assurer une meilleure application du paragraphe 45 de la recommandation dans l'enseignement privé. L'une des solutions à envisager à cet égard dans certains pays serait de promouvoir une plus grande mobilité entre le secteur public et le secteur privé, sous réserve d'égalité ou du moins de comparabilité de qualifications et de conditions d'entrée dans la profession.

494. Le comité ne peut pas davantage formuler de conclusions au sujet des procédures disciplinaires. Comme il semble que cette question relève de la compétence des directeurs d'établissements (et qu'elle soit, par conséquent, moins réglementée que dans l'enseignement public), le comité rappelle qu'il est souhaitable de consulter les organisations d'enseignants lors de l'institution de procédures disciplinaires, de veiller à ce que toutes les garanties énoncées au paragraphe 50 de la recommandation soient respectées (en particulier le droit d'appel devant un organisme indépendant), et de prévoir que les enseignants seront jugés avec la participation de leurs pairs.

495. En ce qui concerne les enseignants ayant des charges de famille et le service à temps partiel, le comité note que, dans divers pays, les enseignantes semblent être sur le même pied que les hommes; la législation relative à l'égalité de chances entre hommes et femmes paraît jouer ici un rôle important. Toutefois, le nombre des pays qui ont fourni des renseignements n'était pas suffisant pour permettre au comité de formuler des conclusions précises sur l'application des paragraphes 54-58 de la recommandation dans les écoles privées. Pour la même raison, il ne peut exprimer d'opinion générale au sujet de la situation des enseignants qui travaillent à temps partiel dans des établissements privés; il note toutefois que, dans plusieurs pays, les enseignants occupés à temps partiel dans les écoles privées bénéficient, proportionnellement, des mêmes modalités et conditions d'emploi que ceux qui travaillent à plein temps.

496. Les renseignements que les gouvernements ont fournis au sujet de l'application dans les écoles privées de la partie VIII de la recommandation relative aux droits et devoirs des enseignants sont des plus limités. Toutefois, le comité note que, dans plusieurs pays, cette partie de la recommandation est appliquée intégralement aux enseignants des écoles privées, ou que ceux-ci sont placés sur le même pied que les enseignants des écoles publiques en ce qui concerne son application. Le comité note aussi que, dans quelques pays, les conditions d'emploi des enseignants des écoles privées sont, en totalité ou en partie, fixées par convention collective ou par voie de négociation entre les organisations d'enseignants et les employeurs.

497. Les renseignements fournis au sujet de l'application dans les établissements privés de la partie IX de la recommandation, qui concerne les conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement, ne sont pas, ici encore, suffisants pour permettre au comité de formuler des conclusions à cet égard. Le comité note toutefois que, dans certains pays, les effectifs moyens des classes sont plus élevés dans les écoles privées que dans les écoles publiques, tandis que, dans d'autres pays, la situation est inverse.

498. Le comité note que, dans la plupart des pays qui ont fourni des renseignements sur ce point, les traitements des enseignants semblent être fixés séparément dans chaque école, sous réserve des directives ou normes éventuellement énoncées par la législation ou incluses dans des conventions collectives. Il est évident que le niveau des traitements varie sensiblement d'une école privée à l'autre : s'il arrive qu'ils soient plus élevés que dans l'enseignement public, ils sont le plus souvent inférieurs, parfois même de beaucoup (les moyens financiers des établissements sont parfois mentionnés comme une des causes de cette situation). A cet égard, le comité souligne une fois de plus qu'il importe d'assurer la pleine application des critères que le paragraphe 115 de la recommandation énonce en ce qui concerne les traitements des enseignants, et il note avec satisfaction que plusieurs gouvernements ont pris des mesures pour faire en sorte que les traitements des enseignants des écoles privées soient égaux ou comparables à ceux de leurs collègues des écoles publiques.

499. Un pays signale que, dans certaines écoles privées, les enseignants reçoivent tout ou partie de leur traitement en nature. La recommandation prévoit l'octroi d'avantages en nature dans certains cas pour favoriser l'efficacité de l'enseignement, mais elle n'envisage nulle part que le traitement des enseignants puisse être payé en nature. Cette éventualité est d'ailleurs difficilement conciliable avec l'ensemble des dispositions qu'elle contient au sujet du traitement des enseignants. En l'absence de telles dispositions, le comité se réfère à une convention de l'OIT à laquelle aucune référence n'est faite dans la recommandation : la convention (n° 95) sur la protection du salaire, 1949, qui pose le principe que les salaires (définis comme "la rémunération ou les gains susceptibles d'être évalués en espèces ...") seront payés exclusivement en monnaie ayant cours légal, le paiement partiel du salaire en nature pouvant être autorisé, mais seulement dans les industries ou professions où ce mode de paiement est de pratique courante ou souhaitable en raison de la nature de l'industrie ou de la profession en cause, et à la condition que des mesures soient prises pour veiller à ce que les prestations en nature servent à l'usage personnel du travailleur et de sa famille et soient conformes à leur intérêt et que la valeur attribuée à ces prestations soit juste et raisonnable. Le paiement en nature de la totalité du traitement d'un enseignant semblerait ne pas être conforme aux dispositions de cet instrument, que plus de 80 pays ont ratifié.

500. En ce qui concerne la sécurité sociale, le comité note avec satisfaction que, dans une proportion notable des pays qui ont répondu, les enseignants des écoles privées bénéficient d'une protection en matière de sécurité sociale. Dans les pays où les enseignants des écoles publiques et ceux des écoles privées relèvent du régime général, les uns et les autres jouissent de la même protection; dans d'autres pays où les enseignants des écoles privées appartiennent au régime général tandis que ceux des écoles publiques sont affiliés à un régime spécial, prévu pour les enseignants ou pour les fonctionnaires en général, les enseignants des écoles publiques bénéficient généralement d'une protection plus complète que ceux des écoles privées. Le comité note aussi que, dans quelques pays, les enseignants des écoles privées, à la différence de ceux des établissements publics, ne sont pas obligatoirement affiliés à un régime de sécurité sociale ou d'assurance, et qu'il arrive même que la protection sociale dont ils peuvent bénéficier dépende du bon vouloir de leur employeur. Le comité souligne une fois de plus que la recommandation ne fait aucune distinction entre les enseignants des écoles publiques et ceux des écoles privées quant à l'application de ses dispositions et il demande aux gouvernements de prendre les mesures nécessaires pour que la situation des enseignants des écoles privées, comme celle des enseignants des écoles publiques, soit conforme au paragraphe 126 de la recommandation. Le comité estime que, puisque, dans un certain nombre des pays intéressés, les enseignants des écoles privées sont affiliés à un régime général d'assurances sociales ou de sécurité sociale, les régimes spéciaux, prévus ou non par la loi, auront un rôle essentiel à jouer à cet égard.

501. Les renseignements que les gouvernements ont fournis à propos des enseignants qui exercent à titre indépendant ne sont pas suffisants pour permettre au comité de formuler des conclusions précises sur ce point. En général, il semble que les enseignants qui exercent à titre indépendant organisent des cours pour des élèves isolés ou en groupe, discutent leurs honoraires avec les parents et, parfois, se réunissent à plusieurs pour ouvrir une école. Dans la plupart des pays qui ont fourni des informations à ce sujet, ces enseignants sont peu nombreux. Eu égard au principe énoncé au paragraphe 6 de la recommandation, selon lequel l'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assument un service public et qui exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge, le comité estime qu'il conviendrait que les gouvernements examinent la possibilité d'instituer, lorsque ce n'est pas encore le cas, un système d'enregistrement des personnes qui enseignent à plein temps, à titre indépendant, dans le cadre duquel les intéressés auraient à faire la preuve de leurs qualifications.

502. D'une manière générale, le comité souligne que les enseignants des établissements privés ne devraient pas être soumis à des conditions de travail et d'emploi moins favorables que celles qui s'appliquent aux enseignants des établissements publics; il devraient également satisfaire à des conditions semblables en matière de qualifications.

Application de la recommandation, compte tenu des changements dans les systèmes éducatifs

Planification de l'enseignement et nouvelles orientations de l'éducation

503. Le comité a noté que la très grande majorité de pays ayant répondu au questionnaire font état d'un dispositif chargé de prévoir les besoins en personnel enseignant. En accord avec la recommandation, un petit nombre de pays signalent que la planification de l'enseignement fait partie intégrante de l'ensemble de la planification économique et sociale du pays. Dans la majorité des cas, un organisme spécialisé est établi, généralement au sein du ministère de l'Éducation, ayant pour tâche de prévoir, sur la base des études et des statistiques, des besoins quantitatifs et qualitatifs en enseignants de différentes catégories.

504. Les paragraphes 9 et 10 k) de la recommandation stipulent que les organisations d'enseignants devraient être associées à l'élaboration de la politique scolaire. Le comité constate avec satisfaction que la très grande majorité des pays ayant répondu au questionnaire confirment l'application de cette disposition. Il ressort toutefois de certaines réponses que les autorités n'acceptent pas toujours comme interlocuteurs les représentants autorisés des organisations, mais qu'elles choisissent des enseignants individuels à titre personnel. Le comité estime que cette pratique contredit l'esprit et la lettre de la recommandation.

505. Le comité observe que, dans plusieurs pays, les organisations d'enseignants participent au processus de planification non seulement au niveau du ministère de l'Éducation nationale, mais également à l'échelon provincial ou régional et même au niveau d'une ville ou d'une école. Le comité estime que cette approche décentralisée, qu'il a relevée déjà avec satisfaction dans son rapport de 1976, tend à rendre la contribution des organisations d'enseignants plus effective. Par ailleurs, le comité estime que cette contribution peut être particulièrement efficace lorsque, comme c'est le cas dans plusieurs pays, les représentants des organisations d'enseignants font partie des organismes officiels établis par des autorités au plus haut niveau en vue d'élaborer des politiques concernant la planification, l'offre et la formation des enseignants.

506. L'insuffisance de moyens économiques est citée par une bonne moitié de réponses comme le facteur principal qui freine la mise en oeuvre des plans d'éducation et le recrutement d'enseignants qualifiés. Dans une large mesure, mais non uniquement, l'insuffisance du budget consacré à l'éducation est à l'origine de pénuries de maîtres, soit qu'elle réduise les facilités de formation, soit qu'elle diminue le niveau de rémunération des enseignants en exercice, ce qui conduit à l'abandon de la profession en faveur des carrières plus lucratives. A cet égard, le comité tient à rappeler le paragraphe 115 b) de la recommandation stipulant que "les traitements des enseignants devraient soutenir avantageusement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes".

