

La syndicalisation des enseignant(e)s: développer le pouvoir de la profession

Nina Bascia et Howard Stevenson
Mai 2017



La syndicalisation des enseignant(e)s: développer le pouvoir de la profession

Nina Bascia et Howard Stevenson
Mai 2017



Ce travail est sous licence de [Creative Commons : Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
(CC BY-NC-SA 4.0)

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Mai 2017
ISBN 978-92-95109-35-3 (Paperback)
978-92-95109-36-0 (PDF)

Photo de couverture: autorisation de la *New Zealand Post-Primary Teachers' Association (PPTA)*

A propos des auteurs:

Nina Bascia

Nina Bascia est professeure et directrice du *Department of Leadership, Higher and Adult Education*, OISE, de l'Université de Toronto. nina.bascia@utoronto.ca

Howard Stevenson

Howard Stevenson est professeur de *Educational Leadership and Policy Studies* et directeur de recherche à la *School of Education*, à l'Université de Nottingham. howard.stevenson@nottingham.ac.uk

Internationale de l'Éducation

L'Internationale de l'Éducation représente des syndicats d'enseignants et d'autres professionnels de l'éducation aux quatre coins du monde. Représentant 30 millions d'employé(e)s du secteur de l'éducation, l'Internationale de l'Éducation est la plus grande fédération syndicale au monde. Ses près de 400 organisations membres œuvrent dans 170 pays et territoires à travers la planète. L'Internationale de l'Éducation unit les enseignant(e)s et les employé(e)s de l'éducation.

Table des matières

RÉSUMÉ OFFICIEL	1
INTRODUCTION	4
PLAIDER EN FAVEUR DU RENOUVEAU SYNDICAL	4
Comprendre les défis auxquels font face les enseignant(e)s et leurs syndicats	5
Identifier les réponses apportées par les syndicats	8
Méthodes de recherche et collecte des données	11
CAS NATIONAUX	13
Colegio de Profesores de Chile (Syndicat d'enseignants chilien)	13
Kenya National Union of Teachers	20
New Zealand Educational Institute et Post-Primary Teachers' Association	27
Związek Nauczycielstwa Polskiego (Syndicat d'enseignants polonais)	35
Educational Institute of Scotland	42
Eğitim Sen (Education and Science Workers' Union, Turquie)	50
American Federation of Teachers, National Education Association et Education Minnesota, Etats-Unis d'Amérique	56
SEPT DÉFIS QUI PÈSENT SUR LE RENOUVEAU DES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS	65
1) Syndicaliser en formulant des idées : reformuler le discours	65
2) Faire converger les sphères professionnelles et techniques	67
3) Collaborer et s'opposer...	68
4) Construire à la base	69
5) Favoriser l'engagement démocratique	70
6) Connect the profession	72
7) Travailler au sein, et au-delà, du syndicat – nouer des alliances plus larges	73
CONCLUSION	75
REFERENCES	77



RÉSUMÉ OFFICIEL

Cette étude entend mettre en lumière l'expérience vécue par plusieurs syndicats d'enseignants dans la réponse aux défis auxquels sont confronté(e)s les enseignant(e)s dans nombre de contextes nationaux : le Chili, l'Ecosse, les Etats-Unis d'Amérique, le Kenya, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et la Turquie. Ces défis sont le fruit du mouvement pour la réforme globale de l'éducation, qui prône des doctrines politiques particulières : des programmes scolaires standardisés, des tests aux enjeux importants, une fragmentation du système et la création de quasi-marchés. Toutefois, ces questions inhérentes au domaine de l'éducation s'inscrivent dans une volonté plus large de transformer la société, par le biais des changements technologiques fulgurants qui exercent un impact sur chaque aspect de notre vie, mais également en modifiant l'engagement de la population dans les processus démocratiques. Dans un monde de plus en plus mondialisé, les syndicats d'enseignants ne peuvent se murer dans l'isolement, mais doivent au contraire partager leurs idées, leur intelligence et leurs stratégies au-delà des frontières.

Les réformes de l'éducation récemment engagées ont profondément altéré le travail et l'identité professionnelle des enseignant(e)s en transformant les contextes qui régissent l'enseignement. La responsabilisation des enseignant(e)s et des établissements scolaires, les tests standardisés, les nouveaux programmes scolaires, la décentralisation et la privatisation sont autant de phénomènes qui transforment les enseignant(e)s en objets d'intervention, au lieu de favoriser la collaboration avec les décideurs politiques et les communautés en les considérant comme les cofondateurs/trices d'un changement majeur dans le domaine de l'éducation. Les syndicats d'enseignants jouent un rôle essentiel pour défendre leurs membres face aux attaques à l'encontre de leurs conditions de travail et de leur autonomie professionnelle, tout en promouvant à la fois le statut et le développement professionnels des enseignant(e)s. Cependant, force est de constater que les syndicats sont eux-mêmes menacés. En effet, ils sont de moins en moins impliqués dans les débats et les consultations politiques, ils sont confrontés à des défis au regard des droits à la négociation collective et, dans certains cas, leur capacité même d'exister et de représenter leurs membres doit essayer des attaques frontales.

Cette étude part du postulat que le renouvellement est la force vitale des syndicats de l'éducation. Etant donné l'ampleur des défis auxquels sont confrontés les enseignant(e)s et leurs syndicats, il est essentiel d'envisager les moyens que vont se donner les syndicats pour relever les défis qui pèsent sur eux. S'ils veulent atteindre cette durabilité à long terme, ils doivent absolument se renforcer de l'intérieur. Pour y parvenir, il n'y a pas d'autre choix que de mobiliser la force collective des membres figurant à la base des syndicats. Il convient alors de mettre en place les quatre conditions du renouveau :



- Augmenter le nombre d'affiliés ;
- Accroître l'implication et la participation des membres dans les structures, les activités et les actions syndicales ;
- Développer les compétences et les capacités des membres, comme le professionnalisme, le plaidoyer et le militantisme, par le biais de l'apprentissage professionnel et de l'éducation des membres ;
- Eveiller « l'esprit syndical » – c'est-à-dire faire converger l'identité professionnelle des enseignant(e)s et l'affiliation syndicale de telle sorte qu'elles soient indissolublement liées.

Afin de rédiger ce rapport, nous avons mené des entretiens avec le personnel syndical, les enseignant(e)s actifs/ves dans le milieu syndical et des observateurs/trices avisé(e)s provenant de chaque pays concerné par cette étude. En outre, nous avons recueilli des preuves documentaires, sur la base de sources médiatiques et de littérature scientifique relatives aux politiques d'éducation menées dans chaque pays et au rôle des syndicats d'enseignants par rapport à ces politiques. Les données collectées sont principalement axées sur les syndicats représentant le secteur de l'éducation ainsi que les enseignant(e)s. Tout au long de ce rapport, les termes « enseignant(e) » et « syndicat d'enseignants » sont employés à maintes reprises. Cette démarche ne vise pas à exclure les autres travailleurs/euses de l'éducation ou les membres de syndicats actifs dans les autres secteurs de l'éducation, et nous espérons que les questions soulevées et les défis mis en lumière seront utiles à l'ensemble des syndicalistes qui travaillent et s'organisent au sein de l'éducation. Si les questions abordées évoluent en fonction des secteurs au même titre qu'elles varient selon les contextes nationaux, il existe également de nombreux points communs pouvant constituer le fondement d'un débat partagé par l'ensemble des éducateurs/trices.

À l'aune de ces données, ce rapport présente le cas de sept pays, chacun comprenant un bref aperçu des politiques d'éducation menées, des défis que font peser ces politiques sur les syndicats d'enseignants et des stratégies syndicales visant à relever ces défis. Ces cas d'étude entendent encourager une compréhension commune des défis auxquels sont confronté(e)s les enseignant(e)s et leurs syndicats afin de démontrer qu'ils ne sont pas propres à un contexte en particulier, tout en admettant que l'ensemble des expériences doivent être concrétisées dans le respect de la spécificité de chaque contexte.

Grâce à la technique de l'étude comparative, ce rapport identifie sept défis qui pèsent sur le renouveau des syndicats d'enseignants. Ces défis sont présentés sous la forme d'énigmes, ou de paradoxes, afin de générer des discussions au sein des syndicats, dans la mesure où les enseignant(e)s savent ce qui est le plus approprié dans leur propre contexte. Ces défis consistent à :

- S'organiser en formulant des idées : en particulier, reformuler le discours consistant à dire que « le privé c'est bien, et le public c'est mal », mais également redéfinir l'espace dans lequel les problèmes sont identifiés et les solutions politiques sont trouvées ;

- Faire converger les sphères professionnelles et techniques : reconnaître et défendre l'idée que les préoccupations des enseignant(e)s concernent les deux domaines à la fois, et combattre le discours selon lequel ces deux sphères sont antinomiques ;
- Tantôt collaborer avec les gouvernements et les employeurs, tantôt s'opposer à eux : promouvoir des avancées par le biais d'un engagement constructif là où c'est possible, mais également mobiliser la résistance lorsque c'est nécessaire ;
- Construire à la base : travailler afin de renforcer les liens qui unissent les différents niveaux de l'organisation syndicale, en développant des cultures syndicales vivantes à la base et sur le lieu de travail ;
- Favoriser l'engagement démocratique : encourager l'implication des membres dans le syndicat par le biais de structures formelles et informelles, en trouvant différents moyens d'impliquer des membres dotés d'expériences et d'intérêts divers ;
- Consulter la profession sur les plans horizontal et vertical afin de s'exprimer au nom de toute la profession : parfois, travailler avec différents syndicats de l'éducation de sorte à établir un lien entre les enseignant(e)s et les directeurs/trices d'école ;
- Travailler au sein, et au-delà, du syndicat : nouer des alliances plus larges avec l'ensemble du mouvement syndical, les groupes de la société civile, les parents et les élèves afin de mobiliser le soutien nécessaire pour concrétiser la victoire des campagnes en faveur des politiques publiques.

Loin d'offrir la panacée du renouveau des syndicats d'enseignants, ce rapport entend plutôt mettre en lumière une série d'enjeux propices à la discussion et au débat au sein du monde syndical. Il n'existe pas de solution miracle, dans la mesure où les questions difficiles ne peuvent appeler des réponses simples. Ces études de cas braquent les projecteurs sur le travail long, lent et souvent difficile accompli par les enseignant(e)s, les militant(e)s syndicaux/ales et les responsables dans le but de formuler leurs propres réponses, dans leur contexte spécifique respectif. Si ces études peuvent leur apprendre bien d'autres choses, au bout du compte, c'est aux membres de chaque syndicat qu'il revient de déterminer ce qui leur convient, où et quand.



INTRODUCTION

PLAIDER EN FAVEUR DU RENOUVEAU SYNDICAL

Ce rapport présente les conclusions d'une étude menée entre septembre 2015 et décembre 2016, qui s'est penchée sur les défis spécifiques auxquels sont confronté(e)s les enseignant(e)s dans nombre de contextes nationaux, ainsi que sur les différents moyens employés par les syndicats pour relever ces défis.

Les premières sections mettent en lumière certains défis majeurs qui pèsent sur les enseignant(e)s et leurs syndicats, et exposent les problématiques et les idées clés développées dans cette recherche, en particulier la notion de renouveau syndical. Ensuite, des études de cas relatives à sept pays sont présentées, chacune dressant un aperçu du contexte politique, du contexte des syndicats d'enseignants et de la réponse apportée par les syndicats à ces défis. La conclusion dresse une synthèse du rapport et met en exergue sept défis pour le renouveau syndical.

Ces défis sont formulés à l'aune des discours mondiaux qui façonnent le développement et l'application des politiques d'éducation dans des juridictions spécifiques. Si les enseignant(e)s travaillent et mettent en œuvre des politiques dans des contextes nationaux et locaux très spécifiques, ils font toutefois de plus en plus partie d'un système éducatif mondialisé dans lequel les idées et les politiques traversent rapidement et facilement les frontières. Par conséquent, un(e) enseignant(e) donnant cours dans une salle de classe à Ankara connaît un contexte particulier, mais il est probable qu'il/elle partage des expériences communes avec des enseignant(e)s travaillant à Nairobi ou à Varsovie. Ce phénomène est parfois désigné comme le mouvement pour la réforme globale de l'éducation (GERM) (Sahlberg, 2010), qui consiste à adopter et assumer des doctrines politiques particulières (des programmes scolaires standardisés, des tests aux enjeux importants, une fragmentation du système et la création de quasi-marchés) dans des contextes nationaux différents et souvent divers.

Il n'y a pas de développements inopinés ou même fortuits. La propagation du GERM est encouragée par la croissance des entreprises de l'éducation internationales, et ce sont souvent des intérêts commerciaux puissants qui sous-tendent l'importation et l'exportation des politiques et des idées (Ball, 2007). L'enseignement public est de plus en plus considéré comme un grand marché mondial destiné à être exploité par le capital privé (Ball, 2012).

De tels événements exposent les enseignant(e)s, ainsi que les organisations collectives visant à défendre et à promouvoir leurs intérêts, à des défis spécifiques. Cette étude entend analyser ces défis et mettre en lumière les différentes façons dont les syndicats d'enseignants issus de plusieurs pays y répondent. Les auteurs sont convaincus que si

l'éducation est de plus en plus mondialisée, les syndicats d'enseignants doivent également s'inscrire dans cette démarche – non seulement en œuvrant pour un soutien et une solidarité indispensables au-delà des frontières, mais également en partageant leurs idées, leur intelligence et leurs stratégies. Les syndicats doivent davantage apprendre les uns des autres.

Ce rapport repose sur une recherche menée dans sept pays différents : le Chili, l'Ecosse, les Etats-Unis d'Amérique, le Kenya, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et la Turquie.

Les premières sections mettent en lumière certains défis majeurs qui pèsent sur les enseignant(e)s et leurs syndicats, et exposent les problématiques et les idées clés développées dans cette recherche, en particulier la notion de renouveau syndical. Ensuite, des études de cas relatives à plusieurs pays sont présentées.

Enfin, la conclusion dresse une synthèse des défis majeurs qui pèsent sur le renouveau syndical dans les différentes juridictions.

Comprendre les défis auxquels font face les enseignant(e)s et leurs syndicats

Ces dernières années, les réformes de l'éducation engagées aux quatre coins du monde ont profondément altéré le travail et l'identité professionnelle des enseignant(e)s. Même lorsqu'elles ne ciblent pas directement l'enseignement, ces réformes modifient considérablement les contextes dans lesquels ce dernier s'inscrit. La responsabilisation des enseignant(e)s et des établissements scolaires, l'évaluation des élèves sur la base de tests standardisés, les nouveaux programmes scolaires, la décentralisation et la privatisation figurent au nombre des réformes les plus courantes. Ces réformes transforment les enseignant(e)s en objets d'intervention et en actifs à gérer, au lieu de favoriser la collaboration avec les décideurs politiques et les communautés en les considérant comme les cofondateurs/trices d'un changement majeur dans le domaine de l'éducation. Bien souvent, ces réformes tendent à faire porter aux enseignant(e)s la responsabilité d'un grand nombre de problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs (Verger et Altinyelken, 2013).

Les menaces qui pèsent sur les conditions de travail et le jugement professionnel des enseignant(e)s posent des défis particuliers pour les syndicats d'enseignants, dans la mesure où leur rôle consiste précisément à les protéger contre de telles attaques (Bascia et Osmond, 2013 ; Compton et Weiner, 2009). Toutefois, les syndicats d'enseignants eux-mêmes sont souvent attaqués. Dans certains cas, ces attaques constituent un défi pour la participation des syndicats aux structures officielles de gouvernance ou tentent de mettre à mal le mécanisme de négociation collective. Dans les pays où les syndicats d'enseignants n'ont jamais exercé une telle influence, des efforts sont souvent déployés avec force afin de les empêcher de participer à la prise de décision. Les architectes du GERM contraignent de plus en plus les syndicats d'enseignants à devoir jouer le rôle de

« résistants aux réformes » et les considèrent comme des forces qu'il faut neutraliser, voire vaincre (Bascia et Osmond, 2012 ; Moe, 2016).

Sur la base d'une vaste littérature et des observations mises en lumière dans cette recherche, les auteurs sont arrivés à la conclusion que les enseignant(e)s et les syndicats étaient confrontés aux défis suivants. Les sujets soulevés sont délibérément vastes et se déclinent en une multitude d'autres sujets. Ils sont étroitement liés et se renforcent souvent mutuellement :

- **L'intensification du travail.** Ces dernières années, les réformes de l'éducation initiées dans le monde entier ont exigé des enseignant(e)s bien plus de travail que jamais auparavant. Dans certains contextes, l'austérité a entraîné une réduction du corps enseignant, contraignant ainsi les enseignant(e)s restant(e)s à devoir gérer davantage d'élèves que par le passé. Cette situation a généré du stress supplémentaire pour les enseignant(e)s à l'école et dans la préparation des cours. Au sein de l'économie mondialisée, l'éducation est devenue capitale pour garantir la « compétitivité ». Faute de garanties contractuelles adéquates, la « course vers l'excellence » – imposée par les tableaux de classement mondiaux tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) – instaure un nivellement par le bas pour les conditions de travail et la satisfaction au travail des enseignant(e)s. Les charges de travail de plus en plus lourdes, qui vont souvent de pair avec des salaires figés et/ou modestes, entraînent des pénuries d'enseignant(e)s dans de nombreux pays.

Les enseignantes sont particulièrement vulnérables à ces pressions. Les femmes continuent d'assumer les principales responsabilités inhérentes à la vie de famille et sont également plus susceptibles d'occuper des emplois précaires dans les écoles (contrats à durée déterminée, contrats précaires, fonction d'enseignant(e)s auxiliaires). Il est impossible de comprendre la nature de l'enseignement en tant que profession tant que l'importance du genre et des questions d'égalité n'est pas reconnue.

- **La déprofessionnalisation.** Les pressions exercées pour augmenter la charge de travail poussent également les responsables politiques à accroître leur contrôle sur les enseignant(e)s et sur leur façon de travailler (Stevenson, 2007). L'éducation, lorsqu'elle est envisagée comme une course à la compétitivité, exige de plus en plus des « solutions toutes faites », tandis que la nécessité d'évaluer les résultats réduit les processus éducatifs complexes à des valeurs numériques brutes. L'expertise et le jugement professionnel des enseignant(e)s sont sacrifiés sur l'autel des réformes de programmes scolaires imposées d'en haut et de l'expansion illimitée des tests standardisés. L'architecture de ce système est le fondement des mécanismes de responsabilisation à enjeux élevés qui alimentent les pédagogies axées sur les tests. Dans certains cas extrêmes, les enseignant(e)s sont obligé(e)s d'enseigner un programme scolaire scénarisé (Horn, 2014). Dans d'autres cas, ces modèles sont utilisés afin de contourner la nécessité de disposer d'enseignant(e)s

correctement qualifié(e)s. La technologie, loin de libérer les enseignant(e)s, est souvent utilisée comme un moyen pour prescrire, surveiller et contrôler.

- **La privatisation.** La marche vers la privatisation affecte les systèmes d'éducation publique à bien des égards. Elle est souvent vécue comme l'externalisation de services essentiels et l'incitation des prestataires privés à « pénétrer le marché » (afin de fournir un soutien, une consultance, des programmes éducatifs et des systèmes de tests de « back-office ») (Ball et Youdell, 2008 ; Verger *et al.*, 2016b). Par ailleurs, de nombreux systèmes d'éducation publique sont de plus en plus encouragés à se comporter comme des entreprises commerciales. Les fameuses politiques fondées sur « le choix des parents » instaurent des quasi-marchés et mettent les écoles en concurrence les unes avec les autres. De telles politiques encouragent les écoles à « déjouer » le système et exacerbent les inégalités structurelles dans la société. Parallèlement, des pratiques de gestion, telles que l'augmentation des objectifs fixés et la rémunération individuelle sur la base des performances, sont instaurées au nom de « l'efficacité ». Ces réformes visent à transformer en profondeur la place du secteur public dans l'éducation en y introduisant la participation du secteur privé, des pratiques commerciales ainsi qu'une nouvelle culture de la performance compétitive (Verger et Altinyelken, 2013).
- **Les attaques perpétrées à l'encontre de la démocratie et des droits des travailleurs/euses.** Dans de nombreux pays, les droits fondamentaux des travailleurs/euses sont bafoués et les syndicats se voient empêchés d'exercer leurs responsabilités de manière efficace. On refuse de reconnaître les syndicats comme le porte-voix démocratique des travailleurs/euses syndiqué(e)s et, dans les cas extrêmes, les militant(e)s syndicaux/ales risquent leur vie en s'engageant dans un syndicat (FECB n.d.). De telles restrictions ne se manifestent pas seulement dans les dictatures ou les « Etats faillis », mais sont également présentes dans des pays qui se disent démocratiques. Dans cette étude, la Turquie est un exemple éloquent de pays dont le gouvernement a été élu, mais qui tend de plus en plus à mettre en œuvre des politiques autoritaires antisyndicales (Kutan et Novelli, 2010). Il existe de nombreux exemples de gouvernements cherchant à réduire les droits des travailleurs/euses. Nombre de syndicats d'enseignants ont vu planer une menace sur les droits à la négociation collective, dans la mesure où les gouvernements cherchaient à « rééquilibrer » la relation entre les enseignant(e)s et leurs employeurs, au profit de ces derniers (DLF n.d.). Dans d'autres pays, la mise à mal de l'organisation syndicale peut être moins évidente, mais elle implique souvent la dégradation subtile du rôle des syndicats d'enseignants dans les débats et les consultations politiques (CSEE, 2015, 2016a). Ces transferts subtils de pouvoir et d'influence s'accompagnent parfois d'un glissement du « gouvernement » à la « gouvernance », ce qui entraîne une « décentralisation » de l'influence sur la politique par le biais du rôle de réseaux de pouvoirs plus fluides. L'influence des syndicats peut être contestée par l'émergence de cette forme de « gouvernance en réseau » (Ball, 2009).