507. Les excédents d'enseignants posent un autre problème à la planification de l'enseignement dans certains pays. Il s'agit notamment des pays industrialisés où la baisse de la natalité a eu pour conséquence une diminution de la population scolaire. Le comité fera des commentaires sur ce phénomène au chapitre 30 de son rapport où la question est traitée d'une manière plus spécifique.

508. Le comité a noté qu'une très grande majorité des réponses font état de liens développés entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Ces liens semblent évoluer sous le signe de réciprocité, une solide éducation générale étant exigée des étudiants et des enseignants des établissements de l'enseignement technique, tandis que des éléments plus ou moins importants d'enseignement technique sont incorporés dans les programmes de l'enseignement général. Dans un nombre de pays, tant industriels qu'en développement, on s'achemine vers une intégration des deux ordres d'enseignement, traditionnellement séparés. Il s'agit non seulement de corriger un "académisme" excessif de l'école secondaire traditionnelle, d'humaniser les programmes de l'enseignement technique et d'accorder une égale importance et une égale dignité aux deux types d'enseignement, mais aussi et surtout de mieux préparer les étudiants à une vie active dans un monde moderne où la technique est partie intégrante de tout environnement.

Adaptation des programmes de formation des enseignants

509. La section 15 du questionnaire a suggéré, à titre d'exemple : a) une série de thèmes dont pourraient s'inspirer les programmes de formation pour tenir compte des changements sociaux et culturels, et b) une liste d'innovations possibles dans les méthodes d'enseignement. Parmi ces thèmes figuraient notamment : articulation de l'éducation scolaire et extrascolaire; éducation relative aux responsabilités de la vie dans la société; alphabétisation fonctionnelle; approche interdisciplinaire; introduction du travail productif à l'école. Parmi les nouvelles méthodes, on a suggéré : participation des élèves dans l'organisation et la gestion de leur formation; introduction des techniques d'autoformation et de travail en groupe; introduction des moyens audio-visuels; introduction des moyens de grande information; micro-enseignement.

510. Le comité a constaté que la majorité des réponses des gouvernements reconnaissaient une convergence entre les innovations introduites dans leurs programmes de formation et les suggestions du questionnaire.

511. Des réserves ont été exprimées par plusieurs pays au sujet de certaines de ces suggestions, telles que : participation des élèves à l'organisation et à la gestion de leur formation; enseignement du travail productif à l'école; techniques de travail en groupe. En revanche, des thèmes nouveaux ont été mentionnés, qui ne figurent pas dans le questionnaire : enseignement dans les langues vernaculaires; introduction des programmes multiculturels; stages obligatoires des élèves-maîtres en milieu de travail; service social obligatoire pour les futurs enseignants; programmes d'éducation syndicale. Les nouveaux thèmes que citent certains pays (Equateur, Etats-Unis, France, Espagne) constituent une réponse aux changements sociaux contemporains survenus dans ces mêmes pays.

512. Le comité tient à rappeler, dans ce contexte, la conclusion formulée dans son rapport de 1976 concernant une large participation des enseignants aux activités visant à renouveler les programmes et les méthodes d'enseignement, participation reconnue avec appréciation par un certain nombre de gouvernements. Le comité, tout en exprimant le voeu que les autorités scolaires encouragent les enseignants et leurs organisations à continuer d'exercer leurs initiatives dans ce domaine, souligne le fait que ces changements de programmes et d'innovations de méthodes doivent correspondre à des besoins ressentis, compte tenu de l'évolution sociale, culturelle et technique des sociétés. Il souligne en outre que les programmes de formation d'enseignants devraient être révisés à intervalles réguliers et que les formateurs et les membres de la profession enseignante devraient engager un dialogue fréquent leur permettant d'effectuer dans les programmes des changements correspondant aux besoins nouveaux. En outre, le comité est convaincu que les prescriptions de réformes ne pourront être pleinement efficaces que si les autorités scolaires, spécialistes de disciplines scolaires, formateurs pédagogiques, etc. conjuguent leurs efforts pour constituer au sein des institutions un environnement éducatif à l'usage des enseignants.

Participation des enseignants à l'éducation
extra-scolaire de jeunes et à l'éducation
des adultes

513. La totalité des réponses font état de la participation des enseignants à l'éducation extrascolaire de jeunes et/ou à l'éducation des adultes. Dans un petit nombre de pays, ces activités sont obligatoires. Dans la grande majorité des cas, elles sont facultatives et souvent rémunérées.

514. Parmi les thèmes traités par les enseignants dans les programmes de l'éducation extrascolaire, "l'alphabétisation" et "le développement communautaire" sont cités le plus fréquemment. L'enseignement général et/ou technique, d'une part, et l'éducation artistique, d'autre part, sont mentionnés par un bon nombre de pays.

515. Dans certains pays, la clientèle de l'éducation extrascolaire consiste en majorité en jeunes d'âge scolaire bénéficiant des facilités éducatives et récréatives en dehors de l'école. Mais, d'une manière générale, ce sont des adultes non scolarisés qui forment le public le plus nombreux des programmes extrascolaires dispensés par des enseignants.

516. La préparation des enseignants aux activités éducatives extrascolaires se fait soit dans le cadre normal de la préparation initiale des maîtres, soit en dehors des établissements de formation, dans des instituts ou organismes spécialisés dépendant des autorités scolaires ou des organisations non gouvernementales spécialisées. Le comité constate cependant que cette pratique n'est pas générale. Dans plusieurs pays, aucune préparation n'est prévue.

517. En se référant au paragraphe 20 d) de la recommandation et compte tenu de ses délibérations sur cette question lors de sa session spéciale (1979), le comité considère qu'une formation à l'éducation extrascolaire de jeunes et à l'éducation des adultes devrait être dispensée dans les établissements de formation d'enseignants ou dans des établissements d'une valeur pédagogique équivalente.

518. Le comité note que les réponses au questionnaire de 1981 indiquent que, dans de nombreux pays, un rôle prioritaire est accordé à l'éducation extrascolaire dans la réalisation des plans nationaux de développement. Dans d'autres pays, la demande d'éducation extrascolaire augmente avec l'augmentation générale des loisirs. C'est pour ces raisons, sans doute, qu'une grande majorité de réponses estiment que la participation des enseignants à l'éducation extrascolaire ira en s'accroissant. En outre, le comité constate la grande diversité des situations qui existent parmi les enseignants participant à l'éducation extrascolaire de jeunes et à l'éducation des adultes du point de vue tant de leur statut administratif de l'enseignement qu'ils dispensent, que de leur formation et de leur rémunération.

519. Par ailleurs, il note avec intérêt que plusieurs réponses soulignent la valeur des méthodes pédagogiques appliquées dans l'éducation extra-scolaire, méthodes qui, non seulement produisent des résultats positifs, mais également apportent à l'enseignant une expérience enrichissante lui permettant de rendre son enseignement scolaire plus vivant. Or des prévisions pessimistes sonnent une note discordante dans ce concert. Elles évoquent la réduction des budgets éducatifs et la faible participation jusqu'ici des enseignants dans ce secteur de l'éducation. Les réponses

au questionnaire ne permettent pas de résoudre le problème que semblent poser l'expansion de la demande d'éducation extra-scolaire et les implications d'une participation efficace des enseignants dans ce secteur.

520. D'une manière générale, le comité observe la tendance de l'éducation des adultes à s'étendre non seulement au perfectionnement et au recyclage professionnels mais aussi à d'autres domaines tels que l'accès à la culture, l'éducation civique, l'éducation familiale et sociale, et aussi à favoriser la prise de conscience par chaque intéressé des changements survenant en lui-même avec l'âge, comme des changements du milieu familial, social et professionnel, en vue de l'inciter à faire les efforts nécessaires pour s'adapter à ces changements.

521. La question s'est posée de savoir si, et dans quelle mesure, les enseignants doivent être appelés à prendre part à l'éducation ainsi conçue et, dans l'affirmative, de rechercher les moyens d'adapter leur formation à cette fonction. Le comité, à cet égard, souligne l'importance de maintenir la priorité au rôle scolaire des enseignants et à leur participation aux activités parascolaires des jeunes, mais sans que soit négligé le fait que, dans de nombreux pays, les enseignants sont les plus qualifiés, et parfois les seuls qualifiés, pour assurer cette éducation des adultes.

522. Pour les raisons qui précèdent, le comité estime qu'il y a lieu d'élucider davantage les implications pour les enseignants de l'éducation extra-scolaire. S'agissant des programmes pour la préparation des enseignants, il y a lieu d'examiner l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux programmes de formation continue reliant la formation initiale aux cours de perfectionnement. En outre, le comité estime que le recrutement du personnel enseignant de l'éducation non formelle et extra-scolaire pose des problèmes qui impliquent l'application de la recommandation, et il souhaite avoir des renseignements supplémentaires pour lui permettre d'effectuer une évaluation de ces conséquences.

Formation continue des enseignants dans le cadre de l'éducation permanente

523. Le comité a constaté une grande diversité en ce qui concerne les institutions et les services offrant des programmes de perfectionnement aux enseignants en cours d'emploi. Ces programmes, selon leurs principaux objectifs, peuvent s'adresser à quatre catégories d'enseignants : i) ceux qui sont sous-qualifiés; ii) ceux qui désirent préparer des diplômes supérieurs; iii) ceux qui sont concernés par les changements apportés aux contenus et méthodes par les réformes éducatives; iv) et enfin ceux qui souhaitent se tenir au courant des progrès de leurs disciplines et des méthodes pédagogiques. Ces objectifs sont conformes aux dispositions de la partie VI de la recommandation. Le comité a déjà eu l'occasion d'insister sur leur importance dans ses précédents rapports (1970, paragr. 187).