- **Les changements à long terme dans l'implication des syndicats d'enseignants et de la société civile.** Depuis longtemps, les spécialistes en sciences sociales ont identifié une tendance selon laquelle la société civile nourrit un intérêt décroissant pour les formes traditionnelles de militantisme telles que la participation à un syndicat ou l'adhésion à un parti politique (Machin, 2000 ; Van Biezen *et al.*, 2012). Nombreux sont les pays ayant connu un renouvellement considérable des enseignant(e)s ces dernières années. Les enseignant(e)s plus jeunes ou qui viennent de commencer à travailler n'ont pas forcément la même envie d'adhérer à un syndicat que leurs prédécesseurs, même si certain(e)s chercheurs/euses remettent en cause l'affirmation selon laquelle les travailleurs/euses plus jeunes sont intrinsèquement moins susceptibles d'adhérer à un syndicat (Bryson *et al.*, 2005). Dans certains contextes, on observe une augmentation du nombre de nouveaux/elles arrivant(e)s d'un certain âge dans le secteur de l'enseignement, dont les antécédents professionnels ne s'inscrivaient pas dans une logique d'adhésion à un syndicat. Comme l'explique le/la Secrétaire général(e) d'un syndicat dans cette étude, « *les enseignant(e)s n'adhèrent pas à un syndicat de manière instinctive comme c'était le cas pour ma génération* ».

En outre, compte tenu de l'intensification de leur travail, les enseignant(e)s sont moins susceptibles de trouver le temps et l'espace mental pour participer à des activités syndicales. La perception du syndicat par les enseignant(e)s peut se résumer à un calcul individualiste consistant à se demander *ce qu'il peut nous apporter à nous seuls*. Pour les enseignant(e)s qui ont une vie de famille, le fait de concilier le travail, la famille et le militantisme syndical peut sembler impossible.

Toutefois, malgré le déclin des allégeances traditionnelles, les enseignant(e)s voient s'ouvrir à eux/elles de nouveaux « espaces » de militantisme. Ces espaces s'axent souvent sur les enjeux identifiés et ont tendance à être plus fluides que les structures associées au militantisme traditionnel et se constituent en réseaux vagues, voire s'organisent par le biais des médias sociaux (Castells, 2015 ; Gerbaudo, 2012). Pour certain(e)s enseignant(e)s, le syndicat peut apparaître comme une entité encombrante, bureaucratique, chronophage et peu attractive par rapport à des alternatives qui peuvent sembler plus dynamiques.

Identifier les réponses apportées par les syndicats – plaider en faveur du nouveau syndical

Dans leur évaluation globale des activités organisées par les syndicats d'enseignants américains dans les années 1980, McDonnell et Pascal (1988) avançaient que les syndicats pouvaient adopter trois types de position devant la réforme de l'éducation : ils peuvent *résister* aux politiques et aux propositions de politiques élaborées par les autres ; ils peuvent s'adapter à de nouvelles circonstances et *s'accommoder* de plusieurs options de réformes ; ou alors, ils peuvent jouer un rôle actif dans *l'élaboration* de

nouvelles approches politiques. Dans leur étude relative aux relations qu'entretenaient les syndicats d'enseignants anglais avec le gouvernement britannique dans les années 2000, les chercheurs/euses Carter, Stevenson et Passy (2010) ont également identifié trois approches. La première d'entre elles, *le rapprochement*, « consiste, pour le syndicat d'enseignants, à déployer une stratégie allant dans le sens du nouvel agenda de l'éducation [du gouvernement] et cherchant à en tirer le plus profit pour ses membres » (p. 14). La deuxième approche est « *la résistance* : le syndicat d'enseignants déploie alors une stratégie qui vise à combattre activement la trajectoire de la restructuration néolibérale de l'éducation et à interrompre le programme politique des néoconservateurs » (p.14). Enfin, la troisième approche que l'on appelle *le renouveau syndical*, consiste pour les syndicats d'enseignants à adopter une approche différente à l'égard des réformes, qui prend en compte l'évolution des conditions politiques et se révèle plus proactive (Carter *et al.*, 2010). La condition *sine qua non* pour garantir le renouveau est que les syndicats eux-mêmes modifient la réponse qu'ils apportent aux conditions changeantes. Fondamentalement, l'accent est mis sur la conversion de l'adhésion à un syndicat en une implication et une participation dans le cadre d'un processus de démocratisation plus large (Fairbrother, 1996, 2000, 2015).

Le renouveau syndical est une impérieuse nécessité. Les défis susmentionnés auxquels sont confrontés les enseignant(e)s ont pour conséquence bien réelle de soumettre l'organisation syndicale et les ressources à des exigences de plus en plus nombreuses. Compte tenu de l'ampleur de ces défis, il est peu probable que les syndicats soient en mesure de répondre à la demande de soutien croissante avec les ressources existantes. Dans tous les cas, s'ils y parviennent à l'heure actuelle, ils ne sont pas à même de continuer sur cette même voie à l'avenir. Le scénario extrême serait une spirale du déclin dans laquelle les syndicats seraient incapables d'apporter une réponse appropriée aux attaques dont sont victimes leurs membres, ce qui entraîne une perte de confiance collective et fait baisser le nombre d'adhésions, agrandissant par là le fossé qui sépare la demande de soutien adressée au syndicat et les ressources disponibles pour répondre à ces questions.

Par conséquent, il est absolument primordial de réduire l'écart entre la demande de soutien croissante adressée aux syndicats d'enseignants par les membres et les ressources disponibles pour satisfaire cette demande. Pour y parvenir, il convient d'imaginer de nouvelles façons de développer la capacité au sein des syndicats d'enseignants, en mobilisant la force collective des membres figurant à la base des syndicats. En substance, il s'agit de réaffirmer les principes d'auto-organisation qui constituent le fondement du syndicalisme, tout en les reformulant à l'aune des défis contemporains.

L'objectif doit être d'enclencher un cercle vertueux (plutôt qu'un cercle vicieux) dans lequel les syndicats jouissent d'une plus grande capacité, ce qui vient améliorer l'efficacité et l'aptitude à relever et à maîtriser les défis qui pèsent tant sur les enseignant(e)s que sur leurs syndicats.

En plaidant pour le renouveau syndical au sein du mouvement syndical des enseignants, ce rapport ne postule pas qu'il s'agit d'une alternative empêchant d'être tourné vers les autres ou de travailler à différents niveaux politiques. En revanche, l'attention particulière accordée par cette étude à la construction depuis la base repose sur un principe simple : l'influence d'un syndicat dépend avant tout de son aptitude à développer la capacité, l'engagement et la confiance de ses membres afin de générer une action collective. A l'évidence, la force d'un syndicat relève de sa capacité à travailler aux différents niveaux d'un système éducatif et à y exercer son influence. A titre d'exemple, l'Internationale de l'Éducation (IE) a été l'un des partisans les plus vigoureux des Sommets internationaux sur la profession enseignante (ISTP). Les auteurs considèrent les ISTP comme une opportunité formidable pour les syndicats d'enseignants de participer au discours mondial et de chercher à reformuler le discours relatif à l'équité et à l'obtention de meilleurs résultats pour tou(te)s (Internationale de l'Éducation, 2017). La conférence « *Uni(e)s pour l'éducation* », organisée en mai 2017 à Rotterdam par l'IE, en est un autre exemple. Ces deux initiatives illustrent clairement la façon dont, à l'échelle mondiale, les syndicats d'enseignants entendent « modifier le discours dominant » (Sahlberg, 2017). Ce rapport postule que le renouveau du mouvement syndical passe par la convergence des syndicats à ces différents niveaux – afin de s'ériger en porte-voix authentique de la profession enseignante, les syndicats doivent converger à l'échelle locale, nationale et mondiale.

Ce rapport met en lumière quatre conditions inhérentes au renouveau syndical, des questions fondamentales et décisives aux questions plus complexes visant à fusionner les identités professionnelle et syndicale des enseignant(e)s :

- Augmenter le nombre d'affiliés ;
- Accroître l'implication et la participation des membres dans les structures et les activités syndicales ;
- Développer les compétences et les capacités des membres, c'est-à-dire à la fois les professionnel(le)s et les militant(e)s, par le biais de l'apprentissage professionnel et de l'éducation des membres ;
- Eveiller « l'esprit syndical » – faire converger l'identité professionnelle des enseignant(e)s et l'affiliation syndicale de telle sorte qu'elles soient indissolublement liées. Comme l'a confié un(e) enseignant(e) irlandais(e) dans une précédente étude (Stevenson, 2014) – « *Honnêtement, je ne pourrais m'engager davantage [dans mon syndicat], même si j'essayais. Il fait partie intégrante de mon identité professionnelle.* »

Dans la littérature relative aux relations de travail, le terme « esprit syndical » revêt plusieurs significations (Gall, 2012 ; Prandy *et al.*, 1974). Généralement, il désigne la mesure dans laquelle une organisation présente les caractéristiques « classiques » d'un syndicat : Le syndicat est-il membre d'une fédération syndicale ? Participe-t-il à la négociation collective ? Les membres entreprennent-ils des actions revendicatives ? Dans cette étude, ce terme s'applique aux enseignant(e)s afin de décrire la mesure dans laquelle ils/elles se sentent en harmonie avec leur syndicat. Les enseignant(e)s sont-ils/

elles membres d'un syndicat ? Sont-ils/elles impliqué(e)s dans la prise de décision / les structures démocratiques du syndicat ? Prennent-ils/elles part aux activités et aux actions organisées par le syndicat ?

La meilleure façon d'éveiller « l'esprit syndical » est de veiller à ce que les enseignant(e)s considèrent le syndicat comme une entité indissolublement liée à leurs aspirations professionnelles, au sens large. En d'autres termes, l'enseignant(e) considère que l'adhésion au syndicat est indispensable pour être l'enseignant(e) qu'il/elle souhaite être et pour travailler dans le système éducatif de son choix. Pour cela, il est nécessaire que les enseignant(e)s reconnaissent l'importance de leur propre organisation et aient suffisamment confiance pour l'affirmer. Les syndicats d'enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans le développement de ce leadership des enseignant(e)s (Bangs et Frost, 2012), et doivent affirmer que le leadership des enseignant(e)s à même d'initier un changement réel doit être exercé collectivement (Bangs et MacBeath, 2012).

Méthodes de recherche et collecte des données

Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont identifié des pays où les conditions d'enseignement étaient en mutation et où les syndicats d'enseignants eux-mêmes élaboraient des réponses aux contextes changeants. Ils souhaitaient mettre en lumière des études de cas déjà connues dans le cadre de leur travail intéressant et novateur, afin d'en tirer des leçons importantes.

Ils ont dès lors établi une liste des études de cas potentielles sur chaque continent et les ont abordées avec les affiliés de l'IE et leurs responsables. En fin de compte, sept pays ont été sélectionnés : le Chili (Amérique du Sud), l'Ecosse (Grande-Bretagne), les Etats-Unis – plus particulièrement le Minnesota (Amérique du Nord) –, le Kenya (Afrique), la Nouvelle-Zélande (Asie-Pacifique), la Pologne (Europe de l'Est) et la Turquie (Eurasie). Si, la plupart du temps, les « études de cas » sont des syndicats uniques qui évoluent dans des environnements multisyndicaux, elle peut parfois être sectorielle (ex. : par type d'école) et comprendre deux syndicats (notamment pour la Nouvelle-Zélande et les Etats-Unis).

Les auteurs se sont rendus dans chacun de ces pays afin d'y mener des entretiens avec la direction et le personnel des syndicats, des enseignant(e)s actifs/ves dans le monde syndical et des observateurs/trices avisé(e)s (tels que des universitaires locaux/ales). Souvent, ils ont visité des écoles et y ont interrogé des enseignant(e)s. Il a été demandé aux participant(e)s d'identifier les principaux défis qui pèsent sur leur syndicat et sur leur propre travail, mais également d'estimer la capacité de leur syndicat à relever efficacement ces défis. Les auteurs sont restés en contact avec nombre des personnes interrogées, notamment pour être tenus au courant des avancées et pour vérifier les analyses et les conclusions des enquêteurs.

Dans le cadre de cette étude, 205 personnes ont participé à des entretiens individuels ou collectifs.



En outre, des preuves documentaires ont été recueillies auprès de chaque syndicat. Les sources médiatiques et la littérature scientifique relatives aux politiques d'éducation et au rôle du syndicat d'enseignants par rapport à ces politiques ont également été analysées.

Des études de cas ont alors été réalisées pour chaque pays à l'aune de ces trois sources de données. Une fois toutes les études de cas élaborées, les auteurs se sont livrés à des analyses transversales de ces études de cas, et se sont penchés sur les convergences et les divergences entre les contextes, les défis et les stratégies syndicales.

Il est essentiel que les lecteurs/trices prennent conscience des limites de cette recherche, mais également de la nature équivalente des allégations formulées.

Fatalement, les recherches menées dans chaque pays étaient relativement restreintes, dans la mesure où elles se limitaient en général à une simple visite de quelques jours dans le pays concerné. Lors de ces visites, les enquêteurs ont rencontré le plus de personnes possible, même si l'opportunité de s'adresser à des gens était limitée compte tenu de la brièveté du délai imparti. Les syndicats hôtes ont énormément collaboré à l'organisation de ces entretiens. Toutefois, les auteurs ont fait preuve de la plus grande prudence afin de ne pas formuler d'allégations extravagantes sur la base des contacts décrits.

La nécessité de tenir compte de toutes les nuances contextuelles locales, qui peuvent permettre d'expliquer les réalités locales, a constitué un défi majeur. Cette recherche a mis en relief ce que toutes les études comparatives nous apprennent, à savoir que le contexte est essentiel. Cela peut paraître évident, mais il est important de rappeler que l'importation et l'exportation des idées ne sont pas simples : ce qui fonctionne dans un contexte donné peut ne pas fonctionner, voire être impossible, dans un autre contexte. L'histoire du système éducatif, l'histoire du syndicat et les relations entre le syndicat et le gouvernement figurent au nombre des facteurs qui jouent un rôle essentiel dans le façonnement des contextes individuels.

Ainsi, il est nécessaire de mieux comprendre ce que les stratégies de renouveau syndical génèrent comme résultats positifs – pourquoi, quand et dans quelles circonstances. Toutefois, un tel travail nécessite l'élaboration d'un ensemble d'études de cas plus approfondies et plus spécifiques, ce qui va au-delà de la portée de ce projet.

Ceci étant dit, cette recherche présente une série d'études de cas qui peuvent nous permettre d'en apprendre beaucoup. Les études de cas offrent des exemples fascinants de syndicats d'enseignants qui font un travail intéressant, tout en étant confrontés à des défis que les syndicalistes enseignant(e)s reconnaîtront d'une façon ou d'une autre. Nous espérons que ces cas permettront d'amorcer de nouveaux débats intéressants, dans la mesure où les membres de ces syndicats envisagent de nouvelles stratégies. Enfin, nous aspirons à ce que cette recherche aide les syndicalistes enseignant(e)s, d'où qu'ils/elles viennent, à formuler les réponses qu'ils/elles considèrent comme les plus appropriées dans leur propre contexte.

CAS NATIONAUX

Colegio de Profesores de Chile (Syndicat d'enseignants chilien)

Contexte national :

Le système éducatif chilien et les conditions de travail des enseignant(e)s dans ce pays ont été largement façonnés par les changements structurels majeurs introduits sous la dictature militaire de Pinochet entre 1973 et 1990. Durant cette période, l'offre des services d'éducation fut décentralisée du gouvernement national vers les 345 municipalités du Chili. En 1974, les enseignant(e)s ont été dépouillé(e)s de leur statut juridique de fonctionnaires et ont été soumis(es) au même code juridique que les employé(e)s du secteur privé, avec interdiction d'engager une négociation collective (Foxley, 1983 ; Mizala et Schneider, 2014).

Le système de bons des écoles chiliennes a instauré un environnement hautement marchandisé, qui a mis à mal l'éducation publique. Il s'appuie sur le *Sistema de Medición de Calidad de la Educación* (SIMCE, un test standardisé national auquel prend part l'ensemble des élèves chiliens), instauré en 1988. Les résultats du SIMCE sont publiés chaque année à l'échelle nationale et par école ; il est facile d'établir des comparaisons entre les écoles d'une même municipalité et il en résulte un système de responsabilisation ultracompetitif à enjeux élevés (Meckes et Carrasco, 2010 ; Verger *et al.*, 2016a). En 1994 (après la dictature de Pinochet), le gouvernement a autorisé les écoles privées subventionnées à imposer des frais de scolarité supplémentaires (Montt *et al.*, 2006), ce qui a donné naissance à des écoles « cofinancées » ainsi qu'à un troisième type d'école chilienne en plus des écoles publiques et privées traditionnelles.

Les réformes de l'éducation fondées sur le marché et axées sur le choix laissaient présager une plus grande qualité et équité au sein de l'éducation. Toutefois, près de 30 ans plus tard, force est de constater que la réussite scolaire n'en a pas bénéficié. En effet, les résultats du SIMCE n'ont témoigné d'aucune amélioration significative. Par ailleurs, malgré les réformes progressives entreprises au fil du temps, les problèmes liés « aux classes surpeuplées et à la qualité de l'enseignement » demeurent intacts (Matear, 2007, p.105).

Le mécontentement actuel à l'égard du système éducatif chilien a éclaté en 2006 à l'occasion de l'une des plus grandes manifestations de l'histoire du Chili, lors de laquelle des centaines de milliers d'élèves d'écoles secondaires et d'universités sont descendu(e)s dans la rue. Aujourd'hui, ces manifestations sont connues sous le nom de la « marche

des pingouins », en référence aux uniformes scolaires des élèves. Ce qui était à la base une réaction contre les frais des examens d'entrée à l'université et les tarifs de bus s'est transformé en appel pour l'égalité d'accès à une éducation de qualité. Parmi les cibles principales figurait la réforme LOCE (*Ley Organica Constitucional de Enseñanza*), entreprise sous l'ère Pinochet et qui augmentait les subventions accordées aux écoles privées, « permettant ainsi à presque tout le monde d'ouvrir une école et de recevoir un financement public sans devoir se conformer à la moindre norme de qualité » (Elacqua, 2009, p.8). A l'heure actuelle, beaucoup de personnes estiment que cette réforme a réduit la qualité de l'éducation. Les demandes de réforme ont rencontré un large soutien public (*El Mercurio*, 2006) et la révolution des pingouins est parvenue à intégrer l'éducation dans les programmes politiques publics.

Le gouvernement a répondu à ces manifestations en allouant des ressources supplémentaires aux écoles et en acceptant de mener des réformes systémiques modestes. Toutefois, de manière générale, les changements apportés au système éducatif chilien depuis le retour de la démocratie ont été progressifs, et la société chilienne actuelle porte toujours les stigmates des réformes entreprises sous l'ère militaire. Avant la dictature de Pinochet, environ 80 pour cent des élèves chiliens fréquentaient les bancs de l'école publique. Lors du retour à la démocratie, la fréquentation de l'école publique avoisinait les 60 pour cent. En 2012, ce chiffre se situait même en dessous des 40 pour cent. À l'inverse, la fréquentation des écoles privées a pratiquement triplé entre 1980 et 2012, puisqu'elle est passée de 22 pour cent à 61 pour cent (Verger et al., 2016a).

Contexte syndical :

Au Chili, quatre syndicats d'enseignants sont affiliés à l'IE : le *Colegio de Profesores de Chile*, l'*Asociacion Nacional de la Junta Nacional de Jardines*, la *Confederacion Nacional de Funcionarios Asistentes de la Educacion Municipalizada de Chile*, et le *Sindicato Nacional de Trabadores No 2 de Integra*. Ces études de cas se penchent sur le travail du *Colegio de Profesores*, le plus grand de ces syndicats d'enseignants.

Jusqu'à récemment, le *Colegio de Profesores* recrutait uniquement des enseignant(e)s qui travaillaient dans des écoles publiques – environ 35 pour cent de tou(te)s les enseignant(e)s. Toutefois, il y a peu, il a également rallié des enseignant(e)s d'écoles cofinancées. Ce syndicat a été fondé en 1974 comme « association » par le régime dictatorial, qui a désigné certains membres de sa direction. En 1987, le *Colegio de Profesores* a joué un rôle important dans le retour du Chili à la démocratie. Il a été largement considéré comme le porte-voix public des enseignant(e)s par les gouvernements suivants élus démocratiquement, même s'il n'est toujours pas reconnu comme un syndicat. Le *Colegio de Profesores* est une organisation démocratique : il dispose d'une assemblée qui se réunit deux fois par an afin de définir l'orientation pour la direction nationale.

Ce syndicat est connu à la fois pour sa tradition consistant à avancer des contre-propositions aux réformes gouvernementales et pour sa volonté d'organiser des grèves

lorsque cela est nécessaire. Depuis le retour à la démocratie, les relations entre le syndicat d'enseignants et les gouvernements centraux ont été tendues, mais productives. Il entretient des contacts réguliers avec le gouvernement central et est souvent consulté lors de l'élaboration des politiques d'éducation. Le syndicat a utilisé la position du Chili sur l'enquête PISA, remarquable par rapport aux autres pays d'Amérique latine membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) afin d'exhorter le gouvernement à améliorer les conditions de travail des enseignant(e)s.

En revanche, les relations qu'il entretient avec les 345 municipalités du Chili sont médiocres. A titre d'exemple, à l'issue d'une grève organisée en 2015 pour protester contre une nouvelle proposition de loi sur la carrière des enseignant(e)s, de nombreuses municipalités ont licencié des enseignant(e)s ou ont cessé de rémunérer ceux/celles qui avaient participé à cette grève. Ces problèmes sont renforcés par les budgets restreints que les gouvernements municipaux doivent équilibrer, ce qui implique souvent d'amputer les écoles d'une partie de leur financement au profit d'autres besoins. Dans bien des régions du pays, les municipalités n'ont pas contribué autant qu'elles le devraient aux pensions de retraite des enseignant(e)s. Par conséquent, le syndicat et le grand public ont appelé à la « démunICIPALISATION » du système éducatif chilien pour confier de nouveau à l'Etat l'offre de services d'éducation. L'objectif est de remédier à la fragmentation du système provoquée par la marchandisation.

Dans la mesure où le syndicat a joué un rôle capital dans la transition du Chili de la dictature vers la démocratie, il n'est pas surprenant que nombre des débats et des aspirations de la société civile aient été abordés au sein du syndicat lui-même. Le syndicat s'inscrit dans une tradition démocratique vivace ; les discussions, et parfois les conflits, font donc partie intégrante de sa marque de fabrique. Depuis l'élection en 2014 de la Présidente Bachelet¹, des figures centrales de l'organisation syndicale, qui ont traditionnellement pris la tête de l'opposition aux réformes éducatives du gouvernement, entretiennent de meilleures relations avec le gouvernement. Des acteurs clés du nouveau gouvernement sont des alliés historiques de nombreux/euses dirigeant(e)s syndicaux/ales et les discussions relatives aux relations avec le gouvernement se sont intensifiées au sein du syndicat lui-même.

Ainsi, le syndicat doit emprunter une voie délicate en ce qui concerne sa relation avec le gouvernement. A certains moments, ces relations ont été à la fois constructives et conflictuelles. Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué, certaines de ces tensions se sont manifestées au sein du syndicat.

En 2015, le gouvernement a proposé le fameux projet de loi sur la carrière des enseignant(e)s (*Proyecto de carrera docente*) afin de traiter les questions relatives aux conditions de travail, aux carrières et à la pratique des enseignant(e)s. Ce projet était axé sur la gestion et promouvait la productivité, la performance et la certification des enseignant(e)s. L'attitude à adopter face à ce projet de loi a divisé le syndicat.

Les dirigeant(e)s du syndicat se sont rangé(e)s du côté de la position plus critique, adoptée par certains membres du syndicat, et ont appelé les enseignant(e)s à organiser

¹ Bachelet représente le Parti socialiste du Chili. A l'heure d'écrire ces lignes, le gouvernement est une coalition de gauche.

une grève. Cette grève a duré 57 jours et a débouché sur un débat plus large relatif à la nature, l'objectif et la direction de l'éducation publique au Chili. A la suite de ce conflit, selon les dirigeant(e)s du syndicat, le gouvernement a modifié le projet de loi relatif à la carrière des enseignant(e)s, mais le débat continue de faire rage quant à la question de savoir si les avancées obtenues sont réellement considérables et si des changements supplémentaires doivent être initiés.

Compte tenu de l'histoire tourmentée du Chili et de la place centrale qu'y a joué l'éducation, la nature et l'objectif de l'éducation continuent de faire l'objet d'un débat passionné, et le *Colegio de Profesores* occupe une place essentielle dans ce débat.

Stratégies du syndicat :

Le *Colegio de Profesores de Chile* est confronté à plusieurs défis. Parmi les caractéristiques notables de l'histoire dictatoriale du pays figure le démantèlement délibéré de l'éducation publique et la création d'un marché compétitif hostile à l'organisation collective des enseignant(e)s. Toute analyse du syndicat à cette période doit être interprétée avec un prisme tenant compte du contexte exceptionnellement difficile et souvent turbulent dans lequel il cherchait à se frayer un chemin.

Reformuler le discours

L'un des principaux objectifs du syndicat est de recadrer le débat sur l'éducation publique dans un contexte où les prestataires privés ont été proclamés supérieurs et où l'éducation publique est considérée comme « la seconde meilleure option ». C'est précisément ce discours qui a poussé la classe moyenne à désertier les écoles publiques et qui a exacerbé les inégalités systémiques.

La reformulation de ce discours a été possible lorsque le syndicat a rejoint la « révolution des pingouins », avant d'en devenir l'une des forces motrices. En constituant cette alliance, il est parvenu à faire comprendre aux élèves et au grand public que ce mouvement promeut la qualité fondamentale et l'importance de l'éducation publique. Les préoccupations des enseignant(e)s syndiqué(e)s au sujet du sous-financement et des conditions déplorables des écoles publiques se sont imposées dans le débat public et ont permis aux questions relatives aux enseignant(e)s des écoles publiques de figurer au cœur des débats sur la politique d'éducation. Ce processus de changement, amorcé par le syndicat, a finalement initié des transformations *au sein* du syndicat – ce qui a exercé un impact sur le leadership et a stimulé les relations qu'entretenaient de nombreux/euses enseignant(e)s locaux/ales avec le syndicat. Sur le long terme, l'impulsion générée par la campagne a forgé une nouvelle relation avec le gouvernement chilien, qui implique désormais le *Colegio de Profesores* dans des négociations majeures sur les réformes et leur impact sur l'enseignement.

Pour certain(e)s responsables syndicaux/ales, le défi à l'avenir consistera à être plus ambitieux en élaborant une vision de ce que doivent être l'enseignement et l'éducation

publique au Chili. Un syndicaliste a abordé la nécessité de « *réhabiliter la profession enseignante, c'est-à-dire redorer la valeur sociale et culturelle du métier d'enseignant* ». Selon lui, c'est au syndicat qu'il incombe de formuler une vision de ce que doit être l'éducation chilienne au 21^e siècle.

Imaginez un scénario de fiction dans lequel le Chili disposerait d'écoles publiques gratuites et de haute qualité, non mues par le profit. Elles pourraient compter sur les meilleur(e)s enseignant(e)s, formé(e)s dans les meilleures universités, et feraient de l'enseignement une profession empreinte de valeurs sociales. La situation serait-elle la même dans nos écoles ? Conserverions-nous le même mode d'évaluation et la même pédagogie ? Organiserions-nous les écoles et les programmes scolaires de la même façon ? Serait-ce toujours la même histoire ? Comment confronter la salle de classe contemporaine aux nouveaux défis du 21^e siècle ?

Cette personne interrogée a conclu que le syndicat devait « *redéfinir la vision d'un programme pédagogique* » dans lequel la société est présentée avec une vision attractive de ce que l'éducation publique pourrait – et devrait – être.

Faire converger les sphères professionnelles et techniques

Les enseignant(e)s des écoles publiques chiliennes ont profondément souffert de la marchandisation du système éducatif. Les bas salaires, les pensions de retraite médiocres et la précarisation chronique représentent le quotidien des enseignant(e)s ; c'est pour cette raison que le militantisme syndical s'est focalisé sur ces questions. Les campagnes menées par le syndicat ont souvent cherché à fusionner ces préoccupations « techniques » fondamentales avec les questions professionnelles plus larges. A titre d'exemple, pendant plusieurs années, un mouvement pédagogique au sein du syndicat a soutenu une recherche menée par des enseignant(e)s qui mettait en lumière leurs conditions de travail. De cette manière, le syndicat d'enseignants lie les questions techniques relatives aux enseignant(e)s au développement de leurs compétences professionnelles et renforce leur aptitude à formuler les solutions nécessaires. Un(e) militant(e) syndical(e) a décrit la façon dont ces processus ont joué un rôle central pour accorder aux enseignant(e)s la confiance nécessaire pour faire entendre leur voix :

. . . plus un(e) enseignant(e) est informé(e), plus il/elle participe aux discussions [sur des sujets plus larges]. Il s'agit d'un moyen d'autonomiser les enseignant(e)s, de les amener à occuper un rôle participatif et de les aider à se considérer comme des professionnel(le)s de l'éducation plutôt que comme de simples technicien(ne)s contraint(e)s de tout accepter.

De telles approches innovantes sur le développement des membres étaient fondées sur des théories de recherche (Montalcino, 2009) et de pédagogie critique de l'action

transformationnelle, et mettent en lumière les différentes façons dont les syndicats peuvent engager leurs membres dans le développement personnel. Toutefois, il a également été reconnu que le syndicat avait encore beaucoup à faire dans ce sens, dans la mesure où le développement des membres était perçu comme un élément central pour forger la capacité du syndicat.

En faisant converger les sujets techniques et professionnels, le syndicat a également cherché à mettre en lien les mouvements populaires appelant au changement, tels que les mouvements de parents, d'élèves et d'enseignant(e)s ainsi que les groupes universitaires et les chercheurs/euses afin de promouvoir une forme de politique fondée sur des données probantes émanant de la base. Un(e) responsable syndical(e) a décrit ce processus dans les termes suivants :

Les groupes universitaires ont dénoncé cette crise il y a bien longtemps déjà – ils avaient des preuves, mais n'étaient pas soutenus par les pouvoirs publics. Par conséquent, ils étaient invisibles pour les décideurs politiques. Aujourd'hui, la situation est différente : non seulement les preuves restent, mais la pression sociale a également permis de générer de la visibilité. Maintenant, les législateurs/trices doivent se pencher sur ces revendications afin de modifier le système éducatif actuel.

Cet exemple illustre les façons innovantes dont le syndicat a cherché à mettre en lien les campagnes et les mouvements populaires avec la recherche et la bourse scolaire, afin de promouvoir les changements politiques que le syndicat préconise.

Collaborer et s'opposer

Comme nous l'avons expliqué, l'élection de Mme Bachelet à la présidence du Chili a été synonyme d'opportunités et de défis pour le syndicat d'enseignants. Le programme gouvernemental est plus proche du syndicat qu'il ne l'a jamais été historiquement parlant, il a donc été nécessaire d'expérimenter de nouvelles façons de travailler – souvent, cela consistait à allier un engagement constructif et des formes d'opposition vigoureuse. Comme l'ont illustré d'autres cas présentés dans cette étude, un réchauffement des relations avec le gouvernement induit souvent des complications (Bascia et Osmond, 2013). Les divisions entre les membres deviennent plus apparentes dès lors que les conceptions divergent au sujet de « l'engagement productif ». Au Chili, le *Colegio de Profesores* cherchait à développer ses relations de travail avec le gouvernement chilien tout en conservant les préoccupations des enseignant(e)s sur les conditions de travail au cœur des négociations. Cette démarche est forcément complexe et toute tentative de la présenter autrement risque d'induire un manichéisme dangereux.

Aux yeux de plusieurs militant(e)s syndicaux/ales, la réponse à ce défi est d'approfondir le fonctionnement démocratique du syndicat et d'accroître l'implication et la

participation des membres. Un(e) responsable syndical(e) local(e) a évoqué la nécessité de forger un état d'esprit dans lequel les membres se disent « *Nous sommes tou(te)s le syndicat* » et de troquer la culture consistant à confier toutes les responsabilités au syndicat pour une culture fondée sur la participation et la responsabilité collective dans la prise de décision.

Kenya National Union of Teachers

Contexte national :

Le Kenya est le plus grand pays d'Afrique de l'Est et peut être considéré comme le poumon économique de la région. Sa situation confère une forme de prospérité relative à la région, même si elle doit être envisagée dans le contexte plus large de la pauvreté chronique qui gangrène l'Afrique subsaharienne. A n'en pas douter, le système éducatif kenyan partage de nombreuses caractéristiques avec d'autres pays de cette région. Le système d'éducation publique connaît une pénurie de ressources et les enfants sont confrontés à de nombreux défis (SACMEQ, 2017). Au cours des visites organisées dans le cadre de cette étude de recherche dans plusieurs écoles publiques des comtés de Nairobi et de Kajiado, nous avons pu constater que les effectifs par classe se situaient généralement entre 60 et 80 apprenant(e)s, certaines classes accueillant jusqu'à 100 élèves.

Les enseignant(e)s perçoivent des salaires dérisoires et, au moment où nous nous sommes rendus dans ce pays (mars 2016), ils/elles n'avaient pas bénéficié d'augmentations de salaire depuis un long moment. La rémunération des enseignant(e)s est une question centrale, qui a suscité des désaccords majeurs au sein du système. Outre leur salaire, les enseignant(e)s bénéficient d'un développement professionnel minimal, quelle que soit sa nature. Ils/elles font l'objet de plus en plus d'attentes et doivent examiner de manière accrue les résultats des tests standardisés, tels que le *Kenyan Primary Certificate of Education*. Toutefois, les enseignant(e)s ne peuvent compter sur aucun soutien significatif qui les aiderait à améliorer le système.

Lors de notre visite, les enseignant(e)s se battaient contre l'instauration d'un système d'évaluation des performances. Ils/elles craignaient d'être jugé(e)s par un système ne prenant nullement en compte les problèmes énormes et complexes auxquels ils/elles sont confronté(e)s, en particulier ceux/celles qui enseignent dans des écoles pauvres situées en zone rurale ou dans des bidonvilles. L'école publique engendre de nombreux frais, souvent dissimulés, et les enfants sont souvent mis sous pression pour commencer à travailler afin de compléter les maigres revenus de leur famille (SACMEQ, 2017). Les enseignant(e)s étaient sceptiques face à l'idée qu'un système d'évaluation doté de ressources insuffisantes puisse tenir compte des conditions complexes et diverses dans lesquelles ils/elles travaillent, quel que soit le contexte.

L'importance croissante des tests standardisés et l'introduction de systèmes d'évaluation des enseignant(e)s illustrent le type « d'importations politiques » typiques des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Au Kenya, la politique d'éducation a longtemps été façonnée par son passé colonial (Ntarangwi, 2003) et l'influence des puissances mondiales demeure prégnante (à titre d'exemple, voir le département britannique en charge du Développement international – DFID). Les donateurs/trices d'aide humanitaire exercent une influence considérable sur le système. Cette situation est notamment due aux

conseillers/ères politiques, qui sont responsables du type d'exportations et d'importations politiques susmentionnées, mais, fait encore plus inquiétant, elle est également due au soutien financier de l'éducation privée au Kenya. Par exemple, le DFID est un partisan de Bridge International Academies (BIA), un prestataire d'écoles privées à bas coût mû par le profit et basé aux Etats-Unis. BIA a cherché à s'étendre rapidement au Kenya. Cette expansion constitue un véritable défi pour l'éducation publique dans ce pays, dans la mesure où les écoles à bas coût et à but lucratif sont ouvertement promues comme des alternatives aux écoles publiques et sont abordées dans la rhétorique familière du « choix parental » (NPR, 2013). Les Etats-Unis ont critiqué le soutien du gouvernement britannique aux écoles à bas coût (*The Guardian*, 2016) et l'IE a collaboré avec le *Kenya National Union of Teachers* (KNUT) afin de faire campagne contre la propagation de cette privatisation agressive au sein du système scolaire kenyan. Un récent rapport (IE et KNUT, 2016) met en lumière plusieurs caractéristiques du système BIA, qui ont non seulement un impact sur les élèves et les enseignant(e)s dans les écoles de BIA, mais qui, potentiellement, peuvent également influencer le système scolaire kenyan tout entier en exerçant une pression à la baisse sur la qualité et les normes. Parmi les questions soulevées dans ce rapport figurent :

- L'utilisation d'un programme scolaire scénarisé, élaboré aux Etats-Unis et fourni aux enseignant(e)s sur un appareil portable, que les enseignant(e)s doivent respecter à la lettre. Les enseignant(e)s qui s'éloignent de ce programme scolaire risquent d'être licencié(e)s ;
- Le recours à du personnel qui ne jouit pas des qualifications professionnelles adéquates ;
- Le nombre excessif d'heures de travail et la rémunération dérisoire du personnel. La rémunération est calculée en fonction des effectifs d'élèves et le personnel est formé à vanter les qualités commerciales de l'école auprès des parents ;
- L'impact des frais de scolarité sur les familles pauvres. Pour les familles vivant dans la pauvreté, ces écoles « à bas coût » représentent une contribution financière considérable. Pour de nombreuses familles, un tel système scolaire est tout bonnement inabordable ou exige des sacrifices sur des dépenses essentielles pour la famille.

A l'heure d'écrire ces lignes, BIA déplorait que la campagne du KNUT « porte atteinte à sa réputation », et l'entreprise à but lucratif s'est délectée d'une décision de justice interdisant au syndicat, ou à son Secrétaire général, d'évoquer BIA en public, y compris sur les médias sociaux (*Daily Nation*, 2017a). Le syndicat entend faire appel de cette décision et peut compter sur le soutien du Bureau exécutif de l'IE (*The Guardian*, 2017).

Contexte syndical :

Deux syndicats d'enseignants représentent les enseignant(e)s au Kenya : le KNUT et le *Kenya Union of Post Primary Education Teachers* (KUPPET). Les enseignant(e)s

universitaires sont représenté(e)s par un troisième syndicat, le *University Academic Staff Union (UASU)*. Ils sont tous trois affiliés à l'IE.

A l'origine, le KUPPET a été fondé par dissidence au KNUT, qui était le seul syndicat représentant les enseignant(e)s. A l'heure où nous avons organisé notre visite dans le cadre de cette étude, le KNUT représentait l'ensemble des enseignant(e)s syndiqué(e)s de l'enseignement primaire, tandis que les enseignant(e)s de l'enseignement secondaire étaient représenté(e)s par l'un des deux autres syndicats. Plus récemment, un conciliateur mandaté par le ministère du Travail a affirmé qu'il était nécessaire de distinguer clairement les secteurs du primaire et du post-primaire, le KNUT étant reconnu comme le représentant du premier et le KUPPET jouissant de droits de négociation exclusifs pour le second (*Daily Nation*, 2017b). Au moment d'écrire ces lignes, l'issue de cette problématique est encore incertaine.

Cette recherche se concentre avant tout sur le KNUT, même si des entretiens sur le terrain ont également été menés auprès des responsables du KUPPET.

Ces dernières années, les enseignant(e)s ont entretenu des relations extrêmement tendues avec le gouvernement et leurs employeurs, la *Teachers' Service Commission (TSC)*, en grande partie à cause des graves problèmes relatifs à la rémunération des enseignant(e)s que nous avons abordés plus haut.

La négociation collective existe pour les enseignant(e)s kenyan(e)s, mais elle ne peut être considérée comme un système solide. A titre d'exemple, les employeurs jouissent d'un pouvoir de décision considérable sur la négociation collective et sur ses modalités. Par conséquent, les enseignant(e)s kenyan(e)s ont été contraint(e)s d'organiser des grèves, uniquement pour faire vivre la négociation collective et pour entrevoir la possibilité de conclure un accord de négociation collective.

Durant la période précédant cette visite, les enseignant(e)s kenyan(e)s ont organisé une action de grève totale pendant plus de cinq semaines dans le cadre d'une bataille de longue haleine visant à obtenir une augmentation de salaire, les employeurs refusant de l'accorder alors même qu'elle avait été approuvée par la Cour suprême (*VOA news*, 2015).

Un litige de cette envergure a inévitablement suscité des tensions considérables au sein du système scolaire kenyan, compte tenu du manque de volonté de la part du gouvernement de financer cette augmentation de salaire accordée par le tribunal. Au moment de notre visite, le gouvernement avait suspendu le paiement des cotisations des membres (directement prélevées du salaire des enseignant(e)s et reversées aux syndicats), prétextant une confusion quant au montant qui était dû aux différents syndicats (*Kenyans.co.ke*, 2015). L'objectif était de dépouiller volontairement les syndicats et leurs responsables des financements indispensables à leur fonctionnement. Prenons un autre exemple pour illustrer ce comportement : il a été proposé d'interdire aux directeurs/trices et aux directeurs/trices adjoint(e)s d'établissements scolaires, ainsi qu'aux responsables de département, d'occuper une fonction syndicale ou de se mettre en grève (*Daily Nation*, 2016). Cette proposition a depuis été retirée.

Malgré cette pression, la solidarité des membres des syndicats et la résilience de leurs organisations se sont révélées payantes, puisqu'un accord majeur de négociation collective a été conclu en 2016. Depuis lors, il a servi de base aux négociations en cours. Toutefois, les relations restent tendues et le syndicat est confronté à un défi permanent, à savoir veiller à ce que les dispositions de l'accord de négociation collective soient mises en œuvre (*Daily Nation*, 2017c).

Stratégies du syndicat :

Le KNUT doit relever le défi de devoir représenter ses membres dans un système sous-financé de manière chronique et face à un employeur hostile. A l'aune de ce contexte, ce rapport met en lumière les stratégies suivantes :

Mobiliser l'ensemble des membres – la puissance des actions revendicatives

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les enseignant(e)s kenyan(e)s sont confronté(e)s à de nombreux défis, qui se retrouvent aggravés par un employeur souvent incompréhensif et un gouvernement intransigeant. Etant donné qu'il existe un manque de volonté de traiter les sujets dans un esprit de confiance mutuelle, par le biais de la négociation collective, les syndicats d'enseignants n'ont eu d'autre choix que de se mettre en grève afin de réunir les employeurs et le gouvernement autour de la table des négociations. En outre, ces actions se sont révélées indispensables, dans la mesure où le syndicat n'a pas obtenu le soutien du tribunal quant à l'application des précédentes augmentations de salaire. Par conséquent, les syndicats ont adopté une double stratégie : celle de faire entendre leurs revendications à la fois au tribunal et dans la rue.

Cette stratégie a débouché sur plusieurs périodes de grève, parfois pendant un long moment. Au cours de cette période, le syndicat a dû soutenir et conserver ses membres.

Cela n'a pas été un succès immédiat : à l'automne 2015, les enseignant(e)s ont repris le travail au terme de cinq semaines de grève sans avoir concrétisé leurs objectifs. Toutefois, en 2016, un accord de négociation collective garantissant des avancées majeures pour les enseignant(e)s a été conclu. Il est impossible de ne pas considérer ces avancées comme une conséquence à long terme des actions déterminées entreprises par les enseignant(e)s l'année précédente.