524. Les réponses reçues indiquent une augmentation sensible dans tous les pays des moyens mis à la disposition des enseignants pour leur perfectionnement académique et pédagogique. Les établissements de formation jouent un rôle grandissant dans le développement et l'administration des programmes de perfectionnement. Dans presque tous les pays ayant répondu, il existe un organisme ou un centre responsable de l'organisation des cours pour la formation continue des enseignants. La participation des universités et des instituts de recherche augmente en importance dans la plupart des pays. Elle se fait de trois façons : i) par la prise en charge des cours de perfectionnement de type "long" sanctionné par un diplôme académique; ii) par le concours apporté aux activités de la formation continue s'adressant à la masse des enseignants; à cette fin, des documents sur l'actualité pédagogique et les résultats des recherches dans le domaine de l'enseignement sont mis à la disposition des enseignants participant aux conférences et stages d'études; iii) par les contributions apportées à titre individuel par des professeurs et des chercheurs aux programmes de perfectionnement. Cette collaboration d'institutions compétentes est conforme à la disposition 32 et le comité souhaite qu'elle se développe et se généralise à tous les Etats membres.

525. Dans plus d'un pays, les organisations d'enseignants assument elles-mêmes la responsabilité directe pour le contenu et l'administration des programmes de perfectionnement. Si certains pays considèrent l'influence des enseignants dans la planification de ces programmes comme insignifiante, la majorité des réponses font état de diverses procédures permettant aux enseignants et à leurs organisations d'influencer les programmes de l'éducation continue des maîtres. Le comité note avec satisfaction que le processus de consultation entre les organisations d'enseignants et les autorités, prévu en la matière dans la recommandation, a atteint

dans plusieurs pays un degré d'efficacité élevé, les représentants des organisations d'enseignants faisant partie des organismes de coordination et des comités consultatifs nationaux ou régionaux établis par les autorités pour planifier et superviser le développement de l'éducation continue des enseignants.

526. D'une manière générale, les programmes de perfectionnement obligatoires sont dispensés par les services des autorités scolaires pour tous les enseignants ou pour les catégories déterminées de ceux-ci. Ils se déroulent généralement pendant les heures de classe et ils sont gratuits. Outre ces programmes obligatoires, des programmes facultatifs sont souvent organisés dans les mêmes pays. Un bon nombre de pays ont indiqué que tous leurs programmes de perfectionnement sont facultatifs.

527. Les enseignants qui participent aux programmes facultatifs sont normalement censés contribuer aux frais de déplacement et de séjour. C'est le cas, à plus forte raison, des enseignants qui poursuivent des études de longue durée en vue de l'obtention d'un diplôme supérieur. Cependant, dans plusieurs pays, une contribution financière est accordée aux programmes de perfectionnement par des établissements de formation, les autorités locales de l'éducation ou les municipalités.

528. Les enseignants ayant obtenu un diplôme supérieur, à la suite d'un programme de longue durée, bénéficient généralement d'une promotion et d'une augmentation de salaire. La participation à des programmes de courte durée ne conduit généralement pas à l'octroi d'un diplôme particulier. Cependant, dans certains pays, les participants à ces programmes obtiennent des certificats qui sont parfois pris en considération pour avancement.

529. Comme dans le cas des enquêtes précédentes (1969-70 et 1975-76), les données statistiques recueillies grâce au présent questionnaire, sur le nombre et la proportion des enseignants ayant participé à des programmes de perfectionnement, ont été peu nombreuses et incomplètes. Il semble que les autorités de nombreux pays ne disposent pas de procédures pour recueillir régulièrement ces statistiques. Etant donné le développement de l'éducation continue des enseignants et l'impact de ce développement sur la qualité de l'enseignement tant dans le domaine scolaire que dans celui de l'extrascolaire, le comité rappelle ce qu'il a déjà eu l'occasion de dire dans son rapport de 1970 sur la nécessité de coordonner les efforts épars réalisés dans le domaine en un plan à long terme qui permettrait à tous les enseignants d'avoir accès au perfectionnement en cours d'emploi. D'ailleurs, les réponses indiquent que quelques pays ont commencé à mettre en oeuvre un tel plan (Hongrie, Grèce). En outre, il estime qu'il serait souhaitable, d'une part, que les autorités scolaires élaborent une politique de la formation et du perfectionnement des enseignants et, d'autre part, qu'elles établissent pour cela un service de statistiques systématiques sur le nombre et la qualité des participants, le type et la durée des programmes et les organismes qui en sont responsables.

Participation à l'enseignement d'autres personnels que les enseignants qualifiés

530. Le comité constate que 20 pour cent des réponses reçues ne contiennent pas de renseignements sur ce chapitre. Il semble que la majorité des réponses se soient inspirées des indications données à titre d'exemples dans le questionnaire au sujet des catégories et des fonctions du personnel en question. Ainsi, pratiquement tous "les spécialistes appartenant à d'autres professions reconnues" suggérés dans le questionnaire ont été cités dans les réponses. Cependant, d'autres spécialistes ont été mentionnés : architectes, économistes, écrivains, travailleurs éminents, directeurs d'hôtels, policiers. Quant aux "personnels exerçant des fonctions éducatives non didactiques", les seules additions aux exemples suggérés dans le questionnaire sont les documentalistes et les producteurs de matériel d'enseignement. Dans la catégorie de "personnels exerçant des activités de soutien sous la surveillance directe des enseignants", les surveillants des élèves et les éducateurs d'internat ont été mentionnés fréquemment, ainsi que le personnel chargé de la maintenance de l'équipement technique et de laboratoire. En revanche, il a été fait relativement peu de référence au personnel qui exerce les fonctions de "maître associé" en secondant le maître qualifié dans l'encadrement des élèves.

531. Dans un bon nombre de pays, des programmes systématiques d'initiation aux problèmes éducatifs sont offerts aux personnels auxiliaires. Dans d'autres pays, une formation pédagogique élémentaire est dispensée à ces personnels en cours d'emploi. Dans d'autres pays encore, les auxiliaires sont invités à participer aux programmes de perfectionnement destinés aux enseignants.

532. Plusieurs pays déclarent que la participation de ces personnels aux activités éducatives fait l'objet d'un règlement, mais ne précisent pas la nature de ce règlement. Certains pays envisagent l'adoption de mesures définissant le statut et les programmes de formation des personnels auxiliaires.

533. Etant donné l'importance croissante du personnel auxiliaire, le comité a estimé que les Etats membres devraient prévoir des dispositions concernant la formation et les conditions de travail de ce personnel. Ces dispositions auraient pour effet de réduire les risques d'exploitation des enseignants insuffisamment payés et non qualifiés, ainsi que le risque de voir se perpétuer de mauvaises conditions de travail et la dévalorisation des salaires des enseignants qualifiés.

Conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement

534. En ce qui concerne les effectifs des classes, le comité avait observé à sa session de 1970 (Rapport, paragr. 340) que l'effectif maximum autorisé dans les classes était relativement élevé partout dans le monde (ce qui signifiait que les normes préconisées par la recommandation n'étaient pas respectées) et que, dans les pays en développement, le nombre moyen d'élèves par enseignant était en général très élevé à l'école primaire. En conséquence, il avait demandé à l'UNESCO de rechercher dans quelle mesure il serait possible d'aider, par divers moyens, les pays en développement à augmenter la productivité de leur système d'éducation.

535. Le comité relève que l'effectif maximum autorisé dans les classes reste élevé dans la grande majorité des pays qui ont répondu. Il note toutefois avec satisfaction que, dans un grand nombre de ces pays - y compris un certain nombre de pays en développement -, les effectifs réels ou le nombre réel d'élèves par enseignant sont inférieurs (parfois même de beaucoup) au maximum autorisé. En revanche, il remarque aussi que, dans la majorité des pays en développement qui ont fourni des informations, le nombre moyen réel d'élèves par classe est extrêmement élevé et que, dans certains cas, la moyenne est proche du maximum autorisé (ce qui implique que celui-ci est sans doute souvent dépassé), voire supérieure. Un certain nombre de pays (pour la plupart "développés") signalent ou prévoient une diminution des effectifs des classes, tandis que d'autres (pour la plupart "en développement") signalent ou prévoient une augmentation. Les renseignements dont on dispose tendent à confirmer les faits que le comité avait observés à sa session de 1976, à savoir que, si la pénurie d'enseignants a disparu dans divers pays industriels, elle persiste ou s'aggrave dans les pays en développement. Le comité réaffirme son opinion, à savoir que, étant donné l'état global des ressources dans ces derniers pays, il faudrait revoir complètement la façon d'aborder le problème de l'organisation de l'enseignement (en envisageant éventuellement de recourir à des solutions telles que le recrutement d'enseignants itinérants, d'auxiliaires ou même d'étudiants, et l'aide communautaire bénévole, sous réserve de garanties appropriées tant pour les élèves que pour les enseignants); à cet égard, l'UNESCO souhaitera peut-être intensifier ses efforts en vue de déterminer dans quelle mesure et de quelle façon la restructuration des systèmes actuels d'éducation, la réforme des programmes et l'emploi des nouvelles techniques d'éducation peuvent aider les pays en développement à augmenter la productivité de leur système d'éducation. Au niveau national, les dispositions prises dans ce sens devraient s'inscrire dans le cadre d'un effort intégré visant à accroître progressivement le nombre des enseignants et à atteindre l'objectif à long terme qui consiste à ramener dans des limites raisonnables le nombre d'élèves par classe ou par enseignant, tenant toutefois compte du manque d'enseignants qualifiés et du haut niveau de la demande d'éducation qui peut exister dans les pays intéressés.

536. Le comité estime que le but à atteindre en ce qui concerne les effectifs des classes devrait être déterminé selon des critères objectifs et en consultation avec les organisations d'enseignants. Sur la base du progrès des recherches effectuées depuis 1966, il attire l'attention sur la nécessité d'approfondir le problème des critères d'évaluation de l'efficacité de l'enseignement.

537. Le comité remarque que, dans la plupart des pays qui ont fourni des renseignements sur les effectifs des classes ou le rapport numérique enseignant/élèves dans les zones urbaines et dans les régions rurales, les moyennes sont plus faibles dans les campagnes. Il se peut que, dans certains pays en développement où il en est ainsi et où les classes sont en général nombreuses, l'octroi d'avantages spéciaux aux enseignants conformément aux paragraphes 111-113 de la recommandation, tout en permettant d'attirer vers les régions rurales un nombre suffisant d'enseignants suffisamment qualifiés, risque d'aggraver la pénurie d'enseignants - et, par conséquent, d'entraîner un alourdissement des effectifs des classes - dans les zones urbaines. Le comité souligne une fois de plus que, pour résoudre de façon pleinement satisfaisante le problème des classes surchargées, il est indispensable de prévoir des mesures visant à encourager les personnes qui possèdent les compétences, la formation et les motivations nécessaires à entrer dans la profession enseignante - et à y rester - en nombre suffisant.