Il est clair que cette campagne a massivement mobilisé les membres du KNUT et exigé des sacrifices considérables de la part des enseignant(e)s et des employé(e)s du syndicat (compte tenu de la suspension des cotisations sociales syndicales par le gouvernement). Afin de garantir une telle mobilisation, il a été indispensable d'impliquer et de développer les membres à la base du syndicat.

Syndicaliser à la base – instaurer la syndicalisation sur le lieu de travail

Le KNUT a mis un point d'honneur à développer le militantisme sur le lieu de travail et a récemment placé au cœur de ses priorités l'élaboration d'un « programme de syndicalisation ». La nécessité d'un tel programme s'est particulièrement fait sentir durant la période de grève, à un moment où il était impératif de développer l'engagement des membres.

La principale priorité de l'organisation sur le lieu de travail est d'instaurer un représentant syndical à l'école, et de veiller à ce que chaque école en compte un. Cette personne peut représenter tous les membres de l'école lors de discussions qui la concernent, mais elle doit avant tout faire office d'intermédiaire entre les membres et le syndicat. Un(e) haut(e) responsable du syndicat a décrit un « changement de paradigme » dans le rôle du/de la représentant(e) syndical(e) à l'école. Historiquement, son rôle est associé à la mobilisation du vote pour les responsables syndicaux/ales locaux/ales lors des élections, mais il consiste désormais à représenter le syndicat dans la salle des enseignant(e)s. Selon un(e) haut(e) responsable du KNUT, l'objectif est le suivant :

Lorsque vous adhérez à ce syndicat, vous le considérez comme un syndicat puissant qui figure parmi les meilleurs – pourtant, il n'y avait guère d'autre syndicat [au niveau scolaire]. Nos enseignant(e)s constatent que la direction du syndicat aborde des sujets importants et fait beaucoup de bruit. Le problème, c'est qu'on n'entend pas la voix de la base.

Il était nécessaire d'intégrer le syndicat à la salle des enseignant(e)s, car c'est là que les enseignant(e)s se trouvent.

L'importance que revêt cette fonction a été mise en lumière dans notre recherche lorsque nous avons interrogé les enseignant(e)s d'une école secondaire de Nairobi. Ils/elles ont insisté sur le fait que leur principal point de contact avec le syndicat se trouvait directement sur leur lieu de travail, et que c'est donc là que le syndicat revêtait une dimension beaucoup plus concrète. Un(e) membre nous a confié « *Nous avons la puissance du nombre* », en référence à l'intitulé de la stratégie de syndicalisation du KNUT.

A l'époque où nous effectuions nos recherches, le changement de paradigme dans le rôle du/de représentant(e) syndical(e) à l'école en était au stade embryonnaire. Les représentant(e)s étaient en train d'être identifié(e)s et élu(e)s à leur fonction, en plus de suivre une formation (même s'il s'agissait d'une formation ad hoc qui en était encore à ses débuts). A l'origine, l'ambition était limitée : représenter le syndicat à l'école et faire office d'intermédiaire entre le membre au sein de l'école et la section syndicale locale. Un nombre restreint de représentant(e)s ont activement contesté la gestion de l'école, mais l'objectif est de faire en sorte qu'il y ait davantage de représentant(e)s à ce poste – « *C'est la direction que nous prenons* », a déclaré un(e) responsable syndical(e).

Il s'agit d'une avancée logique, et évidemment nécessaire, étant donné l'instauration de nouveaux comités de direction dans les écoles, qui sont dotés de pouvoirs accrus. Les responsables syndicaux/ales ont prévu que cette situation allait générer davantage de contestations au niveau scolaire. Dès lors, le syndicat doit disposer, à l'école, de la capacité suffisante pour répondre à cette situation.

Cet exemple met en lumière l'importance de la syndicalisation sur le lieu de travail. Elle permet non seulement d'établir un lien démocratique dans le syndicat (mettre en rapport le lieu de travail avec les structures de sections formelles), mais également de rendre le syndicat visible auprès de tous les membres du lieu de travail en question. Les responsables du KNUT ont estimé que les représentant(e)s dans les écoles étaient essentiel(le)s pour communiquer aux enseignant(e)s les messages émanant du syndicat. Ainsi, lorsqu'il est nécessaire d'organiser une action collective et que la solidarité de groupe doit prévaloir, il est probable qu'elle dépende directement de la vitalité de l'organisation présente sur le lieu de travail et de la compréhension des sujets par les membres. D'aucuns ont estimé que la solidarité était nettement plus prégnante sur les lieux de travail qui comptent une représentation active.

Afin de développer la présence et ce lien sur le lieu de travail, le KNUT a désigné une personne responsable de la syndicalisation. C'était précisément le rôle de cette personne de développer les militant(e)s des sections et les représentant(e)s scolaires, de telle sorte qu'ils/elles remplissent leur fonction consistant à forger la capacité du syndicat. Force est de reconnaître que ce travail a été soutenu par des actions de solidarité internationales, et les contributions du *Danish Union of Teachers* (DLF) et de l'*American Federation of Teachers* (AFT) ont été soulignées. Ce soutien a été en partie financier, mais s'est également exprimé sous la forme de formations et de développement.

A l'instar d'autres syndicats élaborant des programmes de syndicalisation, le KNUT cherchait également à tourner le syndicat vers l'extérieur et à organiser davantage de campagnes publiques sur les sujets relatifs à l'éducation publique. Cette campagne davantage tournée vers l'extérieur a également servi dans la réponse apportée à BIA et, avec le soutien de l'IE, a enregistré quelques succès importants (Internationale de l'Éducation, 2017a).

Communiquer avec les membres – utiliser les médias sociaux

La communication avec les membres constitue un sujet primordial dans un pays tel que le Kenya. Nombre d'écoles bénéficient d'un accès à Internet plus que sommaire, tandis que d'autres n'y ont pas accès du tout. Ce pays est constitué de larges zones rurales, dans lesquelles les populations sont dispersées. Les enseignant(e)s peuvent être extrêmement isolé(e)s sur le plan professionnel, coupé(e)s de la collaboration et du soutien professionnel locaux. Ces questions ont un impact sur l'organisation syndicale.



Toutefois, le Kenya est l'un des pays les plus connectés de l'Afrique subsaharienne en termes de technologies mobiles. Par exemple, il a été le premier à créer MPesa – une sorte d'application bancaire sur téléphone qui permet de réaliser facilement des transferts d'argent et des paiements. Le KNUT a utilisé ce type de technologie mobile avec beaucoup de succès, dans la mesure où les enseignant(e)s, s'ils/elles possèdent un smartphone, peuvent toutefois ne pas avoir accès à Internet ou ne pas être en mesure de parcourir de longues distances pour assister à une réunion de section.

Durant la période marquée par les actions revendicatives, de nombreux groupes en ligne ont vu le jour et sont devenus des plateformes essentielles pour communiquer avec les membres. Au moment où nous avons organisé notre visite dans le cadre de cette étude, nous avons constaté que des sections locales s'étaient organisées de la même façon et avaient créé des liens de communication directe avec leurs membres, alors que ce n'était pas possible auparavant.

Le Kenya a également vu émerger un réseau de « blogueurs/euses de l'éducation », qui utilisent Internet et les médias sociaux pour faire campagne et rester connecté(e)s. Lors de notre visite, nous avons rencontré nombre de ces « militant(e)s des médias sociaux ». Certain(e)s d'entre eux/elles sont membres d'un syndicat et leurs activités sont parfois consacrées aux questions syndicales. Dans d'autres cas, les blogueurs/euses sont davantage tourné(e)s vers l'extérieur, dans la mesure où ils/elles cherchent à susciter le débat et à faire évoluer le discours relatif aux questions d'éducation publique – en combattant souvent les discours émanant du gouvernement et relayés par les principaux médias.

De toute évidence, les médias sociaux se sont imposés comme un nouvel « espace de militantisme » au Kenya, et le KNUT n'a pas manqué d'exploiter cette avancée au profit de ses campagnes. Toutefois, par nature, ce type d'activité est fluide dans la forme, mais n'est pas ouvert à la « gestion média ». En exploitant cette technologie et en tentant d'exploiter son potentiel pour soutenir son travail syndical, le KNUT a entrepris une démarche à la fois excitante et difficile.

New Zealand Educational Institute et Post-Primary Teachers' Association

Contexte national ::

En Nouvelle-Zélande, l'éducation publique a été repensée de fond en comble à la suite de la parution d'un rapport gouvernemental intitulé *Tomorrow's Schools* (« L'école de demain ») (NZDoE, 1988). Les réformes qui y sont exposées constituaient une profonde restructuration du système scolaire néo-zélandais selon les principes du néolibéralisme. Dans ce contexte, les auteurs utilisent le terme « restructuration néolibérale » pour décrire un processus consistant à organiser de plus en plus les systèmes d'éducation publique selon les principes commerciaux. Cette tendance allie systématiquement la privatisation, la déréglementation et la création de « quasi-marchés » dans lesquels les écoles sont en concurrence les unes avec les autres, et où les élèves et leurs parents sont considérés comme des « consommateurs ».

Ces réformes entreprises en Nouvelle-Zélande coïncidaient avec des réformes similaires menées en Angleterre² (loi de 1988 sur la réforme de l'éducation) et aux Etats-Unis (où les premières écoles à charte ont été créées en 1991). Le rapport *Tomorrow's Schools* a retiré la gestion des écoles publiques des mains du gouvernement local et les a redéfinies comme des « écoles indépendantes » dirigées par un Conseil d'administration et directement financées par le ministère de l'Education nouvellement créé. Ainsi, le financement était centralisé, tandis que la gouvernance était décentralisée. S'il a constitué une expérience radicale en termes de gestion sur place, le projet ne fut pas aussi radical que certains de ses équivalents internationaux. Plus particulièrement, les projets consistant à instaurer une « enveloppe budgétaire » (transférer la majorité du financement des écoles, dont les salaires des enseignant(e)s, vers les écoles elles-mêmes) n'ont vu le jour que partiellement, avant d'être abrogés par l'un des gouvernements suivants. En Nouvelle-Zélande, les écoles publiques ne jouissent pas d'un pouvoir de décision sur leurs effectifs, contrairement au ministère de l'Education. Compte tenu de cette situation et du fait que le financement de masse n'a pas eu lieu, il est facile de comprendre pourquoi les réformes de l'éducation en Nouvelle-Zélande ont revêtu une forme moins radicale qu'en Angleterre, par exemple.

Toutefois, les enseignant(e)s néo-zélandais(e)s sont toujours confronté(e)s à nombre de réformes liées au GERM, et le gouvernement actuel considère l'éducation comme une priorité pour initier un changement radical (O'Neill, 2011). Selon les mots du ministre de l'Education, il est nécessaire de créer un « système éducatif repensé pour le 21^e siècle » (*Education Review*, 2017).

² Au Royaume-Uni, l'éducation est une responsabilité nationale. Le système anglais, lui, est assez différent du système prévalant dans les autres pays constituant le Royaume-Uni.

En 2011, le gouvernement a introduit la version néo-zélandaise des écoles à charte, baptisées les « Ecoles partenaires ». Ces écoles ne sont pas tenues de respecter les réglementations imposées par le ministère de l'Éducation en ce qui concerne le programme scolaire, les périodes scolaires, les conditions de travail des enseignant(e)s ou la nécessité d'embaucher du personnel qualifié. Elles possèdent des structures de gouvernance beaucoup plus faibles que les écoles publiques traditionnelles, tandis que le secteur privé et les intérêts commerciaux sont beaucoup plus prégnants (*NZ Herald*, 2013). Cette tendance à la « diversité » dans le secteur scolaire s'est accélérée en 2016, lorsque le gouvernement a annoncé que les enfants en âge d'aller à l'école pouvaient fréquenter une école virtuelle baptisée « communauté d'apprentissage en ligne » (*COOL*). Le ministre de l'Éducation a promis que les « *COOL seraient ouvertes au plus grand nombre de prestataires possible* » (*NZ Herald*, 2016).

Outre la création des écoles à charte, le gouvernement a également encouragé l'augmentation du nombre de tests sous la forme de normes nationales (dans les écoles primaires). Dans le cadre de cette recherche, les responsables syndicaux/ales nous ont informés que les normes avaient été imposées malgré l'opposition farouche des professionnel(le)s et des parents d'élèves. Afin de garantir le respect total de ces normes, l'Etat a employé des moyens de coercition considérables – il a notamment menacé de licencier les membres du Conseil d'administration qui n'adoptaient pas ce nouveau système. Toutefois, grâce à l'opposition des professionnel(le)s du secteur, le système ne possède pas nombre des caractéristiques typiques des modèles plus performatifs. Les écoles peuvent émettre quelques choix vis-à-vis des évaluations et l'évaluation des enseignant(e)s demeure un élément clé. Les résultats présentés sous la forme de tableaux de classement ne sont pas publiés.

Outre ce qui précède, des réformes majeures continuent d'être imposées à la profession enseignante. A titre d'exemple, une initiative baptisée *Investing in Educational Success* (« Investir dans la réussite scolaire », IES) et lancée en 2015 cherchait à promouvoir la collaboration entre les écoles, mais d'une façon inappropriée et clivante selon la plupart des enseignant(e)s interrogé(e)s. Un an plus tard, le gouvernement a tenté, une fois de plus, d'imposer une enveloppe budgétaire au système scolaire public. L'initiative *Investing in Educational Success* a été réformée de manière substantielle en raison de la pression exercée par les deux syndicats, tandis que le gouvernement a retiré ses propositions d'enveloppe budgétaire face à l'opposition massive manifestée (voir plus haut).

Contexte syndical :

Les enseignant(e)s et les éducateurs/trices néo-zélandais(e)s sont représenté(e)s auprès de plusieurs syndicats, même si la situation peut être décrite comme une simple forme de « syndicalisme adjacent » (différents syndicats s'organisent dans un même secteur particulièrement large – l'éducation –, mais n'entendent pas recruter le même type de membres). Le *New Zealand Educational Institute* (NZEI) représente les enseignant(e)s du secteur de l'enseignement primaire, et la *Post Primary Teachers' Association* (PPTA)

représente les enseignant(e)s du secteur de l'enseignement secondaire. En outre, un petit syndicat s'est constitué en 2000 afin de représenter les enseignant(e)s et le personnel de soutien dans les écoles indépendantes (privées) – il s'agit de l'*Independent Schools Education Association* (ISEA). Les éducateurs/trices des secteurs de l'enseignement technique et supérieur sont représenté(e)s par le *Tertiary Education Union* (TEU). Ces quatre syndicats sont affiliés au *New Zealand Council of Trade Unions* ainsi qu'à l'IE. Cette étude se concentre sur le NZEI et la PPTA, dans la mesure où ces deux syndicats représentent les enseignant(e)s de l'éducation publique.

Les directeurs/trices d'établissement sont très majoritairement membres des organisations susmentionnées, et l'adhésion des enseignant(e)s à ces organisations est encouragée et valorisée. Toutefois, en 1988, les directeurs/trices d'établissements secondaires ont constitué une organisation distincte – la *Secondary Principals Association of New Zealand* (SPANZ). Cette organisation compte une grande partie du secteur parmi ses membres, même si de nombreux/ses directeurs/trices sont également membres de la PPTA. Sur la page d'accueil de son site Web, l'organisation fait référence à ses origines dans « ... *the revolution to 'Tomorrow's Schools' in 1989* » (www.spanz.school.nz/). Elle y met en lumière la façon dont le développement des fameuses « écoles autonomes » instaure un système plus fragmenté, susceptible de diviser davantage la profession.

Malgré son système scolaire fortement décentralisé, la Nouvelle-Zélande a maintenu un système de négociation collective nationale performant pour les enseignant(e)s. Au sein du pays, il existe des procédures claires et établies d'un commun accord pour la négociation du salaire et des conditions des enseignant(e)s. Les négociations dans les secteurs primaire et post-primaire sont menées séparément, même s'il existe un mécanisme qui lie les rémunérations et les conditions prévalant dans les deux secteurs. La longueur des conventions collectives est déterminée par le processus de négociation lui-même, les conventions durant généralement entre 12 mois et 3 ans (les conventions relatives aux enseignant(e)s actuellement en vigueur s'étendent sur une période allant de 2015 à 2018). Ces conventions sont le fruit d'un processus de négociation impliquant le ministère de l'Éducation, les syndicats concernés et la *New Zealand School Trustees Association*.

Les questions qui n'entrent pas dans le champ d'application des conventions collectives, notamment les questions politiques plus générales, sont discutées avec les syndicats lorsque « c'est nécessaire ». Dans le cadre de cette étude, les représentant(e)s du NZEI et de la PPTA nous ont confié que cette consultation avait bien lieu, mais qu'elle était souvent inadéquate.

Stratégies du syndicat :

Soutenir la négociation collective

Les enseignant(e)s néo-zélandais(e)s peuvent compter sur de solides procédures de négociation collective à l'échelle nationale. Dans ce cadre, les employeurs négocient les

modifications dans les rémunérations et les conditions de travail des enseignant(e)s. Dans le cas de l'initiative « *Investing in Educational Success* », la négociation collective a joué un rôle essentiel pour transformer une situation considérée comme inutile et impopulaire en une situation où les enseignant(e)s sont davantage soutenu(e)s, et où leur rémunération et leurs conditions sont protégées.

Les deux syndicats ont réussi à mobiliser de façon efficace leurs membres aux étapes charnières du cycle de négociation, en privilégiant une communication ouverte avec les membres et en déployant une stratégie visant à encourager une présence collective, qui a influencé la dynamique du cycle de négociation. Pour y parvenir, les deux syndicats ont notamment organisé des réunions syndicales rémunérées (le droit d'organiser et d'assister à des réunions syndicales durant les heures de travail), qui sont prévues dans les accords de travail des enseignant(e)s en Nouvelle-Zélande. Lors de la campagne organisée en 2016 pour protester contre les propositions « d'enveloppe budgétaire », ces réunions ont réellement permis d'encourager une représentation collective. Le NZEI et la PPTA ont utilisé ces réunions dans le cadre de leur stratégie d'organisation et de mobilisation pour cette campagne (voir plus haut).

Toutefois, la négociation collective ne doit pas être uniquement considérée comme un ensemble de résultats. Elle confère aux enseignant(e)s une voix importante qui ne peut être ignorée. Cette notion de « voix » dépasse les questions formulées dans la convention formelle relative aux rémunérations et aux conditions. La négociation collective implique les syndicats dans la prise de décision bien au-delà des sujets qui entrent immédiatement dans le champ d'application de la négociation, et exerce un impact sur la capacité des syndicats à relayer la voix des enseignant(e)s concernant tous les sujets qui les touchent. Cette étude de cas illustre parfaitement l'importance que revêt la négociation collective et la nécessité de la garantir, de la défendre et, lorsque c'est possible, de l'étendre.

Syndicaliser à la base

Les deux syndicats organisent des activités sur le lieu de travail. En particulier, le NZEI en a fait une priorité stratégique et cette étude de cas insiste sur la nécessité pour les syndicats de mettre en place des projets clairs à long terme quant à la façon de renforcer la capacité des membres au sein de l'organisation. Dans ce contexte, le syndicat a reconnu la nécessité de développer les capacités des membres en augmentant leur nombre, mais également en impliquant davantage de membres dans les actions menées. Pour ce faire, les fonctions des responsables à temps plein, qui passaient peu de temps sur les « cas opérationnels » (soutenir les membres qui ont des réclamations) et passaient le plus clair de leur temps à renforcer la capacité des responsables/représentant(e)s syndicaux/ales locaux/ales afin de répondre aux réclamations individuelles et collectives, ont en outre dû être modifiées.

Dans le cadre de cette recherche, il a fréquemment été souligné que les pressions croissantes exercées sur les enseignant(e)s – souvent motivées par des pratiques

particulières de gestion – exigeaient de plus en plus de « travail opérationnel » (les syndicats soutiennent les membres, par exemple, sur les sujets liés à la capacité, à la discipline ou aux réclamations). La capacité de répondre à cette demande constitue un défi clé pour les syndicats et l'un des principes sous-tendant cette recherche.

La Nouvelle-Zélande est parvenue à apporter une réponse claire au défi consistant à développer le syndicalisme sur le lieu de travail et à la base des organisations. La tâche fut plus aisée pour la PPTA, dans la mesure où chaque lieu de travail représente sa propre section, avec ses propres responsables élu(e)s. De fait, cela crée une culture syndicale plus inclusive. Un(e) haut(e) responsable de la PPTA l'a par ailleurs qualifiée de « *cadeau en termes d'organisation* ».

C'est en revanche plus difficile dans les écoles primaires : les responsables du NZEI ont ainsi organisé des activités pour tenter de créer des réseaux de militant(e)s dans les écoles. L'une des étapes de cette stratégie consistait à tourner le syndicat vers l'extérieur et à fixer une orientation de campagne, comme nous avons pu le constater lors des campagnes contre les normes nationales (les tests standardisés dans les écoles primaires), les propositions originales de l'initiative IES et les efforts renouvelés pour imposer une enveloppe budgétaire. Dans tous ces cas, les ressources syndicales ont été allouées au développement de l'implication des membres et du militantisme (par le biais d'une utilisation croissante des médias sociaux). Concernant les normes nationales, les responsables ont joué un rôle essentiel dans la campagne, ce qui met en lumière les bénéfices inhérents à l'unification de tous les membres de la profession, des enseignant(e)s et des directeurs/trices d'école, au sein du syndicat. Cet exemple a également mis en exergue la façon dont le syndicat s'est organisé autour d'une notion intégrée des aspects techniques et professionnels. Comme l'a affirmé l'un(e) des haut(e)s responsables du NZEI :

Les principales batailles que nous avons dû livrer depuis que je suis ici ont toutes concerné ce que l'on pourrait appeler des questions professionnelles. Toutefois, elles ont toutes été menées de manière revendicative, c'est-à-dire par le biais de stratégies revendicatives, syndicales et de campagnes. Les deux sont indissolublement liées. Les normes nationales constituent une question professionnelle, car elles concernent la façon dont on évalue les enfants, mais nous avons fait campagne dans la rue en mobilisant des méthodes revendicatives. Nous avons perdu cette bataille, mais ils ne l'ont pas encore gagnée.

Le fait de se rassembler et de faire campagne sur des sujets professionnels impliquait également de reformuler les sujets professionnels avec des termes plus politiques (mais pas au sens des partis politiques). Les deux syndicats néo-zélandais ont fréquemment fait référence de façon explicite au GERM, tant dans des entretiens que dans des publications syndicales et du matériel de campagne. Plusieurs personnes interrogées ont utilisé le langage de la formulation, de la reformulation et de la « communication » pour sensibiliser les membres à ces questions. Comme l'a déclaré un(e) responsable de la PPTA :



Le message du GERM nous a donné un cadre ; nous avons ainsi pu établir des liens avec nos membres, commencer à énoncer le sujet et dire « voilà ce qu'est le GERM et voilà comment nous allons le combattre. » ... et nous disons « cela va bientôt vous arriver. » Evidemment, vous avez beaucoup plus de crédit lorsque les membres commencent à voir la situation se concrétiser et lorsqu'elle se produit... Désormais, nous avons des écoles à charte et les membres se disent « le syndicat avait raison. »

L'un des principaux objectifs des approches de syndicalisation développées par les deux syndicats consiste à encourager une syndicalisation sur le lieu de travail et à développer les « dirigeant(e)s membres du syndicat ». Dans ce cas, les responsables syndicaux/ales se rendent sur tous les lieux de travail et veillent à ce que les membres soient recrutés et à ce que les représentant(e)s du lieu de travail soient à leur place. Un(e) responsable a précisé que cela devenait plus complexe, dans la mesure où le profil du corps enseignant était en pleine évolution. Parmi le nombre croissant de nouveaux/elles enseignant(e)s figurent des nouveaux arrivants d'un certain âge, provenant souvent du secteur privé où les traditions syndicales peuvent être très différentes. L'accent est mis sur la nécessité de veiller à ce que l'affiliation soit discutée individuellement avec chaque nouveau/elle enseignant(e). Il s'agit clairement d'un défi majeur pour un nombre restreint de responsables syndicaux/ales, mais il peut être relevé lorsque les « responsables membres du syndicat » sont à leur place et font le travail nécessaire.

Comme nous l'a confié un(e) responsable, « nous sommes en train de bâtir une culture de syndicalisation depuis la base ». Il/elle nous a en outre parlé d'une caractéristique clé de son travail de « chasseur de têtes », qui consiste à identifier, éduquer et développer les personnes susceptibles d'occuper des fonctions plus actives.

Une autre caractéristique consiste à se concentrer sur les enseignant(e)s en début de carrière. Plus particulièrement, cela consiste à organiser volontairement des activités au sein du syndicat qui concernent les jeunes enseignant(e)s et les nouveaux/elles enseignant(e)s, comme le *Network of Establishing Teachers* (NET) de la PPTA et son instance supérieure, l'*Establishing Teachers' Committee* (ETC). L'ETC a été fondé à l'occasion de la Conférence annuelle de la PPTA au début des années 2000, afin de dialoguer avec les nouveaux/elles enseignant(e)s et de mettre à leur disposition une plateforme où ils/elles peuvent défendre les sujets techniques et professionnels spécifiques aux nouveaux/elles enseignant(e)s et aux jeunes enseignant(e)s. Les dirigeant(e)s actuel(le)s de la PPTA (le/la président(e), le/la vice-président(e) et le/la secrétaire général(e)) sont tou(te)s passé(e)s par le NET en tant que jeunes militant(e)s.

En outre, il existe un groupe Facebook fermé rassemblant 1 000 « nouveaux/elles enseignant(e)s » qui réseautent et débattent en ligne. Ce groupe met en lumière la conjonction de l'auto-organisation, des médias sociaux et de l'intervention de soutien – allégée – des responsables syndicaux/ales afin de construire un groupe dynamique et jeune au sein du syndicat, qui communique avec les nouveaux/elles enseignant(e)s ou

les enseignant(e)s plus jeunes et participe aux campagnes syndicales.

La PPTA met un point d'honneur à répondre aux besoins des nouveaux/elles enseignant(e)s, et cela apparaît clairement dans la « *promesse aux nouveaux/elles enseignant(e)s* » du syndicat³ – une campagne qui entend démontrer la façon dont le syndicat peut soutenir les nouveaux/elles enseignant(e)s à un moment crucial de leur carrière.

Collaborer pour mobiliser la profession

Le NZEI et la PPTA sont des organisations distinctes dont les identités sont différentes. Toutefois, elles collaborent étroitement sur des sujets communs, comme cela s'est vu en 2016 lorsque le gouvernement a proposé d'instaurer une enveloppe budgétaire. Comme nous l'avons expliqué précédemment, il s'agit d'une question majeure pour les écoles publiques néo-zélandaises, tant au niveau primaire que post-primaire, mais également d'une « ligne rouge à ne pas dépasser » en ce qui concerne la campagne luttant contre la fragmentation et la marchandisation. La lutte contre l'enveloppe budgétaire a joué un rôle essentiel pour les écoles néo-zélandaises dans la résistance au modèle considérant les écoles comme des entreprises, modèle typique des restructurations néolibérales radicales.

Le NZEI et la PPTA se sont immédiatement mobilisés contre ces propositions, jusqu'à obtenir leur retrait. L'importance de cette victoire ne peut être surestimée. La *campagne conjointe* de grande ampleur menée par le NZEI et la PPTA figurait au cœur de la campagne réussie contre l'enveloppe budgétaire. Les deux syndicats ont perçu la menace que faisait peser cette proposition sur les conditions de travail de leurs membres, ainsi que sur l'éducation publique néo-zélandaise en général. Les syndicats ont collaboré pour déterminer les messages à véhiculer et la stratégie à déployer. Du matériel de campagne conjoint a été mobilisé et arborait les logos des deux syndicats. De la même manière, ils ont organisé un grand nombre d'événements et de rassemblements publics afin de mobiliser leurs propres membres et de toucher d'autres groupes de la société civile. Les apparitions dans les médias étaient souvent réparties, et les Président(e)s nationaux/ales de chaque syndicat apparaissaient ensemble en public dans un esprit d'unité ostensible. Comme nous l'avons déjà expliqué, les réunions syndicales rémunérées étaient très efficaces dans le cadre de cette campagne et les deux syndicats ont organisé des réunions conjointes pour la première fois. Cela a permis d'organiser nombre de grandes réunions (la plus grande d'entre elles, qui s'est tenue dans une enceinte sportive, a réuni 3 800 membres du NZEI et de la PPTA), qui ont généré leur propre dynamique une fois la campagne amorcée. Cet élan de solidarité visible au sein du secteur a contribué à développer un esprit d'auto-efficacité collective, qui s'est manifesté dans l'accroissement de l'engagement et de l'activité des membres.

3 Voir <http://ppta.org.nz/advice-and-issues/appointments/promise-to-new-teachers/>



Au lendemain de la campagne, les syndicats ont organisé des événements *#winning* (gagner), souvent à connotation sociale et sous la forme d'activités syndicales conjointes, mais qui soulignent l'importance de la victoire et le rôle des militant(e)s syndicaux/ales pour la consolider. Les victoires confirment qu'il est possible de gagner et revêtent une importance capitale pour susciter un esprit de confiance collective et d'auto-efficacité au sein du syndicat (Kelly, 2012).

Związek Nauczycielstwa Polskiego (Syndicat d'enseignants polonais)

Contexte national :

Depuis la chute du bloc communiste en 1989, la Pologne a connu de nombreux et fréquents changements de gouvernements, et a changé de ministres de l'Éducation encore plus fréquemment – 15 ministres en 25 ans d'après un(e) responsable syndical(e). Chacun(e) de ces ministres a instauré de nouvelles réformes via deux vagues de réformes structurelles majeures menées en 1999-2000 et en 2008-2009. Ce défilé incessant de ministres de l'Éducation avec leurs calendriers de réformes respectifs a littéralement épuisé les enseignant(e)s et s'est révélé contre-productif.

Les réformes de 1999 comprenaient la fusion des régions éducatives, des réformes de programme scolaire considérables, l'introduction d'écoles secondaires du premier cycle, qui a retardé la répartition des élèves entre l'enseignement secondaire professionnel et général de second cycle, ainsi qu'une nouvelle structure de carrière pour les enseignant(e)s comprenant quatre niveaux et des examens entre les niveaux. Nombre de ces réformes ont été acceptées en leur temps, mais la politique d'éducation polonaise a ceci de particulier qu'elle est rarement élaborée en concertation avec les enseignant(e)s. Par conséquent, les problèmes de mise en œuvre sont légion.

Il a été difficile pour le système éducatif d'apprendre à travailler sur des bases nouvelles dans l'ère postcommuniste, même si des efforts ont été déployés dans ce sens. Il convient de souligner deux exceptions innovantes, soutenues par le Syndicat d'enseignants polonais. La première, instaurée en 2009, avait pour but de transformer le système d'inspection scolaire en modèle de soutien au développement scolaire en formant les inspecteurs/trices aux stratégies d'évaluation et en promouvant les capacités des écoles à mener des auto-évaluations formatives. Cette initiative d'envergure et bien financée (avec des fonds de l'Union européenne) visait à transformer les rôles des éducateurs/trices en développant leurs capacités à œuvrer au changement des orientations scolaires. Elle avait de fortes chances d'imprégner le système éducatif tout entier et promettait d'améliorer l'éducation. Toutefois, elle a été fortement édulcorée en 2015, car elle était perçue comme une menace par les inspecteurs/trices scolaires, qui étaient habitué(e)s aux prises de décision hiérarchiques.

Une seconde initiative, amorcée en 2012, a tenté d'instaurer un système de formation administrative/des directeurs/trices des établissements scolaires pour le pays ; elle a été abrogée en 2015 lors de l'arrivée au pouvoir du gouvernement actuel. Les enseignant(e)s et les administrateurs/trices qui avaient parcouru le programme étaient enthousiastes quant à la capacité du projet à favoriser la répartition des fonctions de direction dans leurs écoles, à soutenir les efforts déployés par les responsables administratifs/ves pour

améliorer la compréhension des processus scolaires par les enseignant(e)s et à participer du changement d'organisation.

Ces deux initiatives ont permis de pousser les éducateurs/trices à repenser leurs pratiques éducatives, de manière à remettre en cause les tendances bureaucratiques du système éducatif pyramidal.

Leur sort met en lumière les problèmes plus larges inhérents à l'incohérence chronique et à la mécanique « d'instauration/abrogation » de l'élaboration des politiques en Pologne. Comme l'a déclaré un(e) responsable du syndicat : « *Chaque nouveau ministre est synonyme de révolution.* » Ces problèmes sont symptomatiques d'un système dans lequel les porte-voix professionnels des éducateurs/trices sont largement absents de l'élaboration des politiques. Cette situation est en contradiction avec les recommandations de l'OCDE selon lesquelles « certaines des réformes les plus efficaces sont celles soutenues par des syndicats et non par ceux et celles qui tendent à minimiser leur rôle » (OCDE, 2011, cité par l'Internationale de l'Éducation, 2017b).

En 2015, le parti conservateur Droit et justice (*Prawo i Sprawiedliwość*, PiS) fut le premier à remporter la majorité absolue lors des élections législatives et est devenu le premier parti à gouverner seul depuis le début de l'ère postsoviétique.

La plateforme PiS comprenait la redéfinition du rôle de l'État, un plaidoyer farouche contre la loi relative à la compatibilité des genres, à la fécondation in vitro et à la légalisation des relations homosexuelles, mais également l'opposition à la politique européenne concernant les réfugié(e)s et la politique du multiculturalisme, une interprétation différente des événements historiques et, dans certains cas, la réécriture des événements du passé. Le nouveau gouvernement a pris toute une série de mesures qui ont embarqué la Pologne dans une voie plus autoritaire (Rae, 2016). Une grande partie de ce calendrier de réformes a été mise en œuvre au nom d'une politique de *changements bénéfiques*, orientant la Pologne vers un modèle à la Hongroise de démocratie non libérale, selon l'un des groupes de réflexion européens les plus influents (*European Policy Centre*, 2016).

Dans le monde éducatif, selon des responsables syndicaux/ales, il y a eu un démantèlement rapide de nombreuses réformes de 1999, dont la disparition de ce qui était un programme scolaire adapté à chaque contexte au profit d'un seul programme scolaire pour tout le pays, quelles que soient les différences culturelles, régionales et de classes sociales, mais également le retour à une structure scolaire à deux niveaux plutôt qu'à trois, la suppression de l'école obligatoire pour les enfants jusqu'à six ans et la suppression de l'autonomie des enseignant(e)s. Le contrôle décisif exercé sur la désignation des chefs d'établissement est passé des mains du gouvernement local à celles de l'inspection, laissant croire aux enseignant(e)s que les administrateurs/trices sont choisi(e)s sur la base de leur soutien au gouvernement. Ce changement est apparu aux yeux des observateurs/trices syndicaux/ales comme un processus de vaste centralisation, décrit comme un retour à l'avant-1989, empreint de religion et de nationalisme.

Contexte syndical :

En Pologne, il existe officiellement dix organisations d'enseignants nationales, même si certaines sont très petites. Deux d'entre elles sont affiliées à l'IE : *Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania 'Solidarnosc'*, également appelé « Solidarité » et *Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)*, le syndicat d'enseignants polonais. Lors des négociations salariales menées à l'échelle nationale, trois syndicats peuvent être impliqués selon la législation existante : le ZNP, « Solidarité » et le « Forum ». Les deux derniers sont des organisations dans lesquelles chaque secteur revêt l'apparence d'une section. Le ZNP est une organisation membre de la confédération syndicale polonaise (*Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych, OPZZ*).

Le ZNP, qui figure au cœur de cette étude, a été fondé il y a 111 ans et regroupe des associations d'enseignant(e)s dont l'origine remonte aux années 1930. Il s'agit du syndicat polonais le plus ancien et le plus grand.

Il existait sous la domination soviétique et était alors le seul syndicat de l'éducation. Comme l'a déclaré un(e) responsable du syndicat :

... avant les transformations, il existait un seul syndicat d'enseignants en Pologne, à l'instar des autres pays communistes. Quelquefois, d'autres types d'organisations professionnelles ont pu exister, mais nous jouissions d'un monopole – une situation avantageuse et désavantageuse à la fois.

Pour le ZNP, il a été difficile d'émerger de cette période : il a dû gérer un environnement politique instable et parfois hostile, et a également dû accepter un nouveau contexte dans lequel coexistent plusieurs syndicats. Le gouvernement a tiré profit de cette situation de concurrence entre les syndicats et, à certains moments, a délibérément cherché à exploiter les différences entre les syndicats. Comme l'a souligné un(e) responsable du ZNP : « *il arrive que le gouvernement utilise les syndicats favorables à sa politique contre d'autres syndicats* ».

Depuis 1989, le ZNP lutte pour porter une voix forte et cohérente dans l'élaboration des politiques d'éducation. Il peut être consulté sur les questions politiques ou non, cela dépend souvent de circonstances imprévisibles et du hasard politiques, d'après une source syndicale. Pourtant, le pays a inscrit le dialogue social dans sa constitution. Voici ce que stipule l'article 20 de la Constitution :

L'économie sociale de marché fondée sur la liberté de l'activité économique, sur la propriété privée et la solidarité, le dialogue et la coopération entre les partenaires sociaux, constitue le fondement du système économique de la République de Pologne. (Ministre du Travail et des Affaires sociales n.d.)

A l'échelle nationale, il existe un Conseil du dialogue social, qui a été reproduit au niveau de chaque secteur, par exemple l'éducation. Toutefois, selon les dires d'un(e) haut(e)



responsable syndical(e), « *il n'existe pas de culture du dialogue social* ». De ce fait, le syndicat n'avait parfois pas d'autre choix que d'organiser des actions revendicatives pour tenter d'influencer les propositions politiques. Dans le cadre de cette étude, les participant(e)s interrogé(e)s ont fait part de leur impression selon laquelle la Pologne était à la traîne par rapport à de nombreux pays d'Europe de l'Est postsoviétiques, qui ont intégré avec succès les droits syndicaux et les droits du travail dans leurs systèmes. Ces préoccupations se sont intensifiées en raison des pratiques du gouvernement actuel et de la conviction selon laquelle les droits démocratiques, et en particulier la liberté d'expression et le droit d'émettre des opinions dissidentes, sont menacés.

Dans la législation du travail polonaise, les enseignant(e)s jouissent d'un statut spécial qui les distingue des fonctionnaires. Leur rémunération et leurs conditions de travail sont régies par une Charte des enseignant(e)s, qui est amendée par le biais d'une loi proposée par le ministère. La moindre modification apportée est négociée avec les syndicats d'enseignants, et la Charte des enseignant(e)s garantit aux enseignant(e)s une plus grande protection que celle dont bénéficient les autres travailleurs/euses du secteur public.

Stratégies du syndicat :

Le contexte décrit ci-dessus met en lumière une période extrêmement difficile pour le Syndicat d'enseignants polonais. En tenant compte de ce contexte, les auteurs peuvent identifier les stratégies fondamentales suivantes déployées par les syndicats pour représenter les enseignant(e)s au sein du système éducatif polonais et pour plaider en faveur d'une éducation de qualité.

Faire converger les sphères professionnelles et techniques : former les professionnel(le)s de demain

Le ZNP met un point d'honneur à soutenir ses membres dans leurs activités professionnelles. La création de matériels pédagogiques afin de soutenir l'enseignement de l'histoire, en promouvant le débat ouvert et la pensée critique en constitue un exemple particulièrement pertinent, compte tenu de la tendance autoritaire qui prévaut dans la politique gouvernementale. Il existe un risque réel que le gouvernement actuel cherche à promouvoir une forme particulière de nationalisme polonais en imposant un nouveau programme d'histoire dans les écoles. Le syndicat entend combattre cette situation et défendre le professionnalisme ainsi que les libertés des enseignant(e)s. Il a ainsi élaboré du matériel à destination des enseignant(e)s, qui propose des solutions concrètes pour aborder ces questions dans leur pratique pédagogique.

Le soutien des membres du ZNP dans le cadre de leurs fonctions professionnelles consiste avant tout à collaborer avec les enseignant(e)s qui viennent d'entamer leur carrière. En 2016, le syndicat a fondé « l'Académie des Jeunes syndicalistes », qui

entend travailler avec les jeunes enseignant(e)s afin d'en faire des leaders au sein de leur profession, de leur syndicat et de leur communauté.

Cette Académie a mis au point des méthodes de travail innovantes avec les jeunes enseignant(e)s en alliant le développement des compétences personnelles et une éducation des membres plus traditionnelle au regard des politiques et des priorités syndicales clés. Le programme poursuit l'objectif explicite d'aider les jeunes enseignant(e)s et les nouveaux/elles enseignant(e)s à intégrer leur identité professionnelle et syndicale et à mieux comprendre le rôle central que joue le syndicat dans la concrétisation de leurs ambitions professionnelles.

L'une des activités organisées consiste à répartir les membres de l'Académie en équipes de deux afin d'organiser des événements publics sur des sujets liés à l'éducation. Cela permet aux participant(e)s d'acquérir d'importantes compétences organisationnelles et au syndicat de véhiculer ses messages auprès du grand public.

Collaborer et s'opposer

Le ZNP est confronté à un problème majeur : la qualité médiocre des relations qu'il entretient avec le gouvernement actuel. Comme nous l'avons déjà expliqué, le dialogue social est restreint, en particulier en ce qui concerne le programme de réformes radicales du gouvernement. Selon un(e) responsable syndical(e), c'est le gouvernement qui choisit quand il veut consulter les syndicats et si oui ou non il prend en compte les points soulevés par ces derniers. Les responsables du ZNP sont convaincu(e)s que cette manière de procéder a eu un impact majeur sur la façon dont les enseignant(e)s du pays ont vécu la politique d'éducation et a conduit à l'élaboration de nombreuses politiques irréflechies, mal mises en œuvre et ensuite rapidement amendées, voire retirées. De telles expériences instaurent un climat de cynisme, dans la mesure où les enseignant(e)s ont l'impression que leur point de vue n'est pas important et où ils/elles s'attendent à ce que les nouvelles initiatives politiques fassent l'objet de reconfigurations constantes.

Compte tenu de sa réticence à s'engager au niveau politique national, le ZNP a déployé des efforts considérables pour soutenir ses membres à l'échelle locale en leur prodiguant des conseils, en les formant, en leur fournissant du matériel éducatif (dont des programmes scolaires pour les nouveaux cours qui ne disposent pas de ressources appropriées) et en leur apportant un soutien juridique.

Lorsque le syndicat a soutenu l'orientation donnée à la politique du gouvernement, il a toutefois émis des réserves quant aux modalités de mise en œuvre pour les raisons exposées ci-dessus. Dans ces cas précis, le syndicat a formé ses membres et leur a fourni du matériel de soutien afin de leur permettre de s'investir dans la politique et de l'appliquer efficacement. L'introduction, en 1999, d'un modèle de carrière pour les enseignant(e)s en constitue un exemple évident et suscite une préoccupation majeure pour ces derniers/ères. Si cette mesure a été prise il y a déjà plusieurs années,

elle a exercé un impact considérable sur le travail des enseignant(e)s en Pologne. Ce nouveau système a amorcé un processus complexe et a imposé des exigences irréalistes aux enseignant(e)s. Dans ce cas-ci, le syndicat a décentralisé ses propres ressources afin d'apporter un soutien maximal aux membres présent(e)s sur le terrain. Il a développé un éventail de ressources afin d'aider ses membres à appréhender le nouveau processus, tout en dispensant des formations spécifiques sur les différents aspects de ce système, comme le développement des portefeuilles de carrière. Outre ce qui précède, le syndicat a créé des centres d'informations locaux afin d'offrir aux enseignant(e)s un soutien juridique et une aide à la négociation. Des années plus tard, cette infrastructure a été développée afin de soutenir les négociations locales (au niveau scolaire) visant à améliorer l'accès au développement professionnel.