538. Le comité observe que la grande majorité des gouvernements qui ont fourni des renseignements à ce sujet déclarent que l'introduction de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement n'a guère eu d'incidence sur les effectifs des classes ou sur le rapport numérique enseignant/élèves. Cependant il est convaincu, quant à lui, que l'évolution technologique va probablement entraîner des changements radicaux dans les méthodes d'enseignement et la condition des enseignants et doute que l'introduction des nouvelles techniques d'enseignement permette dans tous les cas de réduire l'effectif des classes. En ce qui concerne l'espoir formulé par un gouvernement selon lequel l'utilisation des techniques nouvelles pourrait permettre aux enseignants de se charger de classes plus nombreuses, ou même de deux classes à la fois, le comité rappelle que, d'après lui, le désir d'atteindre l'objectif d'une productivité accrue de l'enseignement ne devrait pas être atteint au détriment de l'attention particulière que l'enseignant doit pouvoir accorder à chacun de ses élèves conformément au paragraphe 86 de la recommandation.

539. A sa session de 1970 (Rapport, paragr. 343), le comité avait estimé que, dans l'ensemble, les heures d'enseignement semblaient rester dans les limites raisonnables, mais que les indications fournies par les gouvernements au sujet du temps consacré à des activités parascolaires, et par conséquent du temps total de travail de l'enseignant, n'étaient pas suffisantes pour qu'il fût possible de formuler des conclusions à cet égard.

540. Bien qu'il ait été difficile au comité de se faire une idée très exacte de la question, vu l'impossibilité, dans certains cas, de déterminer si les termes "heure de cours" doivent s'entendre d'une durée de soixante minutes ou d'une période plus courte, le comité estime que les heures de cours semblent rester aujourd'hui encore dans les limites raisonnables. Il observe aussi que, dans la plupart des 20 pays qui ont fourni des renseignements sur la durée du travail qui soient comparables pour la session de 1970 et pour celle de 1982, le nombre maximum d'heures de cours est resté constant ou a légèrement diminué; il ne paraît avoir augmenté que dans un seul cas. En outre, 12 pays semblent fixer les heures de cours par référence à une semaine de travail standard comparable à celle d'autres groupes de travailleurs et en tenant compte du temps consacré à la préparation des leçons, à la correction des exercices et à d'autres tâches non didactiques. Toutefois, les renseignements fournis ne sont pas assez détaillés pour que le comité puisse en tirer des conclusions définitives sur la question.

541. Le comité note avec satisfaction que, dans bon nombre de pays qui ont répondu, il est tenu compte, au moins en partie, des facteurs mentionnés au paragraphe 90 de la recommandation, pour la fixation des heures de travail. Conscient de la responsabilité qui lui incombe de promouvoir la fixation de limites raisonnables au temps que les enseignants doivent obligatoirement consacrer à leur travail, le comité espère que la situation à cet égard continuera de s'améliorer, compte tenu notamment de la tendance générale à la réduction du temps de travail de tous les salariés. A ce propos, il suggère que les autorités scolaires examinent la possibilité de fixer le nombre maximum normal d'heures de cours pour les nouveaux venus dans la profession à des niveaux inférieurs aux normes générales, pendant la période d'initiation, étant donné que les intéressés ont besoin de plus de temps pour préparer et adopter leurs cours. Il recommande aussi de suivre avec attention les effets que les innovations en matière d'enseignement peuvent avoir sur la durée totale du travail et la charge de travail des enseignants.

542. Des renseignements que les gouvernements ont fournis au sujet des responsabilités assumées en dehors de l'enseignement donné en classe - renseignements qui sont essentiels pour estimer le volume de travail total d'un enseignant -, il ressort que les conceptions en la matière varient considérablement, non seulement quant à la gamme des tâches considérées comme relevant de l'enseignement donné en classe, mais aussi pour ce qui est de la frontière entre tâches obligatoires et tâches volontaires, et de la notion même de volontarisme. Le même problème s'est posé à propos des renseignements relatifs aux activités parascolaires. Le comité ne peut donc formuler de conclusions au sujet du volume de travail total des enseignants. Toutefois, il note avec satisfaction que, dans certains pays, les heures de cours peuvent être réduites ou aménagées pour alléger la charge supplémentaire que représentent les activités parascolaires que, dans d'autres pays, la durée normale du travail inclut un certain temps consacré et que, dans d'autres pays encore, les enseignants peuvent se voir accorder du temps libre pour compenser le temps qu'elles absorbent.

543. Il semble que, dans un assez grand nombre de pays, des mesures ont été prises pour permettre aux enseignants de suivre des cours de perfectionnement pendant le temps qu'ils devraient normalement passer à l'école.

544. Maints gouvernements déclarent que les organisations d'enseignants participent à l'élaboration des normes relatives à la durée du travail des enseignants, et cela à des degrés divers allant de la formulation de suggestions ou de représentations à la négociation; cependant, une proportion non négligeable des gouvernements qui ont répondu au questionnaire ne consultent pas les organisations d'enseignants à ce sujet.

545. Les renseignements fournis en ce qui concerne les congés annuels payés révèlent une fois de plus une situation relativement favorable. Toutefois, le comité souligne que le congé annuel payé doit être consacré au repos et à la récupération et que l'enseignant doit être libre d'en disposer à son gré. Par suite de la nature de la profession, une part, qui peut être substantielle, des vacances scolaires est consacrée à des activités obligatoires découlant de l'exercice de la profession ou du processus éducatif (formation de perfectionnement, préparation de la rentrée, correction des examens, etc.). Il est important de veiller à ce que ces activités ne réduisent pas la durée de la période minimum indispensable de repos et de récupération à un niveau inférieur à celui dont jouissent les autres salariés dans chaque pays. Cette période est de trois semaines pour une année de service aux termes de la convention sur les congés payés (révisée en 1970) de l'OIT.

546. Le comité remarque que presque tous les pays qui ont répondu mentionnent la possibilité, pour les enseignants, de prendre des congés d'études. Dans divers pays, ces congés peuvent être pris de temps en temps, comme le préconise le paragraphe 95 de la recommandation. Dans la plupart des cas, les congés d'études sont accordés avec plein traitement ou traitement partiel, et la décision à cet égard dépend souvent de la nature et de l'objet du congé. Il existe cependant plusieurs pays où les congés d'études, ou certains d'entre eux, ne sont pas rémunérés. Ceci est contraire au paragraphe 95 de la recommandation. En outre, le comité estime que la pratique consistant à exiger d'un enseignant qui prend un congé d'études qu'il participe au coût de son remplacement est contraire à l'esprit de la recommandation.

547. Le comité observe par ailleurs que, dans certains pays, contrairement aux dispositions du paragraphe 95, alinéa 2), de la recommandation, les congés d'études ne sont pas pris en considération pour le calcul de l'ancienneté et de la pension. Il note également que quelques-uns seulement des pays qui ont répondu semblent prévoir des congés d'études plus fréquents pour les enseignants en poste dans les régions éloignées des centres urbains. Enfin, il relève que dans la plupart des pays, relativement peu nombreux, qui ont fourni des renseignements à ce sujet, la proportion d'enseignants bénéficiant de congés d'études est faible.

548. Un nombre appréciable de pays qui ont répondu appliquent des programmes d'échanges d'enseignants, mais le nombre des participants est d'ordinaire très faible. En général, les périodes d'absence au titre d'un programme d'échanges semblent comptées comme des périodes de service. Lorsqu'un enseignant part travailler à l'étranger dans le cadre d'un programme d'assistance technique, ses droits acquis semblent garantis; en outre, dans certains cas, l'intéressé continue à acquérir des droits au cours de son absence. Près de la moitié des pays qui ont répondu ont des enseignants qui travaillent à l'étranger dans le cadre de programmes d'assistance technique. Le comité souligne la nécessité de respecter les droits syndicaux des participants aux programmes d'échanges d'enseignants et d'assistance technique.

549. Un certain nombre de pays autorisent les enseignants qui exercent un mandat syndical à prendre du temps libre rémunéré afin de travailler pour leurs organisations, qu'il s'agisse de tâches générales dans l'école même ou de responsabilités particulières, comme la participation à des négociations. Les dirigeants de haut niveau sont parfois libérés complètement de leurs obligations professionnelles, en continuant ou non à toucher leur traitement. Dans quelques pays, les enseignants ont droit à du temps libre sans perte de rémunération pour assister aux réunions de leurs organisations. Le comité observe toutefois que, dans certains pays et contrairement aux dispositions du paragraphe 99 de la recommandation, il n'existe pas de dispositions qui permettent aux enseignants de prendre des congés en vue de participer aux activités de leurs organisations.

550. En ce qui concerne les congés de maladie, le comité avait observé à sa session de 1970 (Rapport, paragr. 344) que la situation des enseignants, à l'époque, paraissait relativement satisfaisante. Il semble qu'il en soit toujours ainsi. Le comité relève que, dans quelques pays, les droits des enseignants titularisés en matière de congés de maladie sont nettement supérieurs à ceux des enseignants non titularisés.

551. En ce qui concerne la construction de nouveaux bâtiments scolaires, le comité avait noté à sa session de 1970 (Rapport, paragr. 342) que, dans un grand nombre de pays, les autorités consultaient les enseignants à ce sujet, conformément aux dispositions de la recommandation. Tel est encore le cas. Cependant, le comité observe que, dans bon nombre de pays, il n'est pas prévu que les enseignants soient consultés en quoi que ce soit sur cette question. Il rappelle à cet égard que le paragraphe 110 de la recommandation pose une double obligation en matière de consultation.

552. Le comité note que presque tous les pays qui ont répondu accordent des avantages, financiers ou autres, aux enseignants en poste dans les régions rurales ou éloignées lorsqu'il en existe. Il avait observé une situation semblable à sa session de 1970 (Rapport, paragr. 341). Dans l'intérêt de l'égalité des chances en matière d'enseignement et de l'égalité de la condition des enseignants, le comité estime qu'il est important que les enseignants employés dans des régions rurales ou éloignées ne souffrent pas de plus grands désavantages que leurs collègues employés ailleurs. Il importe de leur fournir une compensation pour les désavantages pouvant découler de l'isolement géographique et qui sont inévitables, afin d'attirer de bons enseignants dans ces régions et desatisfaire aux dispositions des paragraphes 111 à 113 de la recommandation. Le comité fait aussi remarquer que les enseignants des régions urbaines ne sont pas toujours avantagés, en particulier en matière de logement et, à l'intérieur des grandes villes, lorsqu'ils enseignent dans certaines zones misérables, et il considère que cet aspect devrait être pris en considération lors d'une révision éventuelle de la recommandation.