Plus récemment, le syndicat s'est davantage attelé à soutenir les membres travaillant dans un environnement plus hostile. De nouveau, il s'est concentré sur la production locale de matériel et de ressources susceptibles d'aider les enseignant(e)s à combattre les idées qui leur sont imposées. On peut citer comme exemple la rédaction d'une version polonaise de la publication de l'IE intitulée « *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public* » (Ball et Youdell, 2008). Étant donné le climat politique qui règne en Pologne, la privatisation est perçue par le syndicat comme une menace sérieuse. C'était particulièrement le cas lors des premières années d'existence du secteur où, selon des responsables syndicaux/ales, la politique du gouvernement a fortement perturbé la prestation publique et où le gouvernement local cherchait à exclure les écoles du système public pour les mettre entre les mains des organisations du secteur tertiaire. Afin de sensibiliser ses membres à ces questions, le ZNP a utilisé le matériel de l'IE pour organiser une campagne éducative interne contre la privatisation. L'objectif était de veiller à ce que les membres soient plus en mesure d'apporter des réponses et de se mobiliser lorsque c'était nécessaire.

Syndicaliser au sein et au-delà du syndicat

Le gouvernement PiS dispose d'une forte majorité au Parlement. Toutefois, certaines politiques ont offensé une grande partie de la population et ont engendré des manifestations publiques de grande envergure. Cette situation fut encore plus exacerbée lorsque le gouvernement a présenté des projets de loi radicaux et réactionnaires consistant à limiter le droit à l'avortement en Pologne, avant d'être contraint de les retirer de façon humiliante à la suite d'importantes manifestations dans les rues du pays.

De la même manière, les réformes de l'éducation ont suscité une opposition farouche. À la mi-2016, le ZNP a été impliqué dans une consultation en grande partie vide de sens sur les propositions de « *changements bénéfiques* », car elles portaient atteinte à l'éducation. Il est rapidement apparu que la perspective d'influencer le gouvernement était totalement vaine et que cette influence devait être exercée par des moyens plus directs. En juin 2016, le ZNP a organisé une manifestation très visible en marge

d'un événement du ministère de l'Éducation, baptisé « *Student Parent. Teacher – Good Change* » (« *Elève. Parent. Enseignant(e) – Changements bénéfiques* »). Parallèlement, la société civile a noué une alliance soutenue par le ZNP et baptisée *Coalition Against School Chaos* (« Coalition contre le chaos dans les écoles »).

Dans la continuité de ce mouvement social naissant, le ZNP a lancé son propre site Web, *Bad Change for Education* (« Des changements néfastes pour l'éducation »), sur lequel le syndicat a recueilli un grand nombre de points de vue et d'opinions d'experts afin de mettre en lumière les menaces que fait peser la politique gouvernementale sur l'éducation en Pologne.

De septembre à novembre 2016, le syndicat s'est retrouvé au cœur de mobilisations sans précédent réunissant des parents d'élèves, des élèves, des organisations de la société civile et des enseignant(e)s. La situation a connu son point d'orgue le 19 novembre lorsque 50 000 personnes ont manifesté à Varsovie contre les réformes de l'éducation proposées par le gouvernement comme, par exemple, la modification du programme scolaire (*U.S. News*, 2017). D'après le syndicat, les enseignant(e)s de plus d'un tiers des écoles du pays y ont pris part. Les responsables syndicaux/ales ont affirmé que les enseignant(e)s étaient beaucoup plus nombreux/euses à vouloir participer, mais qu'ils/elles avaient subi des pressions politiques de la part de leurs employeurs ne pas s'y rendre.

La capacité du syndicat à faire converger les préoccupations de ses membres avec celles des parents s'est reflétée dans la décision des parents de retirer leurs enfants de l'école le dixième jour de chaque mois. En effet, l'aptitude du syndicat à créer une coalition avec les parents a constitué l'une des caractéristiques solides de cette campagne. Les groupes de parents eux-mêmes se sont montrés particulièrement actifs dans le mouvement de révolte contre les réformes de l'éducation⁴.

Le ZNP a recueilli des signatures à la demande du Sejm (Parlement polonais) pour organiser un référendum sur les réformes de l'éducation. En deux mois, les partis d'opposition, en coopération avec les organisations non gouvernementales, et le mouvement social des parents ont recueilli 950 000 signatures.

Sous le gouvernement actuel, les circonstances demeurent difficiles pour les enseignant(e)s polonais(e)s. Toutefois, le syndicat continue d'exercer de l'influence par le biais du soutien pratique qu'il apporte à ses membres, tout en faisant converger les préoccupations des enseignant(e)s avec celles de la société civile, qui combat également l'orientation antidémocratique de la politique gouvernementale.

4 Voir <http://niedlachaosuwszkole.pl/>

Educational Institute of Scotland

Contexte national :

L'Écosse est membre du Royaume-Uni, mais elle a toujours eu une tradition et un système éducatifs qui lui sont propres. Les principales caractéristiques de ce système ont été définies à l'échelle nationale et l'Écosse a pendant longtemps disposé de son propre système d'écoles et de qualifications. Cette « méthode écossaise » typique a connu un essor considérable à la suite de la déconcentration des pouvoirs et de la création du Parlement écossais en 1999. A partir de ce moment, l'Écosse a pris le contrôle total de tous les aspects de son système éducatif.

La pression exercée pour poursuivre la déconcentration en Écosse provient en partie des conflits croissants qui opposent les priorités de la population écossaise et celle des gouvernements conservateurs du Royaume-Uni établis à Westminster. La culture politique écossaise est marquée par une forte tradition de promotion de l'engagement civique fondée sur le respect des principes de justice et d'égalité. Cette culture s'est souvent heurtée à l'individualisme agressif thatchérien du gouvernement britannique. Depuis la déconcentration, l'orientation politique de l'Écosse et de l'Angleterre ont progressivement divergé, en particulier dans le domaine de l'éducation.

L'Écosse est attachée de longue date à l'éducation globale (non sélective), dispensée par des autorités locales élues démocratiquement. Cette vision demeure une caractéristique profondément ancrée dans le système éducatif écossais contemporain (Howieson *et al.*, 2017). L'approche collaborative adoptée lors de l'élaboration du programme scolaire constitue un exemple de la tradition caractéristique de l'Écosse. Le pouvoir exécutif écossais (le gouvernement écossais depuis 2007) a adopté une approche à long terme vis-à-vis de la réforme du programme scolaire par le biais de son programme *Curriculum for Excellence* (« Programme scolaire pour l'excellence »)⁵, qui vise à offrir une approche cohérente et holistique de l'élaboration du programme scolaire. Selon l'une des personnes interrogées, le *Programme scolaire pour l'excellence* entendait également « restaurer le rôle de l'enseignant(e) professionnel(le) » en reconnaissant l'autonomie et le jugement professionnels des enseignant(e)s. On pourrait y voir une réponse directe à la réforme influencée par le gouvernement du Royaume-Uni, largement considérée comme déqualifiante et déprofessionnalisante.

Outre le rôle central du *Programme scolaire pour l'excellence*, beaucoup d'importance a été accordée au développement professionnel des enseignant(e)s et au développement de l'enseignement en tant que profession. Deux rapports de haut niveau – *A Teaching Profession for the 21st Century* (« Une profession enseignante pour le 21^e siècle », département de l'Éducation du pouvoir exécutif écossais, 2001), également connu

5 Voir <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum>

sous le nom de *TP21*, et *Teaching Scotland's Future* (« Enseigner l'avenir de l'Écosse », gouvernement écossais, 2011) – se sont penchés sur les exigences de la profession enseignante, parmi lesquelles figure le développement d'un corps enseignant de haute qualité et hautement qualifié. Une grande partie de ce programme est accueillie positivement par les enseignant(e)s et a été concrétisée dans le cadre d'un partenariat entre le gouvernement et la société civile dans lequel les enseignant(e)s et leurs syndicats ont joué un rôle important. Toutefois, des pressions considérables sont exercées au sein du système (en grande partie en raison des réformes sur le programme scolaire et l'évaluation), qui ont grandement influencé les enseignant(e)s et leur charge de travail.

La récente crise économique a également eu un impact sur ces aspects. À titre d'exemple, les ambitions audacieuses exprimées dans *TP21*, qui consistent à développer la profession enseignante, ont été considérablement revues à la baisse en raison des coupes budgétaires. Cette situation a suscité un sentiment de frustration chez de nombreux/euses enseignant(e)s, qui ont assisté au retrait d'importantes opportunités de développement de carrière, en ce compris le retrait unilatéral du *Chartered Teacher Programme* (« Programme des enseignant(e)s agréé(e)s », plutôt populaire⁶). Parallèlement, la charge de travail des enseignant(e)s s'est accrue, engendrant des actions revendicatives de la part des syndicats d'enseignants en 2016. Il est également évident que les décideurs politiques écossais se montrent plus réceptifs aux initiatives mondiales que d'aucuns considèrent comme contre-productives. L'Écosse, par exemple, a été jusqu'à présent capable de résister à l'introduction des tests standardisés, même si un système de tests nationaux vient d'être instauré et légitimé par la justice sociale et l'équité (*Herald Scotland*, 2015). Le gouvernement écossais soutient que ce nouveau système a une valeur diagnostique et ne constitue en aucun cas une évaluation sommative, mais la principale préoccupation est qu'il ouvre la porte à des tests à enjeux élevés et le syndicat demeure vigilant quant à l'élaboration des nouvelles politiques.

Contexte syndical :

Les syndicats d'enseignants écossais représentent une forme particulièrement distincte de multisyndicalisme, dans la mesure où ils rassemblent plusieurs syndicats actifs dans le secteur de l'éducation. Le syndicat écossais le plus ancien est l'*Educational Institute of Scotland* (EIS), qui a été fondé par une Charte royale en 1847. Il représente 80 pour cent de tou(te)s les enseignant(e)s et professeur(e)s, tous niveaux et secteurs confondus. Deux autres syndicats sont actifs dans le secteur scolaire : la *Scottish Secondary Teachers' Association* (SSTA) et la *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers* (NASUWT). L'*Association of Teachers and Lecturers* (ATL) et la *University and College Union* (UCU) sont également actives respectivement dans l'enseignement postsecondaire et supérieur.

⁶ Cette initiative visait à soutenir les enseignant(e)s qui souhaitaient développer leur carrière en restant dans la salle de classe plutôt qu'en assumant des fonctions de direction et de leadership en dehors de la salle de classe.

L'ensemble des syndicats identifiés ci-dessus sont affiliés au *Trades Union Congress* du Royaume-Uni (sauf la SSTA), au *Scottish Trades Union Congress* (STUC) et à l'IE.

Au sein du secteur écossais de l'éducation, il existe une forte tradition de négociation collective nationale. Durant les années de la domination de Westminster, les relations de travail au sein du secteur écossais de l'éducation ont été tendues, comme en témoigne l'ampleur des actions revendicatives. Les structures actuelles proviennent du rapport TP21 et des conventions collectives suivantes (département de l'Éducation du pouvoir exécutif écossais, 2001), et visaient à apporter de la stabilité dans cette situation instable. Le *Scottish Negotiating Committee for Teachers* (SNCT) organise des négociations tripartites entre le gouvernement écossais, la *Convention of Scottish Local Authorities* (COSLA) (les employeurs) et les syndicats d'enseignants. Dans un certain sens, on peut considérer que la création du SNCT « renverse la tendance », dans la mesure où l'Écosse a renforcé les accords de négociation collective à un moment où nombre de gouvernements et d'employeurs ont cherché à les mettre à mal.

En ce qui concerne les questions politiques plus larges, les syndicats d'enseignants jouent un rôle important pour influencer les politiques, car ils sont impliqués dans toute une série de comités et de groupes de travail. Cette approche du partenariat s'étend au-delà de la collaboration avec les gouvernements centraux et locaux, mais s'étend également à la collaboration avec le *General Teaching Council of Scotland* (GTCS). A titre d'exemple, c'est en collaborant avec le GTCS que les syndicats d'enseignants ont été en mesure d'élaborer un programme baptisé *Professional Update* (« Mise à niveau professionnelle »), qui permet aux enseignant(e)s écossais(e)s de préserver et de développer leurs compétences professionnelles. A l'origine, il figurait dans le programme politique comme une forme de « nouvelle certification des enseignant(e)s », et les responsables syndicaux/ales interrogé(e)s craignaient qu'il soit propice aux critiques et punitif. Grâce à une participation massive des syndicats, en partenariat avec le GTCS, il fut en grande partie remanié.

Rien de tout cela n'est susceptible d'encourager la complaisance vis-à-vis du rôle des enseignant(e)s dans l'élaboration du discours politique, et d'aucuns en Écosse ont encouragé une vigilance constante au regard de la notion de partenariat (Kennedy et Doherty, 2012). Toutefois, l'approche concernant l'élaboration des politiques en Écosse implique une forte influence des syndicats d'enseignants, et ces derniers jouent un rôle capital dans la formulation du discours relatif à la politique éducative écossaise.

Stratégies du syndicat :

Le contexte décrit ci-dessus met en lumière un ensemble de circonstances favorables à l'implication considérable des syndicats dans l'élaboration et l'application des politiques en Écosse. Il ouvre la voie à d'éventuelles méthodes de travail, qui peuvent apparaître comme des opportunités éloignées de celles existant dans d'autres situations. Dans ce contexte, les stratégies suivantes peuvent être mises en lumière :

Façonner le discours

Les politiques d'éducation peuvent être conçues comme une réponse aux « problèmes », c'est-à-dire les questions qui doivent être abordées. Il peut s'agir de problèmes devant être résolus ou de domaines nécessitant des améliorations. Dans chacun de ces contextes, la politique s'inscrit dans un discours qui s'avère décisif pour identifier les sujets qui constituent des « problèmes », la façon dont le problème est présenté et les réponses politiques les plus appropriées. Cette notion de discours détermine ce qui est possible et l'on peut par conséquent considérer que les personnes capables de formuler le discours jouissent d'un pouvoir considérable (Foucault, 1977).

L'Ecosse a longtemps été marquée par une culture plus inclusive en matière d'élaboration des politiques que celle de nombreux autres pays. Cette tendance se reflète dans le partenariat positif noué entre le gouvernement et les organisations de la société civile, et en particulier avec le mouvement syndical, par exemple par le biais du STUC.

L'EIS participe activement à l'élaboration de ce type de politique. Il travaille ardemment pour maintenir sa présence et sa visibilité dans le débat politique relatif à tous les sujets qui touchent les politiques d'éducation. Ainsi, lorsque des politiques d'éducation sont abordées, il porte une voix qui jouit à la fois d'autorité et de crédibilité. Pour y parvenir, le syndicat s'implique activement dans les comités de politique et les groupes de travail nationaux, notamment le comité de direction du *Programme scolaire pour l'excellence* et le *Strategic Board for Teacher Education* (Conseil stratégique pour l'éducation des enseignant(e)s). Lors d'un entretien mené dans le cadre de cette étude, un(e) haut(e) fonctionnaire a décrit l'élaboration des politiques comme un processus de « *coconstruction* » entre le gouvernement et la profession enseignante, dans lequel la voix des syndicats est capitale. Le syndicat collabore en outre étroitement avec le GTCS afin de consolider ce processus de coconstruction.

Toutefois, ce processus d'élaboration des politiques s'inscrit dans un discours écossais plus large, qui est également « coconstruit ». Le syndicat peut plaider efficacement en faveur de valeurs et d'approches à l'élaboration des politiques fondées sur la valeur des services publics et sur l'idée que l'éducation est un bien public. L'EIS représente une voix nationale respectée dans ces débats publics. Ce discours définit ensuite les paramètres qui régissent les solutions politiques et contribue à préserver la tradition écossaise d'un système éducatif fondé sur les principes d'égalité, de justice et de démocratie locale. Il est fondamental pour comprendre pourquoi et comment l'Ecosse s'est engagée dans une voie différente de celle du GERM.

Soutenir la négociation collective nationale

Comme nous l'avons déjà expliqué, les procédures actuelles de négociation collective ont été redéfinies durant la période qui a suivi la déconcentration. Ces procédures sont

fondées sur la nécessité de collaborer lorsque c'est possible : « *L'organisme national (SNCT) sera tripartite et fonctionnera sur la base d'un consensus* » (département de l'Éducation du pouvoir exécutif écossais, 2001, p. 18). Ce processus a été décrit par un(e) fonctionnaire écossais(e)s dans les termes suivants :

Tout doit être réalisé avec le consentement des trois parties, et il n'existe pas de règles fondées sur la majorité ou équivalentes. Il est également impossible qu'une seule partie puisse imposer un accord aux deux autres sans briser le mécanisme de négociation collective.

Outre la négociation à l'échelle nationale, chaque autorité locale dispose de son *Local Negotiating Committee for Teachers* (Comité de négociation local pour les enseignant(e)s, LNCT).

Ces procédures de négociation collective confèrent au syndicat une influence considérable. Des différends peuvent apparaître, même s'ils sont rares. La possibilité pour les différentes parties de mettre leur veto sur une proposition leur garantit un pouvoir non négligeable. Comme pour tous les processus de négociation collective, le détail des négociations individuelles dépend d'un grand nombre de facteurs externes, liés par exemple aux ressources ou au marché du travail dans son ensemble, et l'impossibilité de trouver un accord est toujours une possibilité. Toutefois, il est clair que ce type de procédures – qui confèrent au syndicat le droit de veto – garantissent aux enseignant(e)s une voix réelle et importante concernant de nombreux sujets fondamentaux qui ont un impact sur leur environnement de travail.

En effet, on pourrait soutenir que le fait d'impliquer le syndicat dans ces procédures consolide une approche plus large au regard des relations de travail et du dialogue social, où la voix des syndicats joue un rôle central. L'engagement consistant à engager les syndicats d'enseignants dans un processus solide de négociation collective ne peut être dissocié de la nécessité plus large d'impliquer la profession enseignante dans les questions professionnelles. C'est par le biais de ces processus que le syndicat peut façonner le discours.

Pour l'EIS, le défi consiste à intégrer ces processus nationaux en conservant un lien permanent avec ses membres, le danger étant que les négociations devant être menées sur certains détails paraissent à mille lieues des préoccupations urgentes de ses membres. Dans le cadre de cette étude, l'attention accordée à l'implication dans les sujets nationaux a mis en lumière la nécessité de garantir une communication ouverte avec les membres, de les engager dans les structures démocratiques du syndicat et de participer aux négociations nationales de haut niveau avec la volonté constante de bâtir une organisation syndicale sur le lieu de travail.

La responsabilisation est cruciale, comme l'a souligné un(e) haut(e) responsable élu(e)⁷ :

⁷ Le terme « responsable élu(e) » désigne un(e) membre syndical(e) qui a été élu(e) à son poste, contrairement à un(e) employé(e) syndical(e), qui est désigné(e) et non élu(e).

Les garanties résident dans les structures démocratiques du syndicat, et en tant que responsables, nous avons un devoir de responsabilité. La semaine dernière, j'ai passé une heure et quarante-cinq minutes à répondre aux questions des membres de notre Conseil national sur la politique d'éducation.

Le/la secrétaire de cabinet du Premier ministre [responsables politiques nationaux], lui/elle, ne passe pas une heure et quarante-cinq minutes sur les questions d'éducation !

Toutefois, comme l'a confié un/un autre responsable syndical(e), il est encore difficile de veiller à ce que les débats entre les militant(e)s soient étendus aux personnes qui n'assistent pas aux réunions officielles.

Pour y remédier, il est notamment possible de syndiquer le lieu de travail et de développer une culture syndicale sur le lieu de travail, ce qui renforce non seulement le lien entre le lieu de travail et les structures démocratiques locales, ainsi que le lien qui unit les membres et leur syndicat. Un(e) membre de l'EIS l'a souligné à l'occasion d'un entretien mené lors d'une visite scolaire :

Mon expérience syndicale est très personnelle. A nos yeux, l'EIS est aussi actif que le/la responsable scolaire que nous avons à l'époque. Telle est notre expérience, puisque nous n'avons jamais été davantage impliqués dans le syndicat. Pour nous, il s'agit véritablement d'un filet de sécurité. A l'échelle nationale, on espère qu'ils vont gagner les négociations et obtenir les accords de rémunération, mais, à un niveau très personnel, notre responsable est incroyablement accessible et représente un filet de sécurité dans notre école. Pour moi, c'est bien plus important que les questions plus larges et que ce fait le syndicat ailleurs.

Lors de la visite organisée auprès de l'EIS dans le cadre de cette étude, le syndicat était en train d'élaborer sa stratégie de syndicalisation, consistant notamment à encourager une plus grande implication des membres et le développement des capacités. A l'époque, le syndicat avait désigné deux organisateurs/trices et, depuis lors, l'équipe n'a cessé de s'agrandir.

S'impliquer dans les questions professionnelles et développer l'apprentissage professionnel

L'EIS est empreint d'une longue tradition consistant à s'impliquer dans les questions professionnelles, qui ressort clairement dans le discours caractéristique de la politique éducative écossaise. Comme nous l'avons démontré, le syndicat est fortement impliqué

dans le dialogue social concernant des sujets tels que le programme scolaire ainsi que le statut et le développement professionnels des enseignant(e)s.