Personnel enseignant féminin
et personnel enseignant
ayant des charges de famille

553. En ce qui concerne l'application du principe général de l'égalité de chances et de traitement entre le personnel enseignant masculin et le personnel enseignant féminin énoncé au paragraphe 7 de la recommandation, le comité observe avec satisfaction que tous les pays qui ont fourni des renseignements sur ce point déclarent que cette égalité existe en droit. Toutefois, il observe aussi que, malgré cette égalité de droit, les femmes sont encore minoritaires dans les postes de responsabilité, alors même qu'elles constituent la moitié, ou peu s'en faut, du corps enseignant. Le comité invite instamment les gouvernements des pays dans lesquels une telle situation existe à en rechercher les causes et à prendre les mesures nécessaires pour que le principe de l'égalité de chances soit pleinement appliqué en pratique. A cet égard, il attire l'attention sur les dispositions de la convention et de la recommandation de l'OIT concernant la discrimination (emploi et profession), 1958, ainsi que sur la convention et la recommandation concernant les travailleurs ayant des responsabilités familiales, 1981.

554. En ce qui concerne les points particuliers sur lesquels des renseignements étaient demandés dans le questionnaire, le comité remarque tout d'abord que, dans les pays qui ont fourni des informations à ce sujet, la participation des femmes aux programmes de perfectionnement atteint des proportions encourageantes. Cependant, le nombre des pays qui ont donné des renseignements sur ce point est encore trop faible pour que le comité puisse formuler des conclusions définitives quant aux tendances générales. Le comité note aussi avec satisfaction que tous les pays qui ont fait rapport déclarent qu'en ce qui concerne l'avancement, la promotion, la sécurité d'emploi et la rémunération, les règles applicables sont les mêmes pour les femmes et pour les hommes. Toutefois, le comité note qu'il y a des domaines où des discriminations sont possibles, par exemple en matière d'avantages au titre du logement, qui devraient être étudiés de plus près.

555. Le comité note que, dans un certain nombre de pays qui ont fourni des renseignements sur la question, il existe des enseignants qui travaillent à temps partiel et que, dans les pays pour lesquels on dispose de statistiques, la plupart de ces enseignants sont des femmes.

556. Dans la majorité des pays qui ont répondu, le mariage et la grossesse n'ont pas d'effets défavorables sur l'emploi et les conditions de travail. Toutefois, le comité note avec une certaine préoccupation que, comme le signale un pays, une enseignante titulaire d'un contrat de durée déterminée et qui se trouve enceinte peut avoir du mal à obtenir le renouvellement de son contrat. Une telle pratique n'est pas conforme à l'esprit de la recommandation. En même temps, le comité note avec satisfaction que plusieurs pays s'efforcent d'assurer que les enseignantes qui ont des charges de famille obtiennent un poste dans la localité où elles résident ou que les conjoints qui sont tous deux dans l'enseignement reçoivent des affectations proches l'une de l'autre, conformément aux dispositions du paragraphe 57 de la recommandation.

557. En ce qui concerne le congé de maternité, le comité note avec satisfaction que tous les pays qui ont fourni les renseignements à ce sujet ont déclaré que des congés de maternité étaient prévus pour les enseignantes. Toutefois, il observe que, dans plusieurs cas, la durée du congé de maternité dont il est fait état est inférieure au minimum prévu par la convention (n° 103) sur la protection de la maternité (révisée), 1952, c'est-à-dire 12 semaines, dont au moins six après l'accouchement. Dans de tels cas, le paragraphe 102 de la recommandation n'est pas respecté.

558. Le comité note aussi qu'un certain nombre de pays qui ont répondu autorisent la mère (et, dans un ou deux cas, le père aussi) à prendre un congé supplémentaire non rémunéré après la naissance de l'enfant sans perdre leur emploi et qu'en outre, plusieurs pays accordent aux enseignantes un certain nombre de jours de congé rémunéré par an pour s'occuper d'un enfant malade. Il n'a guère été fourni de renseignements sur les autres facilités prévues pour les enseignants qui ont des charges de famille, mais certains pays ont déclaré qu'une enseignante qui démissionnait pour s'occuper de ses enfants était encouragée à reprendre ses activités professionnelles une fois que sa situation familiale le lui permettrait.

Pénuries et excédents d'enseignants

559. Le problème des pénuries d'enseignants est lié à celui des enseignants non qualifiés exerçant la profession. Dans un groupe important de pays, pour la plupart en développement, un pourcentage élevé (entre 22 et 70 pour cent) d'enseignants n'ont pas les qualifications requises. Le quart des pays qui souffrent de pénuries indiquent une pénurie générale à tous les niveaux d'enseignement. Pour le reste, il s'agit de pénuries limitées à un niveau scolaire, à une discipline ou à un milieu géographique ou sociologique.

560. Environ 40 pour cent de réponses ont fait état d'excédents d'enseignants. Dans la moitié des cas, ces excédents sont plus ou moins généralisés. Dans l'autre moitié, ils sont différenciés selon le niveau scolaire, les disciplines enseignées ou le milieu géographique et sociologique.

561. Certains pays connaissent simultanément une pénurie d'enseignants dans un ou plusieurs domaines déterminés ou dans certaines régions, et des excédents dans d'autres domaines ou régions. Le manque de coordination entre l'offre et la demande de spécialistes de disciplines scientifiques est signalé par plusieurs pays. De même, il n'est pas rare de constater la pénurie d'enseignants dans les campagnes et l'excédent dans les villes.

562. Parmi les causes des pénuries, les suivantes sont citées dans les réponses gouvernementales : l'expansion rapide du système scolaire et l'insuffisance du budget consacré à l'éducation; le manque et l'inadaptation d'établissements de formation; la dégradation de la condition du personnel enseignant; le manque de mobilité des enseignants d'une région à l'autre. Les principales causes d'excédents citées dans les réponses sont : la diminution de la natalité; le manque de précision et de planification; l'absence de coordination entre les établissements de formation et les administrations scolaires.

563. Seuls les pays industrialisés ont indiqué leurs prévisions en ce qui concerne l'évolution des pénuries. Plusieurs pays espèrent, à la lumière de l'expérience, que de nouveaux programmes de formation, assortis d'avantages matériels, attireront des candidats vers des spécialités déficitaires. Plusieurs pays industrialisés, qui sont principalement concernés par les excédents d'enseignants, prévoient que ces excédents continueront à se manifester au-delà des années quatre-vingt-dix.

Mesures prises en cas de pénuries

564. Un nombre considérable de pays souffrant de pénuries d'enseignants n'ont augmenté ni les effectifs de classe, ni les heures de cours d'enseignants.

565. Un très petit nombre de pays organisent une "formation accélérée" pour préparer d'urgence des enseignants. La plupart des pays préfèrent une formation dont le contenu suit le programme de formation complète. La formation d'urgence est dispensée généralement par des cours du soir, des cours par correspondance et elle s'étale sur plusieurs années.

566. Un petit nombre de pays font appel aux enseignants étrangers. En revanche, un bon nombre de pays encouragent les personnes ayant quitté l'enseignement à reprendre leur service.

567. L'emploi du personnel n'ayant pas les qualifications requises n'est pas limité aux pays souffrant de graves pénuries. Dans plusieurs pays industrialisés, les enseignants n'ayant pas les qualifications requises occupent des postes où des enseignants pleinement qualifiés font défaut. Souvent, les enseignants qualifiés pour une discipline en enseignent une autre.

568. Peu de pays reconnaissent que l'amélioration de la situation économique et sociale des enseignants contribue essentiellement à la disparition des pénuries. Dans un pays au moins, cette amélioration n'a pas eu pour résultat la diminution des pénuries; dans un autre, l'amélioration des salaires des enseignants a attiré trop de candidats, ce qui a produit des excédents d'enseignants.

569. Les mesures suivantes ont été prises pour lutter contre les pénuries : des diplômés des facultés non pédagogiques enseignent dans les écoles secondaires; les étudiants des écoles secondaires enseignent dans l'enseignement primaire; des primes sont offertes aux étudiants qui choisissent des spécialités où il y a pénurie; un système d'avancement accéléré est offert aux enseignants tentés par d'autres carrières. Pour attirer les enseignants vers les régions souffrant de pénuries, certains avantages et facilités sont offerts, notamment : avantages financiers; frais de voyage; logement gratuit; possibilité de congés d'études.

570. Le comité constate l'ampleur du problème des pénuries d'enseignants qui atteint soit l'ensemble du système d'éducation, soit des aires particulières telles que certains niveaux d'enseignement, différentes disciplines ou encore des zones géographiques particulières. Il souligne, en même temps, le double caractère des pénuries d'enseignants, à la fois fâcheux et heureux. Car si elle pose un problème qui réclame une solution, elle n'en est pas moins la traduction d'un phénomène heureux : le mouvement des jeunes vers l'éducation résultant en une scolarisation accrue, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Cela est vrai pour les pays en voie de développement où la scolarisation au niveau primaire est incomplète, tout autant que pour les pays industrialisés où les efforts tendent principalement vers un accroissement de la scolarisation secondaire.

571. Le comité voudrait rappeler que le problème existe depuis longtemps. Déjà, entre 1962 et 1966, les enquêtes faites par le Bureau international d'éducation l'avaient révélé. La recommandation adoptée en 1966 en avait reconnu la gravité en y consacrant une section. En outre, dans son préambule, elle proclame explicitement que l'un des objectifs à atteindre est de remédier aux pénuries du personnel enseignant. Cependant, comme en témoigne le présent rapport, le problème subsiste toujours dans un grand nombre de pays, bien qu'il ait pratiquement disparu dans les pays industrialisés où, comme le constate également le rapport, il a été souvent remplacé par un problème d'excédents d'enseignants.

572. Le problème des pénuries d'enseignants se pose principalement, mais non pas exclusivement, aux pays où la scolarisation est incomplète. Il est inhérent aux conditions qui existent dans les pays en voie de développement où il découle de plusieurs facteurs liés à l'expansion de l'éducation, expansion à laquelle ces pays doivent nécessairement recourir pour faire face à la fois à l'augmentation démographique et à la demande pour l'éducation de masse que ne satisfait pas la scolarisation partielle existante. Cette expansion exige une croissance proportionnelle de tout le système d'éducation : en constructions scolaires, en équipement, matériel pédagogique et ressources humaines. Parmi celles-ci, les enseignants forment une catégorie particulièrement importante à laquelle il convient que le comité accorde une attention prioritaire.

573. La présente enquête, en établissant un tableau détaillé du phénomène, souligne les effets néfastes qu'il a sur l'expansion et la qualité de l'éducation et le caractère persistant du problème. Le comité note les diverses mesures prises pour lutter contre les pénuries. Parmi les mesures les moins pesantes financièrement, on doit sans doute compter l'augmentation de l'effectif des classes ainsi qu'un accroissement de la charge de travail de l'enseignant. Bien que les réponses semblent indiquer que ces mesures ne sont pas l'objet d'une politique, en pratique elles existent au moins dans 11 pays ayant répondu. Dès lors, le comité considère que les autorités scolaires doivent, dans ces conditions exceptionnelles, apporter à ces classes surchargées toute l'aide matérielle et professionnelle dont elles disposent en matière de facilités d'équipement et de matériel pédagogique approprié pour maintenir le niveau et la qualité de l'éducation dispensée, en attendant une amélioration des conditions.

574. Les institutions nationales de formation, instituts de recherche et universités devraient unir leurs efforts pour mettre au point des méthodes de travail et de communication qui permettraient aux enseignants surchargés de remplir plus efficacement leurs tâches.

Mesures prises en cas d'excédents

575. Dans la grande majorité des pays ayant signalé un excédent d'enseignants, les normes touchant aux effectifs de classe et à la charge de travail des enseignants ont été réduites.

576. La majorité des pays ayant répondu disposent d'un organe de planification qui veille à ce que l'accès à la formation des enseignants tienne compte des besoins réels en personnel. Dans d'autres pays à excédent, la limitation de l'accès à la formation ne dépend pas d'une directive gouvernementale mais de la décision personnelle des candidats auxquels les autorités fournissent des renseignements complets sur les perspectives d'un emploi dans l'enseignement.

577. Dans certains pays, les enseignants, qui deviennent excédentaires dans la région de leur emploi, sont dirigés pour être employés vers d'autres régions où se manifeste une pénurie. Dans d'autres pays, les autorités n'interviennent pas à cet égard. Dans plusieurs pays, les organisations d'enseignants négocient avec les autorités le placement des enseignants devenus excédentaires. Dans un pays, les enseignants qualifiés en excédent remplacent leurs collègues insuffisamment qualifiés, lesquels reçoivent un congé d'études. Dans d'autres pays, les enseignants excédentaires sont employés pour améliorer l'encadrement des élèves et, d'une manière générale, la qualité de l'enseignement.

578. Dans certains pays, les enseignants qui n'ont pas trouvé d'emploi dans leur profession conservent leur contrat et les droits acquis. Ils sont tenus d'accepter des tâches temporaires, mais rarement de changer de lieu de travail. Dans plusieurs pays, les autorités et les associations d'enseignants aident les enseignants devenus excédentaires à trouver un emploi en dehors de l'enseignement. La réduction des effectifs et des heures de classe, la suppression des heures supplémentaires permettent d'employer un plus grand nombre d'enseignants. Une pratique éminemment positive, appliquée par plusieurs pays, consiste à associer les enseignants excédentaires à la mise en oeuvre des innovations et des changements qualitatifs dans l'organisation scolaire et la révision des programmes.

Consultation des organisations d'enseignants

579. Plus d'un tiers des réponses reçues ont déclaré que les organisations d'enseignants n'étaient pas consultées sur les problèmes relatifs à l'offre et à la demande de personnel enseignant. La majorité des réponses positives font état des consultations dans le cadre des contacts réguliers entre les organisations et le ministère de l'Education. Dans plusieurs pays, les organisations sont représentées dans les organismes officiels compétents en matière d'offre et de demande de personnel enseignant.

580. A la lumière des réponses au questionnaire, le comité constate qu'un nombre relativement restreint de pays possèdent un équilibre en matière d'offre et de demande d'enseignants. La majorité des pays signalent soit une pénurie, soit un excédent, soit les deux à la fois. Il note les diverses mesures prises pour lutter contre la pénurie, notamment l'emploi des diplômés des facultés non pédagogiques et des étudiants du second degré. Il pense qu'il ne faut pas sous-estimer la gravité du problème de la pénurie d'enseignants dans les pays en développement, problème dont un des effets à long terme serait sans doute de réduire la capacité de ces pays de lutter contre l'analphabétisme. Il considère que des mesures énergiques devraient être prises à tous les niveaux pour que les progrès de la scolarisation ne soient pas freinés.

581. Une meilleure cohérence devrait être recherchée entre les principes de la formation initiale et les modalités pratiques de la formation en cours d'emploi. Les gouvernements qui doivent faire face à une pénurie grave et irréductible réclamant l'application de mesures spéciales à court terme devraient mettre en place un système de formation qui, tout en respectant les normes établies dans la recommandation quant au contenu de la formation, pourraient utiliser des méthodes et des modalités empruntées aux programmes de perfectionnement en cours d'emploi, par exemple : cours par correspondance, utilisation des mass media, cours de vacances et séminaires, supervision et évaluation par les formateurs sur les lieux de travail. Les organisations internationales d'enseignants devraient apporter leur concours à ce travail.

582. Le comité est satisfait de noter que certains pays ayant un excédent d'enseignants utilisent le personnel excédentaire pour améliorer la qualité de l'enseignement : a) en réduisant les effectifs de classe et la charge de travail des enseignants; b) en employant les enseignants excédentaires pour la mise en oeuvre des innovations et des changements qualitatifs dans l'organisation scolaire et dans l'aménagement des programmes.

Moyens d'améliorer l'efficacité de la recommandation et du travail du comité

583. Le comité a souligné qu'il ne peut remplir son mandat de manière efficace que dans la mesure où les Etats lui fournissent des rapports qui concernent les périodes en cours d'examen et dans la mesure où ces rapports contiennent des informations aussi exactes que possible sur la législation et la pratique relatives aux différentes dispositions de la recommandation examinées à chaque session. Le comité désire exprimer toute son appréciation pour les efforts faits par bon nombre de gouvernements afin de lui fournir les informations demandées dans le questionnaire. Toutefois, il convient de remarquer que, sur les 153 Etats auxquels le questionnaire a été adressé, 65 seulement ont fait parvenir des réponses, alors qu'en 1975 on avait compté 72 réponses sur 144 questionnaires envoyés et, en 1969, 77 sur 126. En outre, les réponses reçues ne provenaient pas toutes des mêmes Etats; 35 Etats seulement ont répondu aux trois questionnaires. Il faut encore ajouter que les réponses reçues de certains gouvernements étaient incomplètes ou imprécises à différents égards. Enfin, assez peu de réponses étaient accompagnées de commentaires des organisations d'enseignants du pays concerné; or, de l'avis du comité, ces commentaires constituent un élément essentiel pour l'évaluation de la situation dans chaque pays.

584. Le comité s'est déclaré préoccupé, non seulement par le faible nombre des réponses, mais également par la tendance qu'elles ont à devenir de moins en moins nombreuses. Il est également préoccupé par l'efficacité de son travail de contrôle et par l'impact de ce travail dans les Etats membres. Il s'est efforcé de rechercher les raisons de la situation actuelle. Le comité n'ignore pas que,

dans plusieurs cas individuels, la recommandation a servi de base à des réformes de systèmes d'éducation nationale. Toutefois, il estime que, de toute évidence, la recommandation est, d'une manière générale, peu connue et suscite peu d'intérêt (tout comme aussi les efforts déployés par le comité pour en promouvoir l'application); ceci est vrai parmi les gouvernements des Etats membres aussi bien que parmi les organisations d'enseignants.

Mesures concernant les méthodes de travail

585. Le fait que la recommandation est mal connue et suscite peu d'intérêt, comme il vient d'être dit, est peut-être dû, en partie, à la manière dont la recommandation elle-même est rédigée, son texte peut apparaître (spécialement dans certains pays en développement) peu adapté aux problèmes auxquels les gouvernements et les organisations concernés ont à faire face. A ce sujet, le comité désire que l'OIT et l'UNESCO entreprennent une enquête qui couvrirait un échantillon représentatif des Etats membres qui ont acquis leur indépendance depuis l'adoption de la recommandation en 1966, ainsi que des Etats dont les gouvernements, soit n'ont pas répondu du tout, soit n'ont répondu qu'irrégulièrement ou de façon partielle aux questionnaires. Cette enquête aurait pour but d'obtenir des gouvernements et des organisations d'enseignants concernés leurs points de vue sur l'utilité de la recommandation. Les deux organisations devraient également entreprendre plus de démarches directes auprès des gouvernements afin d'obtenir d'eux des réponses aux futurs questionnaires. Le comité estime toutefois qu'un certain nombre d'autres mesures peuvent être prises par lui-même, de concert avec le BIT et l'UNESCO, pour que la recommandation ainsi que son propre travail soient mieux connus et aient un plus grand impact au niveau national.

586. Le comité estime que l'OIT et l'UNESCO devraient déployer de plus grands efforts pour diffuser la connaissance et la compréhension de la recommandation ainsi que des travaux du comité. A cet effet, elles pourraient prendre, entre autres mesures, celles qui suivent :

- a) la préparation et la diffusion d'une documentation rédigée de façon claire et simple, afin d'expliquer, d'une part, la recommandation, son historique et la façon dont elle est applicable aux problèmes concrets des enseignants et, d'autre part, le travail et les conclusions du comité. L'élaboration à cet effet d'une brochure à l'usage des organisations d'enseignants, tant nationales qu'internationales, serait particulièrement utile. En outre, des arrangements pourraient être faits en vue de la publication d'articles sur la recommandation dans les périodiques d'enseignants, éventuellement dans les langues locales;
- b) l'organisation de séminaires et d'autres réunions, au niveau national ou régional, afin de répandre la connaissance de la recommandation et du travail du comité, particulièrement parmi les organisations d'enseignants. Les bureaux régionaux de l'OIT et les commissions nationales de l'UNESCO devraient jouer un rôle actif dans ce travail, le cas échéant en coopération étroite les unes avec les autres.