Au cœur de cette approche figure l'engagement pris par le syndicat d'encourager le développement professionnel de ses membres. Cet engagement revêt une multitude de formes, dont le fait de plaider en faveur d'une amélioration des opportunités de développement professionnel pour les enseignant(e)s, la collaboration avec le gouvernement écossais et le GTCS afin de présenter conjointement le développement professionnel comme un sujet de préoccupation pour les syndicats (par exemple, la « *Mise à niveau professionnelle* ») et, enfin, la promotion directe du développement professionnel des membres. Cette dernière approche comprend des accords de partenariat avec une université locale afin de dispenser des formations de niveau de Master, d'organiser différentes activités de développement professionnel, de soutenir une conférence sur la recherche active organisée par les enseignant(e)s et l'attribution de subventions visant à soutenir les enseignant(e)s menant des projets de recherche active.

Le rôle des *Union Learning Representatives* (Représentant(e)s syndicaux/ales à la formation, ULR) a constitué un élément clé de cette stratégie. Ils ont été créés juridiquement par le gouvernement travailliste au pouvoir entre 1997 et 2010, et regroupent des responsables syndicaux/ales élu(e)s qui jouissent de certains droits, dont le rôle est de plaider en faveur d'opportunités d'apprentissage professionnel pour les employé(e)s. L'EIS a lourdement investi pour développer et soutenir son réseau d'ULR, qui exercent leurs activités tant au niveau des écoles que des autorités locales (Alexandrou, 2015).

Les auteurs sont convaincu(e)s que le rôle des ULR met en lumière le fait que les questions professionnelles n'occupent pas une place marginale au sein des syndicats d'enseignants, mais sont au contraire des questions essentielles autour desquelles les syndicats peuvent s'organiser. En effet, dans le cas de l'EIS, les ULR doivent être considéré(e)s comme faisant partie d'une stratégie de syndicalisation plus large. Plusieurs ULR ont été impliqué(e)s dans des activités syndicales en raison de leur intérêt pour les questions professionnelles, jusqu'à devenir des militant(e)s très efficaces assumant des rôles plus larges au sein de l'EIS. Parallèlement, leur travail de plaidoyer en faveur des enseignant(e)s a généré des bénéfices tangibles pour les membres et a donné au syndicat un aperçu des sujets pour lesquels les membres ne sont pas toujours conscient(e)s du rôle que peut jouer le syndicat. Les auteurs sont convaincu(e)s que cela renforce le lien qui unit les membres et le syndicat, lien qui revêt une importance capitale pour le renouveau syndical. Ce travail illustre la nécessité d'envisager ce lien à travers un prisme qui dépasse les notions traditionnelles et plus étroites du militantisme.

Deux ULR ont été interrogé(e)s dans le cadre de cette recherche. L'une d'eux/elles a expliqué que sa carrière était dans une impasse et qu'elle ne bénéficiait d'aucun développement, ni personnel ni professionnel ; « *J'étais frustrée et piégée en quelque sorte. Pour être honnête, je cherchais désespérément un autre boulot.* » Elle en a

discuté avec son/sa secrétaire de section à l'EIS et, par la suite, a adopté la fonction d'ULR. Elle nous a décrit la différence que les membres ont vue grâce à elle, l'impact transformationnel que cela a eu sur son propre développement et la façon dont elle était à présent impliquée dans la représentation du syndicat dans les groupes de travail avec le gouvernement sur le développement professionnel. Voici le résumé qu'elle nous livre de son expérience :

J'adore apprendre, vraiment. J'adore rencontrer des gens et avoir le sens de l'éducation. Je pense que, parfois, si on ne sort pas des sentiers battus, on prend le risque de devenir quelque peu étroit d'esprit dans notre conception de l'éducation, car on ne prend pas la peine de regarder ailleurs. Ce n'est pas ce que je veux. Personnellement, je veux être davantage consciente de tout, du potentiel et de ce qui se passe au sein de l'éducation. C'est un domaine vaste, immense, et c'est précisément ce que j'aime dans l'éducation. Ma fonction ne se limite pas au poste de représentante de l'apprentissage. Pour le moment, je participe à un forum national où je représente l'EIS, aux côtés d'Education Scotland.

Ce récit de développement personnel illustre la façon dont une conception plus large de l'engagement syndical peut pousser les enseignant(e)s à se syndiquer, en ce compris ceux/celles qui ne l'auraient peut-être pas fait. Comme nous venons de le voir, ces personnes peuvent assumer des fonctions plus larges au sein du syndicat. Il s'agit là du renouveau syndical dans sa conception la plus large.

Un(e) haut(e) responsable syndical(e) a émis une observation plus large, selon laquelle les enseignant(e)s sont souvent conciliant(e)s avec les questions professionnelles. Par exemple, lorsque certain(e)s d'entre eux/elles doivent faire quelque chose qui va à l'encontre de leur jugement professionnel, il leur est difficile de remettre en cause la demande dont ils font l'objet. Il existe pourtant un danger, celui qu'une forme de « culture de la complaisance » se développe. Non seulement elle déprofessionnalise, mais elle pourrait également s'étendre à d'autres sujets plus larges. Le développement par le syndicat du programme d'apprentissage professionnel a été présenté comme un élément central pour conférer aux membres la confiance nécessaire pour s'exprimer sur des sujets essentiels dans leur métier – les questions de pédagogie, de programme scolaire et d'évaluation. Le fait de développer une telle confiance en soi sur les questions professionnelles est perçu comme une condition *sine qua non* pour développer une confiance en soi collective pour toutes les questions ayant un impact sur les enseignant(e)s.

Eğitim Sen (Education and Science Workers' Union, Turquie)

Contexte national :

Le système éducatif turc s'est développé à l'époque de la création de la République turque moderne. Il a été bâti dans les années qui ont suivi la Première Guerre mondiale, à une époque où la Turquie cherchait à s'ériger elle-même comme une démocratie moderne fondée sur les principes laïques. En réalité, la démocratie turque a toujours été instable et la Turquie a connu plusieurs périodes de dictature ainsi que des tensions permanentes entre ses principes laïques et les revendications de groupes religieux. En amorçant un processus de construction nationale, la Turquie a été incapable de reconnaître les droits et les traditions de sa population kurde, largement présente, ce qui a généré des tensions permanentes.

Historiquement, la laïcité a été incarnée par le système d'éducation publique turc. Le système éducatif laïque a été l'expression de cette tradition, tout en cherchant à la consolider par le programme scolaire et l'éducation civique. Ces dernières années, cette situation a changé et l'éducation turque (dans les écoles et les universités) est devenue le théâtre d'une lutte entre les partisans de la Constitution turque laïque et les militant(e)s pour un retour de la religion dans la sphère publique turque (Kosar-Altinyelken, 2015). Cette évolution s'est traduite par la domination croissante du parti pour la Justice et le Développement (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, AKP), qui est au gouvernement depuis 2003 et est dirigé par le Président turc, Recep Tayyip Erdoğan. Depuis cette étude, la Turquie a organisé un référendum constitutionnel en avril 2017) La population, à une faible majorité, a décidé d'accroître les pouvoirs du Président, ce qui a exacerbé les préoccupations quant à la démocratie et aux droits humains dans le pays.

En 2012, le gouvernement a mené la réforme de l'éducation la plus considérable depuis plusieurs années – la politique « 4+4+4 » ou « 4+ ». Cette politique a étendu les années de scolarité obligatoire de huit à douze et a été présentée comme progressiste et positive (Köseleci, 2014). Toutefois, elle entendait également encourager l'éducation religieuse en augmentant le nombre d'écoles *imam-hatip*, qui, à l'origine, formaient des prédicateurs (ces écoles sont donc considérées comme professionnelles), mais peuvent à présent être considérées comme des écoles confessionnelles générales. Avant la politique « 4+ », les élèves fréquentaient ces écoles après les huit années de scolarité obligatoire. Les réformes « 4+ » ont réhabilité les écoles *imam-hatip* pour les années scolaires intermédiaires et les élèves peuvent choisir de les fréquenter à partir de l'âge de neuf ans. Depuis l'introduction de la politique « 4+ », le nombre d'écoles *imam-hatip* a connu un essor considérable, tant dans le secondaire inférieur que supérieur.

Les réformes « 4+ » font peser une menace majeure sur la tradition laïque de la Turquie et n'ont cessé d'être remises en cause. Le gouvernement a toutefois également promu la privatisation de l'éducation en accordant des incitations financières aux parents qui envoient leurs enfants dans des écoles privées et en transformant les *dershanes* (centres pédagogiques privés) en écoles entièrement privées (Buyruk, 2015). Au sein de l'éducation publique, le recours à des services de soutien essentiels, souvent dans le cadre de contrats à long terme avantageux pour les investisseurs privés, n'a cessé de croître. Les enseignant(e)s interrogé(e)s dans le cadre de cette étude ont décrit une situation dans laquelle les écoles participent à des collectes de fonds organisées par les parents d'élèves et des sources privées afin de fournir des fournitures essentielles.

Les événements en Turquie ont pris un tour dramatique à la suite d'une tentative de coup d'Etat en juillet 2016. Cette tentative a été imputée au mouvement Hamihad lié à Muhammed Fethullah Gulen. Le gouvernement AKP a immédiatement décrété l'état d'urgence et a commencé à arrêter toutes les personnes accusées de sympathie envers Gulen. Les écoles et les universités qui entretenaient des liens avec Gulen ont été fermées, et des milliers d'enseignant(e)s et d'universitaires ont été licencié(e)s ou suspendu(e)s. Toutefois, les représailles ont dépassé de loin le camp de Gulen, et le coup d'Etat a clairement été utilisé comme prétexte pour attaquer toutes les personnes qui, par le passé, ont soutenu les droits de la population kurde, en ce compris de nombreux/euses enseignant(e)s et universitaires. Ces événements ont instauré un climat de méfiance et de peur parmi les enseignant(e)s turcs/ques. Lors de notre visite, en pleine période d'état d'urgence, les enseignant(e)s nous ont expliqué que des « espion(ne)s » se trouvaient dans la salle des enseignant(e)s afin de dénoncer toute personne qui émettrait des critiques à l'encontre du gouvernement. Nous avons été informés que parmi les prérogatives de l'état d'urgence figure le pouvoir de licencier ou de suspendre indéfiniment, sans que le gouvernement n'ait à fournir de preuves et sans que l'éducateur/trice ne puisse faire appel. Inévitablement, cette situation a eu un impact considérable sur la capacité des enseignant(e)s et des universitaires de mener à bien leur travail et encore moins les activités syndicales qui les soumettaient à la peur et l'intimidation.

Contexte syndical :

Les syndicats ont souvent connu une existence difficile en Turquie et, durant les périodes de dictature, leur existence était tout simplement illégale. Cette culture de la répression fait planer une ombre sur le syndicalisme indépendant en Turquie, même dans les périodes de « liberté » relative.

Si les syndicats turcs jouissent de droits à la négociation collective, il faut savoir que cette dernière est extrêmement limitée (Buyruk, 2015).

Le syndicalisme des enseignant(e)s en Turquie concentre sur lui toutes les tensions et tous les problèmes qui affectent la société turque, parmi lesquels figurent l'autoritarisme, la répression et le népotisme, utilisés pour attaquer les organisations syndicales

indépendantes et démocratiques. En Turquie, les syndicats d'enseignants sont légion, même s'ils ne sont que trois à recenser plus de 100 000 membres. Cette recherche se concentre sur *Eğitim-Sen*, le seul syndicat turc à être affilié à l'IE. Juridiquement, ce syndicat a été fondé en 1995 et est membre de la KESK, la confédération des travailleurs/euses du secteur public.

Les relations de travail ne peuvent exister de façon significative en raison des hauts niveaux de corruption et de népotisme qui, d'après les responsables syndicaux/ales et les enseignant(e)s, règnent au sein du système scolaire. Le gouvernement AKP a activement parrainé un syndicat en particulier – *Eğitim Bir Sen* – et de nombreux/ses enseignant(e)s ont bien compris qu'ils/elles devaient s'affilier à ce syndicat afin de faire progresser leur carrière. Ce népotisme gangrène pratiquement tous les aspects du système scolaire. Durant les consultations organisées autour du projet « 4+ », *Eğitim Bir Sen* a soutenu cette proposition de loi et a même plaidé en sa faveur, tandis qu'*Eğitim-Sen* a été écarté des discussions.

L'opposition d'*Eğitim-Sen* aux politiques du gouvernement ainsi que son soutien à la population kurde de Turquie ont suscité de nombreuses réactions négatives de la part du gouvernement. Bien avant le coup d'Etat et l'instauration de l'état d'urgence, nombre de dirigeant(e)s d'*Eğitim-Sen* ont été arrêté(e)s et jugé(e)s en raison de leur soutien aux droits de la population kurde (Kutan et Novelli, 2010). Beaucoup d'entre eux/elles ont purgé des peines de prison et certain(e)s ont été contraint(e)s de demander l'asile dans d'autres pays. Après le coup d'Etat, des milliers de membres d'*Eğitim-Sen* ont été suspendu(e)s et des centaines ont été licencié(e)s – au moment de notre visite, 10 000 membres d'*Eğitim-Sen* avaient été suspendu(e)s et 781 avaient été licencié(e)s. Leur licenciement a été régi par des décrets publiés sur le site Web du gouvernement. Ce dernier n'a fourni ni explications ni preuves, et les enseignant(e)s ne pouvaient faire appel de cette décision.

Dans le cadre de cette étude, plusieurs personnes interrogées ont confié qu'à l'avenir, l'existence du syndicat était menacée. Elles sont en effet persuadées que le gouvernement, à un moment ou à un autre, prétextera des raisons fallacieuses pour imposer une interdiction. Parmi les personnes interrogées figuraient des enseignant(e)s/ universitaires licencié(e)s ou suspendu(e)s. Un universitaire de l'Université d'Ankara, signataire de la pétition *Academics for Peace* (« Les universitaires pour la paix »)⁸ très critique envers la politique gouvernementale relative à la population kurde, a expliqué qu'il avait connu plusieurs périodes de dictature et avait adhéré au syndicat au moment où son existence était illégale : « *Pourtant, la situation n'était pas aussi grave qu'aujourd'hui.* »

Lorsqu'il a été interrogé en décembre 2016, cet universitaire travaillait toujours. « *Je fais l'objet d'une enquête. Je vais être licencié* », a-t-il toutefois déclaré. Le 7 février 2017, il a été licencié par un décret de l'état d'urgence publié dans le Journal officiel⁹. Il ne peut plus travailler en Turquie et les restrictions en vigueur en raison de l'état d'urgence l'empêchent de quitter le pays. Tant que le régime actuel prévaudra, sa carrière universitaire sera terminée.

8 Voir <https://barisicinakademisyenler.net/English>

9 Voir <https://barisicinakademisyenler.net/node/427>

Ses derniers mots ont été les suivants : « *Nous allons gagner. Ils ont décidé de nous attaquer, mais nous nous relèverons.* »

Stratégies du syndicat :

Contrairement aux autres cas présentés dans cette étude, le cas d'*Eğitim-Sen* ne peut être considéré comme un renouveau syndical. Le syndicat n'a pas l'occasion de se redynamiser face aux défis qui l'attendent, dans la mesure où son existence même est directement menacée par un gouvernement autoritaire et antidémocratique. Face à cette menace fondamentale, il doit dépendre des principes syndicaux les plus basiques – la syndicalisation et la solidarité.

Bâtir la solidarité entre les membres

Eğitim-Sen est confronté à un défi colossal, celui de soutenir ses membres suspendu(e)s ou licencié(e)s qui ont perdu leur source de revenus. Les ressources du syndicat ont été mises à profit pour les aider, mais elles sont limitées et, compte tenu de l'ampleur des problèmes, elles sont uniquement appropriées à court terme. L'une des premières mesures prises par les militant(e)s d'*Eğitim-Sen* a été de collecter de l'argent et de mobiliser un soutien matériel auprès de leurs collègues. Il s'agit là d'une forme de solidarité pragmatique et tangible, qui aide les membres dans le besoin et encourage l'ensemble des membres à fournir un soutien pratique. Toutefois, les auteurs ont été informés que certains membres avaient peur d'être repéré(e)s, car ils/elles pouvaient risquer d'être suspendu(e)s.

Lors de l'une des permanences d'*Eğitim-Sen* à Ankara, nous avons pu voir la façon dont le syndicat offre un espace social et un réseau culturel à ses membres, en leur assurant un soutien pratique et moral, ainsi que des conseils et un soutien juridique. Le bureau regorgeait d'activité et les membres du syndicat, dont certain(e)s avaient été licencié(e)s ou suspendu(e)s, discutaient de la situation, planifiaient des activités de soutien et s'offraient un soutien mutuel. De telles opportunités mettent en lumière l'importance que revêt la création « d'espaces culturels » où les membres du syndicat peuvent se réunir et formuler des contre-arguments communs qui remettent en cause les discours officiels véhiculés par un média proche du gouvernement (le journalisme indépendant est une autre victime de la culture autoritaire en Turquie – voir Akser et Baybars-Hawks, 2012).

Au moment où nous avons organisé notre visite, le syndicat tenait une conférence à Ankara le weekend suivant et avait convié des intervenant(e)s provenant de syndicats d'enseignants internationaux. Il en est ressorti qu'il était essentiel de demander un soutien international afin de garantir la solidarité pratique indispensable, mais également de faire pression sur ce gouvernement préoccupé par son image et sa réputation à l'international.

Développer la solidarité internationale

Le fait d'offrir une solidarité internationale aux membres d'*Eğitim-Sen* a constitué une priorité pour l'IE, pour son bureau européen, le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), et pour de nombreux syndicats. Cette solidarité s'est exprimée sous différentes formes et a constitué une source de soutien essentielle pour *Eğitim-Sen*.

Le CSEE a coordonné plusieurs lettres de soutien et des délégations de haut niveau en Turquie, notamment en pleine période d'état d'urgence. Lors de son Congrès de 2016, le CSEE a adopté une forte motion de soutien en faveur de la communauté éducative turque (CSEE, 2016b). Alors que certains membres dirigeant(e)s d'*Eğitim-Sen* étaient jugé(e)s pour leur soutien à la population kurde, le CSEE et plusieurs de ses syndicats membres se sont organisés afin que des responsables de haut niveau fassent office d'observateurs/trices internationaux/ales lors du procès – notamment l'*Algemene Onderwijsbond* (AOB) aux Pays-Bas, la *Greek Primary Teachers Federation* (DOE) et la *Greek Federation of Secondary State School Teachers* (OLME) en Grèce, le *German Education Workers Union* (GEW) en Allemagne, le *Turkish Cypriot Teachers' Trade Union* (KTOS) en Chypre du Nord, la NASUWT au Royaume-Uni et le Syndicat National des Enseignements de Second Degré (SNES-FSU) en France. Depuis le procès, un(e) ancien(ne) secrétaire général(e) du syndicat a dû fuir le pays et demander l'asile en Allemagne. Il/elle a été soutenu(e) par le GEW.

En 2015, la Fédération néerlandaise des syndicats, sur proposition de l'AOB, a remis un prix au/à la secrétaire général(e) actuel(e), et à l'ancien(ne) secrétaire général(e) d'*Eğitim-Sen*. En 2016, la NASUWT (Royaume-Uni) a remis à *Eğitim-Sen* l'*International Solidarity Award*, au nom de la lutte acharnée que le syndicat mène en faveur des droits syndicaux en Turquie. *Eğitim-Sen* a également largement figuré dans le journal interne de la NASUWT, *International Solidarity* (« Solidarité internationale »), dont l'objectif est de publier le travail international du syndicat à l'attention de ses membres. La NASUWT a également alloué des ressources matérielles aux écoles pour réfugié(e)s dans le sud-ouest de la Turquie.

Syndiquer au-delà des frontières

L'une des caractéristiques de cette étude est qu'elle démontre que les questions de solidarité internationale peuvent agir comme de puissants vecteurs de syndicalisation auprès de membres qui, habituellement, peuvent ne pas considérer le syndicat comme le vecteur de leur militantisme. Dans plusieurs pays qui comptent une diaspora turque, tels que l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, il est apparu clairement que des alliances avaient été nouées à l'échelle locale. Elles ont souvent été négociées par des syndicalistes turcs/ques, qui entretiennent des liens étroits avec les organisations des communautés turques et kurdes. Nous avons été informés de la tenue de plusieurs événements publics et communautaires, des marches de solidarité politiques aux galas culturels locaux, auxquels de nombreux syndicats d'enseignants ont participé. Le

GEW a organisé plus de 40 réunions locales afin de mettre en lumière les problèmes auxquels sont confronté(e)s les enseignant(e)s en Turquie.

Le fait de bâtir une forme de solidarité internationale entre les syndicalistes était également fréquent dans les institutions d'enseignement supérieur, où les universitaires collaboraient et nouaient des partenariats avec des collègues turcs/ques (soit dans leur propre institution, soit en Turquie). Dans ces cas, les membres ont immédiatement perçu, par le biais de leurs contacts personnels, la menace qui pesait sur la liberté académique et nombre d'entre eux/elles ont contacté leur syndicat afin de se renseigner sur les actions de solidarité.

L'introduction des *International Solidarity Officers* (« Responsables de la solidarité internationale », ISO) dans les sections locales du *National Union of Teachers* (NUT) au Royaume-Uni illustre la façon dont ce type de solidarité internationale peut être encouragée à la base. D'après les dispositions syndicales, ces postes ne sont pas obligatoires, mais ils sont vivement encouragés. Ils s'accompagnent de formations sur mesure et de propositions d'activités, afin que les ISO disposent d'actions sur le terrain qu'ils peuvent mettre sur pied avec les membres. Ces fonctions offrent l'opportunité de faire participer au militantisme syndical des enseignant(e)s qui ne se seraient autrement pas engagé(e)s dans des rôles plus traditionnels. Depuis leur création, les ISO ont considérablement augmenté en nombre. Leur travail offre la possibilité de développer une solidarité « d'enseignant(e)s à enseignant(e)s » plus directe au-delà des frontières, que les avancées technologiques et en matière de communication ont facilitée.