587. De plus, le comité pourrait lui-même faire beaucoup pour accroître l'impact de son travail. Il a envisagé la possibilité de préparer des rapports d'un style nouveau qui seraient plus analytiques et plus critiques et donneraient davantage d'informations de caractère général illustrant le contexte des problèmes. Dans le passé, le comité a eu tendance à formuler les questionnaires, les rapports et les conclusions qu'il a préparés dans des termes trop vagues. Les documents qu'il préparera à l'avenir devraient être plus concis, plus clairs et plus directs. En particulier, le comité devrait utiliser un langage précis et non équivoque pour formuler ses conclusions, afin que les organisations d'enseignants puissent les utiliser plus facilement. Le comité souligne en outre, à l'attention du nouveau comité, qu'il est désirable que des contacts et une coopération continus existent entre ses membres et les secrétariats des deux organisations.

588. Enfin, le comité estime que des consultations directes avec les organisations internationales d'enseignants renforceraient grandement la valeur de son travail, et il propose que ces organisations soient associées à ses travaux.

589. Le comité a conscience du fait que la mise en oeuvre de certaines de ces mesures pourrait entraîner des dépenses supplémentaires pour l'OIT et l'UNESCO. Il est cependant convaincu que, si ces deux organisations partagent le désir du comité de donner une plus grande efficacité à la recommandation, elles accepteront de faire l'effort indispensable pour y parvenir.

590. La préparation du questionnaire a donné lieu à un débat qui a tenté d'identifier les moyens dont pourrait disposer le comité pour augmenter l'efficacité de son travail relatif à la consultation des Etats membres sur l'application de la recommandation. Il estime qu'un travail préalable est à faire, qui consisterait à analyser les réponses au questionnaire précédent, en vue de recenser la fréquence des réponses à chaque question et d'effectuer ainsi un exercice de validation de ce questionnaire. Une première conclusion sur l'importance relative donnée aux questions par les Etats membres pourrait être tirée. Pour assurer une meilleure collaboration entre les membres du comité et les secrétariats des organisations dans l'élaboration des questionnaires, les secrétariats des deux organisations inviteront les membres du comité à leur fournir des suggestions sur la structure et le contenu du questionnaire à préparer. Ils élaboreront ensuite un projet, compte tenu de ces suggestions et de leurs idées propres, et l'adresseront à tous les membres du comité en vue d'un premier examen auquel il sera procédé par une délégation limitée du comité immédiatement avant la session de ce dernier. Le questionnaire sera adopté au cours de cette session, sans préjudice de tous autres moyens pouvant assurer une collaboration plus étroite entre le comité et les secrétariats.

591. Il s'agit, en outre, d'identifier des dispositions clés de la recommandation dont l'examen répété au cours de plusieurs enquêtes servirait d'indicateur dans l'appréciation des progrès réalisés dans l'application de la recommandation. Le comité reconnaît que le caractère global de la recommandation peut être une garantie de bon fonctionnement du système éducatif. Cependant, il estime que le thème central de celle-ci concerne les droits et les devoirs des enseignants. Autour de ce thème s'organisent les autres aspects tels que les finalités de l'éducation, la politique éducative, la planification, la formation pédagogique, les conditions de travail, etc., dont fait état le texte de la recommandation.

592. Le comité propose que les questions utilisées au cours des futurs cycles de contrôle soient plus simples, plus spécifiques et plus sélectives; elles devraient être conçues de façon à mettre à jour les informations nécessaires à une analyse critique des situations nationales. On devrait tenir compte, en formulant ces questions, des différences de situation entre les divers groupes de pays et particulièrement entre les pays développés et les pays en développement. Les questionnaires eux-mêmes devraient être plus courts que dans le passé et porter sur un petit nombre de domaines spécifiques ayant trait soit à des problèmes importants qu'il convient de suivre de façon continue, soit à des problèmes qui revêtent une importance particulière au moment considéré et qui seraient choisis par le comité à la lumière des circonstances.

593. Enfin, le comité estime qu'il faudrait tester au préalable le questionnaire pour s'assurer que la formulation employée soit susceptible de susciter des Etats membres les informations désirées, sans équivoque.

594. Par ailleurs, le comité a examiné avec intérêt, aux fins de son propre travail, une proposition tendant à favoriser une évaluation par pays de l'application de la recommandation. Il s'agirait d'établir, sur la base de renseignements déjà obtenus dans les réponses aux questionnaires précédents, un profil par pays correspondant à la condition du personnel enseignant existant dans chaque pays. Ce travail pourrait être effectué pour un nombre de pays sélectionnés.

595. Egalement pour les besoins de son travail propre, le comité estime que l'UNESCO pourrait, à ce sujet, rechercher l'assistance du Bureau international de l'éducation, qui publie dans son annuaire biennal un profil de chaque pays participant à la Conférence internationale de l'éducation sur la base des renseignements qui lui sont fournis. Il s'agirait d'ajouter à ces profils une rubrique supplémentaire sur la condition du personnel enseignant. Il serait nécessaire de formuler une requête au conseil d'administration du BIE à cet effet.

596. Les rapports du comité devraient être moins descriptifs, plus analytiques et, si nécessaire, critiques; ils devraient refléter en toute franchise les vues du comité. Comme dans le passé, il faudrait éviter les analyses critiques détaillées des situations prévalant dans des pays particuliers; mais lorsque, à la lumière de plusieurs rapports successifs, il apparaît qu'un pays a réalisé des progrès dans la mise en oeuvre de la recommandation, ce fait devrait être signalé dans les rapports. Cependant, la possibilité pour le comité d'atteindre ces objectifs dépendra, en très grande partie, de la mesure dans laquelle il élaborera des questionnaires efficaces, ainsi que des efforts qu'il fera pour obtenir un plus grand nombre de réponses des gouvernements. En élaborant les rapports, on ne devrait pas perdre de vue que les organisations d'enseignants seront ou devraient être l'un des principaux usagers desdits rapports.

597. Outre les mesures proposées au paragraphe 584, il serait souhaitable de préparer, sur la base de la recommandation et des rapports du comité, un matériel de sensibilisation et de caractère pédagogique illustré de cartes et de graphiques, à l'usage des programmes de formation, des organisations d'enseignants et des ministères de l'Education. Le comité a exprimé l'espoir que les organisations internationales d'enseignants puissent prendre part à l'élaboration de ce matériel ainsi qu'à d'autres activités en vue de sensibiliser plus pleinement les enseignants et les institutions éducatives à la recommandation et à son application.

Traitement des allégations

598. Les secrétariats du BIT et de l'UNESCO ont fourni au comité des précisions sur le traitement appliqué aux allégations reçues d'organisations d'enseignants et concernant des violations de la liberté syndicale et des droits de l'homme, ainsi que sur les mécanismes et procédures visant à veiller à l'application des conventions et recommandations dans chaque organisation. Ces précisions étaient destinées à permettre au comité de se faire une idée plus claire de la suite donnée aux allégations concernant l'application de la recommandation parvenues aux organisations en dehors des cycles de contrôle et de voir dans quelle mesure il pouvait avoir un rôle particulier à jouer pour combler des lacunes éventuelles.

599. En ce qui concerne l'OIT, il peut exister des lacunes dans les cas où les allégations concernant la recommandation porteraient sur des questions non couvertes par des conventions ratifiées ou ne relevant pas de principes fondamentaux en matière de liberté syndicale ou lorsque la recommandation concernant la condition des enseignants va au-delà des normes adoptées par l'OIT.

600. En ce qui concerne l'UNESCO, la majorité des allégations mettant en cause l'application de la recommandation comprennent également une violation des droits de l'homme. Par conséquent, ces cas relèvent du Comité sur les conventions et recommandations, l'organe de l'UNESCO compétent en la matière.

601. Une note présentée par l'UNESCO et adressée au comité fait état du traitement des réclamations parvenues à l'UNESCO. Elle décrit les origines du Comité du Conseil exécutif sur les conventions et recommandations et analyse le caractère du mandat qui lui a été confié par le Conseil. Celui-ci est double : 1) examiner les rapports périodiques des Etats membres sur l'application des conventions et recommandations lorsque l'examen de ces rapports lui est confié par le Conseil exécutif; 2) examiner les communications relatives à des cas et des questions concernant l'exercice des droits de l'homme dans les domaines de compétence de l'UNESCO. La note donne ensuite une analyse sommaire de la procédure qu'adopte le Comité sur les conventions et recommandations dans son examen des communications qui lui sont soumises, dont elle relève le caractère confidentiel dans la mesure où il s'agit d'un problème de droits de l'homme.

602. Le comité est convenu de la nécessité de poser le problème du traitement des allégations concernant la recommandation qui ne relève pas de mécanismes de contrôle existant dans le cadre plus large de l'amélioration de l'efficacité de son rôle. Pour ce qui est du traitement des allégations qui viennent d'être mentionnées, une proposition déjà faite en 1979 a été reprise, qui tend à ce que le comité consente une sorte de délégation à trois de ses membres (soit son président, son vice-président et son rapporteur), qui traiteraient des allégations reçues par le BIT ou l'UNESCO lorsqu'elles ne pourraient être examinées rapidement par suite de l'éloignement de sa prochaine session. Les trois membres intéressés se concerteraient par correspondance. Ce n'est que dans les cas exceptionnels et tout à fait hypothétiques où la délégation ne pourrait se mettre d'accord sur une question de principe fondamental que l'ensemble du comité serait appelé à se prononcer, soit à une session spéciale, soit à sa prochaine session ordinaire. Il serait dit si le pays se conforme ou non à la recommandation, comme le mandat du comité le lui permet dans le cadre du cycle de contrôle normal.

603. Le secrétariat de l'OIT a rappelé que le comité a déjà compétence pour traiter des allégations reçues sur l'application de la recommandation dans le cadre de l'examen des rapports. Il peut s'acquitter de ce rôle avec le maximum d'efficacité possible en adressant systématiquement les allégations aux gouvernements pour commentaires, afin de les alerter entre ses sessions ordinaires. Cette compétence découle logiquement de son mandat qui est d'orienter et de stimuler l'application de la recommandation à travers l'examen des rapports des gouvernements et de la décision prise par les organes exécutifs des deux organisations, lors de la mise en place du système actuel de contrôle, de demander aux gouvernements de communiquer aux organisations professionnelles intéressées copie des rapports présentés sur la suite donnée par eux à la recommandation.

604. La formule proposée au paragraphe 602 exigerait une décision expresse des organes exécutifs des deux organisations. Ceci pourrait soulever des difficultés : si l'on considère que les Etats n'ont aucune obligation d'appliquer telle ou telle disposition de la recommandation, il faudrait se demander à quoi aboutirait concrètement un examen ad hoc détaillé des allégations. Les procédures qui existent actuellement à l'OIT pour l'examen d'allégations présentées par les organisations syndicales visent à faire constater des violations d'obligations assumées par les Etats et à proposer des mesures pour y remédier. Elles ne sont pas applicables à une recommandation.

605. Il a été précisé que la proposition résumée au paragraphe 602 ne vise nullement à substituer le comité aux organes de contrôle existant dans chaque organisation, mais à veiller à ce qu'il n'y ait pas d'allégations qui échappent à tout examen, d'autant plus que, si la recommandation devient mieux connue, leur nombre risque d'augmenter.

606. Le comité ne demande pas non plus que l'on modifie son mandat comme si la recommandation était une convention ratifiée. Il a déjà examiné des allégations émanant d'organisations d'enseignants dans le passé, lors de l'examen des rapports des gouvernements comme suite logique de demander aux organisations d'enseignants toutes observations utiles pour l'éclairer. L'examen des allégations se limitant à un constat de conformité, la seule innovation par rapport à la pratique actuelle serait de permettre au comité de traiter, en dehors du cycle normal d'examen des rapports, les allégations reçues par le BIT et l'UNESCO, lorsqu'elles ne relèvent pas d'autres mécanismes de contrôle. Actuellement, les allégations reçues après une session ordinaire du comité doivent attendre sa session suivante pour être examinées.

607. Après avoir débattu de diverses possibilités évoquées, le comité a exprimé le souhait que les organes exécutifs des deux organisations soient saisis de la proposition énoncée au paragraphe 602, avec les précisions données aux paragraphes 605 et 606. Le Conseil d'administration du BIT avait été saisi de la question à sa session de novembre 1982, mais il en a différé l'examen pour sa session de février-mars 1983. Le document qui sera soumis à cette session préciserait la position du comité à la lumière des discussions intervenues à sa quatrième session. Quant au Conseil exécutif de l'UNESCO, il n'a pas encore eu l'occasion de se prononcer.

608. Une autre suggestion formulée, pour l'éventualité où la proposition présentée au paragraphe 602 serait rejetée, consistait à demander aux deux organisations de préparer un document contenant des propositions de rechange pour répondre au souci du comité concernant le traitement des allégations ne relevant pas de mécanismes existants. Ces propositions pourraient être soumises au comité à une session spéciale dans un ou deux ans.

609. Pour les allégations relevant des mécanismes existants, le comité devrait toujours être informé des suites données, pour pouvoir en tenir compte dans ses observations, comme il l'avait demandé en 1979. La note susmentionnée de l'UNESCO souligne le caractère confidentiel des décisions du Comité sur les conventions et recommandations. Ce caractère confidentiel exclut toute possibilité d'informer le comité de ces cas d'allégations de violation des droits de l'homme comportant une référence à la recommandation. Il existe toutefois au moins deux cas où l'information peut être communiquée au comité comme il le souhaite : à savoir, si une communication ne met pas en cause l'exercice des droits de l'homme dans les domaines de compétence de l'UNESCO, mais seulement la recommandation, ou si elle est spécifiquement adressée au comité ou à son président.

610. Le comité souhaite que le secrétariat de l'UNESCO demande au Conseil exécutif de cette organisation de lever, à l'usage exclusif de ses membres, le caractère confidentiel des décisions du Comité sur les conventions et recommandations dans le cas particulier où les allégations relevant des droits de l'homme concernent la recommandation.

Révision

611. Le comité a discuté de la possibilité d'une révision de la recommandation à la lumière des développements importants qui ont eu lieu depuis 1966. Outre les points qu'il apparaît nécessaire de réviser et sur lesquels le comité a déjà attiré l'attention lors de sa session de 1979, un certain nombre d'autres points ont été mentionnés pour lesquels les paragraphes pertinents de la recommandation semblent devoir être revus; il s'agit notamment des conséquences des changements qui se sont produits dans le domaine éducatif (par exemple de l'impact des nouvelles technologies sur la condition des enseignants), des effets de leur participation croissante à l'éducation des adultes sur leur condition et leur formation et des problèmes relatifs aux politiques visant à préparer les enseignants à travailler dans leurs propres communautés ou régions. Il a été fait mention des changements intervenus dans la conception traditionnelle de la formation des enseignants et des tendances à mettre davantage l'accent sur la formation et le perfectionnement en cours d'emploi, plutôt que sur la formation initiale. Le déclin du rôle de la famille dans l'éducation des enfants dans certains pays et l'impact de cette tendance sur la condition des enseignants ont été également mentionnés. L'attention a aussi été attirée sur le fait que le sens donné à un certain nombre de termes utilisés dans la recommandation avait considérablement changé depuis 1966, notamment dans les domaines, en expansion, de l'éducation des adultes et de l'éducation extra-scolaire.

612. Une mention particulière a été faite des plus récentes réunions régionales des ministres de l'Education nationale, notamment celles de l'Amérique latine et des Caraïbes (Mexico, 1980) et d'Afrique (Harare, 1982), et de l'importance prioritaire que les pays de ces régions attachent à l'universalisation de l'enseignement primaire et à l'éradication de l'analphabétisme.

613. Les efforts que ces pays envisagent d'entreprendre ou ont déjà entrepris à cette fin pourront exiger un accroissement important du nombre d'enseignants, une participation accrue de ces mêmes personnels aux activités d'éducation extra-scolaire, et le recours à toutes les ressources humaines existant dans les communautés nationales et susceptibles de participer au processus d'éducation formelle. A ce dernier propos, les conséquences de l'introduction du travail productif dans l'enseignement général, des premier et second degrés, ont été évoquées.

614. Ces perspectives font apparaître que la pénurie d'enseignants, déjà observée par le comité dans son rapport de 1979, n'est pas près de se réduire, et que des mesures d'urgence pour le recrutement et une formation accélérée d'enseignants et pour une formation en cours d'emploi plus systématique et mieux articulée avec la formation initiale, seront probablement nécessaires, ainsi que la recherche de stratégies de formation nouvelles.

615. L'un des points sur lesquels une révision de la recommandation s'imposerait serait de réaffirmer l'importance centrale des droits et devoirs des enseignants. Il conviendrait de recentrer le contenu de la recommandation en le rattachant plus étroitement aux exigences à satisfaire pour permettre aux enseignants de protéger leurs droits et de remplir leurs responsabilités dans les meilleures conditions possibles, compte tenu des conditions propres à chaque pays et, plus spécialement, de son niveau de développement économique et social. La révision ferait ressortir que l'amélioration de la condition matérielle, professionnelle et morale des enseignants dépend aussi bien de la politique en matière de conditions d'emploi et de travail que de la politique de l'éducation, de la politique de formation des personnels de l'éducation et des besoins de l'exercice de leur profession.

616. Le comité a estimé que, si l'on devait entreprendre une révision ou une mise à jour de la recommandation, il faudrait prendre toutes les précautions nécessaires afin de s'assurer qu'aucune des normes qu'elle contient ne soit affaiblie de quelque manière que ce soit; tout ce qui serait de nature à affaiblir ces normes serait vigoureusement combattu par les organisations d'enseignants. Il conviendrait plutôt de tenir compte des progrès qui ont été réalisés dans les divers pays depuis 1966, et le niveau des normes pourrait être relevé sur les points où cela serait souhaitable.

617. Enfin, il a été suggéré que la fixation de délais pourrait être utile pour la réalisation de certains objectifs spécifiques énoncés dans la recommandation.

618. En outre, selon certains avis exprimés, l'impact de la recommandation pourrait être renforcé par l'adoption d'une convention succincte qui énoncerait les principes fondamentaux qui devraient régir la condition des enseignants. Un tel instrument pourrait prendre la forme soit d'un instrument commun OIT/UNESCO, soit d'un instrument de l'OIT à la préparation duquel l'UNESCO serait associée. L'attention a été attirée sur les différents types principaux de conventions internationales du travail : celles concernant des droits juridiques qui doivent être reconnus dans la pratique dès la ratification; celles qui imposent des obligations qui peuvent être assumées par étape ou en partie seulement et enfin celles qui définissent des programmes d'action à mettre en oeuvre en vue d'atteindre un objectif souhaité. La nécessité de procéder avec prudence dans le choix des points qui seraient couverts par une convention a été reconnue, de même que celle de s'assurer qu'ils n'auraient pour conséquence aucun affaiblissement d'une partie quelconque de la recommandation. Mais un accord général s'est fait sur l'étude de la possibilité d'élaborer une convention, pourvu qu'une telle initiative renforce l'impact de la recommandation et contribue à promouvoir et accélérer le processus de mise en oeuvre de ses principes fondamentaux.

619. Le comité recommande donc que l'OIT et l'UNESCO examinent la possibilité d'adopter, pour compléter la recommandation, une convention dans laquelle les principes fondamentaux posés par la recommandation concernant la condition du personnel enseignant seraient incorporés. Le comité serait heureux d'aider aux travaux préparatoires si une décision affirmative était prise.

620. Au cas où l'idée de prévoir une convention recouvrant en tout ou en partie le contenu de la recommandation devrait aboutir, cette convention devrait mettre l'accent sur les idées qui ont été indiquées au paragraphe 615.

621. Quelles que soient les décisions prises sur les suggestions qui précèdent, il est nécessaire de prévoir une session spéciale du comité en 1984 ou 1985 en vue d'établir le texte du questionnaire devant être adressé aux gouvernements pour servir de base aux rapports périodiques qu'ils doivent présenter sur l'application

de la recommandation. Au cas où seraient envisagées la révision de la recommandation ou la rédaction d'un projet de convention, cette session devrait également être consacrée à l'examen de la question.

622. Le mandat des membres du comité prend fin le 31 décembre 1982. Au cas où les organes directeurs de l'UNESCO et de l'OIT donneraient suite à la suggestion de confier un rôle au comité dans l'examen des allégations concernant l'application ou l'interprétation de la recommandation, suivant la procédure proposée au paragraphe 602, il conviendrait de maintenir en fonctions le président, le vice-président et le rapporteur du comité jusqu'à la première réunion du comité dans sa nouvelle composition.