Note finale :

Cette recherche a été menée en décembre 2016 en pleine période d'état d'urgence. Elle n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs collègues turcs/ques, dont nous devons toutefois taire le nom par peur de victimisation.

D'autres entretiens pour ce cas d'étude ont été menés avec des responsables du CSEE et des syndicats suivants : l'AOB (Pays-Bas), le GEW (Allemagne), la NASUWT (Royaume-Uni), le NUT (Royaume-Uni), le SNES-FSU (France) et l'UCU (Royaume-Uni).

American Federation of Teachers, National Education Association et Education Minnesota Etats-Unis d'Amérique

Contexte national :

Les Etats-Unis disposent d'un système éducatif complexe sur lequel le gouvernement fédéral ne peut exercer qu'un pouvoir limité, en plus d'être contesté. Ce sont les Etats et les circonscriptions locales qui jouissent de la plus grande influence sur l'élaboration des politiques d'éducation, en particulier dans le système du primaire et du secondaire. Cette étude de cas américaine se penche sur l'Etat du Minnesota.

Les Etats-Unis sont souvent considérés comme le pays de l'économie capitaliste par excellence, avec un gouvernement réduit, ainsi que des soins de santé et une sécurité sociale restreints pour les plus pauvres et les communautés marginalisées. Il existe pourtant un domaine qui fait exception à cette règle : le système d'éducation publique américain. Historiquement, il a toujours occupé une place prédominante dans la sphère publique américaine et il profite à la majorité des citoyen(ne)s américain(e)s.

Toutefois, compte tenu de la taille du pays et de sa gouvernance éducative décentralisée, il n'est pas étonnant que le système varie considérablement à l'échelle locale. Même les grands projets fédéraux visant à mettre en œuvre des normes politiques et de performance communes à tous les systèmes d'Etats, tels que les projets *No Child Left Behind* (« Aucun enfant laissé pour compte », NCLB) de 2001 et *Race To the Top* (« La course vers l'excellence ») de 2009, se heurtent à une résistance et sont parfois mis à mal, comme ce fut le cas du programme d'exemption NCLB.

Il en résulte une diversité considérable dans le système d'éducation publique américain. Dans de nombreuses régions du pays, il existe un processus de marchandisation agressif dans lequel les écoles à charte sont prédominantes et les tentatives d'affaiblir les organisations syndicales sont légion. L'exemple le plus évident de cette « chartisation » effrénée est peut-être celui de la Nouvelle-Orléans où, à la suite du passage de l'ouragan Katrina, le système scolaire public a été démantelé et remplacé par un système fondé presque entièrement sur les écoles à charte (pour avoir un aperçu de cette expérience et de ses conséquences, voir Buras, 2014). La Nouvelle-Orléans n'est toutefois pas la seule dans cette situation, et de nombreuses autres régions ont connu une « chartisation » agressive, souvent encouragée par les puissants intérêts des entreprises.

Au sein de ce système national, le Minnesota, sur lequel cette étude se concentre, est un Etat américain du Midwest dont une majorité de personnes s'accordent à dire qu'il dispose d'un système éducatif de haute qualité. Les élèves de ce système obtiennent

par ailleurs les meilleurs résultats en mathématiques et en lecture, bien au-dessus de la moyenne nationale (*National Center for Education Statistics*, 2015a, 2015b). Près de 30 pour cent des élèves du Minnesota sont des enfants de couleur, bien que cet Etat ne compte que trois pour cent d'enseignant(e)s de couleur (*CBS Minnesota*, 2016).

En dépit de son succès évident, cet Etat est confronté à de nombreux défis, dont une pénurie accrue d'enseignant(e)s. Les responsables syndicaux/ales ont confié que de nombreuses circonscriptions scolaires du Minnesota publiaient des offres d'emploi auxquelles très peu (voire pas du tout) de candidat(e)s répondaient, et qu'elles embauchaient de plus en plus de personnes non diplômées et non formées dans leurs écoles. L'un des principaux obstacles au recrutement des enseignant(e)s, selon les responsables syndicaux/ales, réside dans le salaire de base dérisoire, ainsi que dans le coût exorbitant de l'éducation postsecondaire qu'il est nécessaire de suivre pour obtenir le diplôme d'enseignant(e)s. Par conséquent, un très grand nombre d'enseignant(e)s habilité(e)s refusent de travailler dans des écoles. La pénurie d'enseignant(e)s est actuellement de plus de 10 pour cent par an (*département de l'Education du Minnesota*, 2015), ce qui fait payer un lourd tribut au système, tant sur le plan des ressources humaines que de la productivité perdue (Carroll, 2007, Milanowski et Odden, 2007), sans parler des conséquences d'une telle rotation sur l'apprentissage des élèves. Un(e) responsable syndical(e) a confié que le taux de pénurie était plus élevé chez les enseignant(e)s de couleur. La situation est encore plus grave dans les régions les plus défavorisées, où certaines écoles dépendent grandement d'un personnel non diplômé et non formé.

Contexte syndical :

Les syndicats d'enseignants représentent une force de taille dans le secteur de l'éducation publique américain. La *National Education Association* (NEA) existe depuis 1857 et l'*American Federation of Teachers* (AFT) a été fondé voilà plus de 100 ans. Ces deux organisations sont actives à plusieurs niveaux : au niveau fédéral, de l'Etat, de la circonscription locale et de l'école. Elles fonctionnent de façon indépendante, mais collaborent également dans un certain nombre de domaines, et l'affiliation conjointe est une réalité dans un nombre croissant d'Etats et de circonscriptions locales.

Les syndicats d'enseignants ont joué un rôle plus ou moins considérable dans la prise de décision relative à l'éducation en fonction des contextes et des époques. Les Etats disposent d'une autorité constitutionnelle dans le domaine de l'éducation, et l'implication des syndicats d'enseignants dans la prise de décision relative aux questions d'éducation dépend des décideurs au pouvoir. La négociation collective n'est pas légale dans tous les Etats américains et, même lorsqu'elle l'est, l'aptitude des syndicats d'enseignants à négocier peut être restreinte à un certain nombre de questions (Bascia et Osmond, 2012).

Dans le Minnesota, l'immense majorité des enseignant(e)s de l'Etat sont syndiqué(e)s. Cette syndicalisation de grande ampleur a commencé en 1972 après que le gouvernement de l'Etat a adopté les lois obligeant à négocier, qui forçaient les

circonscriptions scolaires à négocier collectivement de bonne foi avec leurs employé(e)s si ces derniers/ères le désiraient (Lovenheim, 2009).

L'*Education Minnesota* a été créé en 1998 lorsque la *Minnesota Education Association* (un affilié de la NEA) a fusionné avec la *Minnesota Federation of Teachers* (un affilié de l'AFT) (Bradley, 1998). Historiquement, il a toujours cherché à collaborer de manière constructive avec les gouvernements de l'Etat et les circonscriptions scolaires concernant les réformes de l'éducation. En 2005, par exemple, il a soutenu l'introduction du programme *Quality Compensation* (« Compensation de qualité », Q-Comp), liée à l'instauration de communautés d'apprentissage professionnelle dans les écoles, où les enseignant(e)s avait régulièrement le temps de se réunir pour fixer des objectifs, discuter des pratiques en classe, apprendre de nouvelles stratégies pédagogiques et donner un compte rendu à leurs collègues une fois que les nouvelles stratégies avaient été expérimentées dans la salle de classe. Toutefois, dans le cadre de cette étude, des responsables syndicaux/ales nationaux/ales ont souligné le fait que là où ces programmes avaient été négociés, dans le Minnesota et ailleurs, ils ont souvent été victimes de coupes budgétaires par la suite.

Si le syndicalisme des enseignant(e)s connaît un essor considérable dans un climat politique favorable de prime abord, plusieurs réalités contextuelles menacent cette situation. En 1977, la Cour suprême a décrété que les personnes ne pouvaient être contraintes d'adhérer à un syndicat du secteur public en vue d'être embauchées. Toutefois, les syndicats peuvent imposer aux non-membres des « cotisations de part équitable » afin de couvrir les dépenses engendrées par les contrats de négociation, de traiter les réclamations et d'organiser les autres activités administratives non politiques. Le Minnesota est actuellement l'un des 21 Etats à autoriser les « cotisations de part équitable ». Dans les Etats où ces cotisations ont été abolies, les conséquences pour les syndicats d'enseignants ont souvent été considérables : après que le Wisconsin a adopté la fameuse loi du « droit au travail », qui a supprimé les « cotisations de part équitable » en 2011, le nombre d'adhérents de ses syndicats d'enseignants a chuté. Les responsables et le personnel des syndicats d'enseignants considèrent la perte de pouvoir dans les Etats voisins du Wisconsin et du Michigan comme une menace potentielle pour le syndicalisme dans le Minnesota.

Plus récemment, l'élection de Donald Trump à la présidence pourrait avoir des conséquences considérables sur l'éducation publique, les enseignant(e)s et leurs syndicats aux Etats-Unis. Le Président Trump a nommé une Secrétaire d'Etat à l'Éducation, Betsy DeVos, qui est connue pour sa position pro-privatisation et son hostilité à l'égard des syndicats d'enseignants. Etant donné sa nomination relativement récente et les accords constitutionnels complexes conclus entre le gouvernement fédéral et les différents Etats, les conséquences précises de sa nomination demeurent floues. Il est toutefois probable que de nombreux défis qui pèsent sur les enseignant(e)s et leurs syndicats et ont été identifiés dans d'autres cas d'étude de ce rapport s'intensifient aux Etats-Unis sous la présidence de Trump. Une mobilisation efficace pour contrer ces menaces représente un défi majeur pour les syndicats d'enseignants américains.

Stratégies des syndicats :

Les deux organisations actives à l'échelle nationale s'engagent à répondre efficacement aux réalités sociales, politiques et éducatives en pleine évolution, et ont investi des ressources considérables dans leurs propres réorganisation et rénovation. A titre d'exemple, à l'AFT, le leadership organisationnel soutient l'innovation en matière de collecte d'informations, de syndicalisation et d'initiatives sur l'équité. La NEA a créé un Département stratégique afin d'orienter l'organisation vers une voie cohérente et tournée vers l'avenir. En outre, elle a pour priorité de recruter de nouveaux membres parmi les enseignant(e)s en début de carrière et d'offrir la capacité à l'Etat et aux affiliés locaux d'entreprendre des travaux innovants. L'introduction d'un programme de subvention baptisé *Great Public Schools* (« Des écoles publiques de qualité », GPS) en est un exemple très pertinent. Il a été approuvé lors de l'assemblée représentative de la NEA en 2013 et a pu être financé grâce à une augmentation de 3 dollars des cotisations des membres. Il vise à :

formuler et développer des idées novatrices afin de promouvoir des pratiques saines, d'identifier des apprentissages clés qui favorisent la réussite des élèves, de conclure de nouveaux partenariats organisationnels qui améliorent la pratique professionnelle et la font converger avec les priorités organisationnelles, ainsi que d'entretenir des programmes viables qui peuvent être reproduits et amplifiés par les autres afin d'initier un changement considérable pour les éducateurs/trices et les élèves dans l'éducation publique.¹⁰

Durant la courte période qui a suivi la création du fonds GPS, 101 demandes d'affiliation ont été financées par un investissement organisationnel de 25,6 millions de dollars, dont une subvention de 287 000 dollars sur trois ans accordée à l'*Education Minnesota* pour lui permettre de développer un réseau d'apprentissage en ligne parmi ses membres.

Cette recherche a mis en lumière les stratégies suivantes, tant au niveau de l'Etat que des circonscriptions. Comme nous l'avons souligné précédemment, il est nécessaire de considérer ces approches comme interdépendantes, chacune étant liée aux autres et les renforçant.

Construire à la base

A l'échelle nationale, la NEA sonde souvent ses membres et cherche à organiser des entretiens de visu avec chaque nouveau/elle enseignant(e) afin d'aborder leurs besoins quant à l'apprentissage professionnel. Afin d'encourager l'implication des membres, l'*Education Minnesota* investit des ressources considérables dans la consultation de ses membres quant à leurs besoins, et utilise ces informations afin d'élaborer ses programmes.

¹⁰ NEA – Directives relatives au fonds GPS



Pendant des années, *l'Education Minnesota* n'a pas déployé d'efforts particuliers pour recruter et engager des membres, dans la mesure où ses cotisations étaient garanties (cotisations sociales syndicales ou « cotisations de part équitable ») par tou(te)s les enseignant(e)s de l'Etat. Cette situation a changé à la suite d'une procédure juridique, dont certain(e)s ont affirmé qu'elle signerait la fin des « cotisations de part équitable » dans le Minnesota et dans le pays tout entier (*The Atlantic*, 2015). Certaines personnes travaillant pour *l'Education Minnesota* provenaient d'autres syndicats d'enseignants où le droit au travail était consacré, et elles savaient à quel point c'était dur pour ces organisations de recruter et de retenir des membres. Le syndicat a opté pour une nouvelle philosophie baptisée « *La valeur de l'adhésion* », dont l'objectif stratégique était de démontrer à l'ensemble des enseignant(e)s la valeur inhérente à l'affiliation à *l'Education Minnesota*.

Par exemple, dans la circonscription scolaire d'Osseo dans le Minnesota, le syndicat a commencé à impliquer ses membres dans des conversations individuelles. Il en est ressorti que la principale préoccupation de ses enseignant(e)s était la sécurité à l'école et la discipline. Le syndicat a utilisé cette information afin de créer le programme *Safe Osseo Schools* (« Sécurité des écoles d'Osseo », SOS), qui a instauré un forum de discussion, a dispensé des formations et a commencé à recueillir des données sur la sécurité à l'école et les questions de discipline. Il a ensuite abordé ces questions lors du deuxième cycle de négociation collective.

Dans la circonscription scolaire de Mountain Iron-Buhl, le syndicat a pris totalement en charge le développement professionnel des enseignant(e)s. Les enseignant(e)s qui souhaitent grimper sur l'échelle des salaires de la circonscription peuvent à présent suivre des formations gratuites au siège du syndicat. Cela a généré des bénéfices considérables quant à l'implication des membres. Comme l'a déclaré un(e) responsable du syndicat :

Désormais, le syndicat n'est plus seulement un endroit où l'on se rend lorsque l'on a un problème. C'est également un endroit qui nous permet de devenir de meilleur(e)s enseignant(e)s.

Afin de promouvoir des initiatives comme celle-là, *l'Education Minnesota* a investi des fonds dans l'instauration d'un programme de subvention pour lequel les organisations syndicales locales peuvent déposer leur candidature pour recevoir un soutien quant aux efforts qu'elles déploient pour améliorer l'implication de leurs membres dans leurs circonscriptions scolaires. Le syndicat assure ensuite un suivi avec chaque organisation locale¹¹ afin d'évaluer l'impact de leurs efforts et de partager des bonnes pratiques dans tout l'Etat.

[Développer de nouvelles formes de négociation collective et de représentation](#)

¹¹ L'unité de base du syndicat – peut être considérée comme une section dans d'autres contextes.

De nombreuses sections locales dans le Minnesota ont adopté des approches innovantes en matière de négociation collective. En 2014, la *St. Paul Federation of Teachers* (SPFT) s'est engagée dans un processus appelé « négociation ouverte ». A l'aune des idées glanées lors d'un voyage en Finlande, le/la président(e) de la SPFT a posé la question suivante : « *Et si, avant même de constituer une équipe de négociation, nous demandions aux parents et à la communauté ce qu'ils souhaitent voir apparaître dans notre contrat en premier ?* » (Fought, 2015, p.18). La SPFT a organisé une série de séances d'écoute publiques ainsi qu'une enquête en ligne. Les enseignant(e)s, les élèves, les parents et les dirigeant(e)s communautaires ont ensuite élaboré un document selon lequel les élèves et leur famille à St. Paul méritaient une éducation holistique de l'enfant, une implication authentique de la famille, des effectifs par classe réduits, davantage d'enseignement et moins de tests, une pédagogie pertinente sur le plan culturel, un développement professionnel de haute qualité pour les enseignant(e)s et un meilleur accès à l'éducation préscolaire. Grâce à ce document, la SPFT s'est engagée dans des négociations contractuelles avec la circonscription scolaire, sans le moins cycle de négociations auparavant. Tout d'abord, elles se sont passées de manière ouverte et transparente, comme jamais des négociations traditionnelles ne l'ont été par le passé. Cette transparence a permis d'augmenter l'implication des membres. Le processus de négociation ouverte met sur la table toute une série de questions traditionnellement considérées comme relevant de la gestion, telles que les effectifs par classe, les tests standardisés, ainsi que l'embauche d'infirmiers/ères scolaires et de travailleurs/euses sociaux/ales. Lorsque la circonscription scolaire a refusé de donner suite aux exigences des enseignant(e)s, le syndicat pouvait déjà compter sur le soutien des membres de la communauté, qui étaient prêts à se battre en son nom.

En fin de compte, la circonscription a accepté de négocier l'ensemble des sujets mis sur la table par le syndicat et un nouveau contrat a pu être conclu. Cette approche de la négociation collective est désormais connue sous le nom de « *négociation pour le bien commun* ». Ce mouvement est devenu une initiative nationale qui dépasse le Minnesota et s'étend à d'autres domaines que l'éducation. L'objectif est de bâtir des coalitions entre les syndicats des services publics et les utilisateurs/trices de ces services afin de plaider en faveur d'une amélioration des services, ce qui profite à la fois à la communauté et aux employé(e)s des services publics¹².

Afin de propager cette philosophie, l'*Education Minnesota* et la SPFT ont créé l'Institut Saint-Paul¹³, qui forme et soutient les responsables des syndicats d'enseignants provenant des quatre coins du pays dans l'application de cette approche innovante de la négociation collective.

[Nouer des alliances plus larges](#)

¹² Voir <http://www.bargainingforthecommongood.org/>

¹³ Voir <http://www.spft.org/2017/02/saint-paul-institute-bargaining-for-the-common-good/>



L'engagement décrit plus haut consistant à privilégier la « négociation ouverte », qui met l'accent sur l'implication de la communauté, met en lumière l'importance de travailler au sein et au-delà du syndicat. Cette construction de coalition constitue une priorité fondamentale, dans la mesure où les syndicats cherchent à remettre en cause les discours dominants et à mobiliser un soutien aux alternatives. Comme l'a affirmé un(e) responsable syndical(e) : « *La façon la plus efficace de combattre ce discours, c'est d'en formuler un qui nous définit* ». Le/la directeur/trice des droits humains et des relations communautaires au sein de l'AFT oriente le travail des organisateurs/trices de l'engagement communautaire, dans la mesure où ils/elles aident les affilié(e)s des syndicats locaux à comprendre l'importance que revêt la collaboration avec les communautés, et les aident à accroître leur capacité de le faire. Plusieurs grandes villes, dont Philadelphie, Boston, Chicago, St. Paul et Pittsburgh, ont profité des organisations d'engagement communautaire pour s'attaquer à des questions telles que les fermetures d'écoles, les coupes dans le financement des écoles et les tests standardisés. En outre, elles ont encouragé les membres de la communauté à organiser des marches scolaires dans plus de 200 villes afin de témoigner de leur solidarité avec les enseignant(e)s et l'éducation publique.

À l'échelle nationale, cette dernière se reflète dans le collectif *Alliance to Reclaim Our Schools* (« Alliance pour retrouver nos écoles », AROS), une alliance qui réunit des parents, des jeunes, la communauté et les organisations syndicales représentant plusieurs millions de personnes dans le pays, qui se battent pour revendiquer la promesse de l'éducation publique, c'est-à-dire la porte ouverte pour la nation à une démocratie solide ainsi qu'à la justice raciale et économique. Les membres de l'AROS et les organisations membres, dont l'AFT et la NEA, travaillent pour réorienter le débat public afin de défendre l'éducation publique et d'ériger un mouvement national promouvant l'équité.

Parallèlement, dans le Minnesota, le syndicat a créé un département politique, recherche et relations publiques. L'une de ses initiatives a réuni un groupe d'enseignant(e)s afin de créer un programme scolaire fondé sur l'équité raciale et la justice sociale baptisé *Facing Inequities and Racism in Education* (« Combattre les inégalités et le racisme dans l'éducation », FIRE). Ce programme a accouché d'un mouvement plus large défendant l'antiracisme et la justice sociale, et rassemblant des enseignant(e)s de l'Etat qui se baptisent eux/elles-mêmes les *FIRE Teams*.

Une autre innovation est à souligner : l'Educator Policy Innovation Center (« Centre d'innovation politique pour les éducateurs/trices », EPIC), qui réunit des enseignant(e)s expérimenté(e)s afin de formuler des propositions politiques fondées sur la recherche traitant des questions prédominantes dans les écoles du Minnesota. Pour ce faire, ils/elles allient la littérature académique et les expériences réelles vécues par les enseignant(e)s de l'Etat. D'après le matériel publié par l'EPIC, il « *veille à ce que les décideurs politiques aient enfin accès simultanément à la meilleure recherche académique ainsi qu'au mode de pensée des éducateurs/trices qui figurent en première ligne par rapport aux sujets les plus urgents au sein de l'éducation.* » L'EPIC a rédigé des notes

d'orientation globales sur la pénurie d'enseignant(e)s dans le Minnesota, l'éducation préscolaire universelle, les prestations complètes des écoles communautaires et les tests standardisés (voir EPIC, 2016a, 2016b, par exemple). Ces notes sont présentées aux décideurs politiques tant au niveau de l'Etat que du pays, et elles ont permis aux enseignant(e)s de rectifier le discours public sur la façon dont les questions d'éducation doivent être résolues dans cet Etat.



SEPT DÉFIS QUI PÈSENT SUR LE RENOUVEAU DES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS

Les sept études de cas présentées ci-avant avaient pour objectif de décrire les actions menées par les syndicats d'enseignants dans le contexte des forces politiques, économiques et historiques dans lesquelles ils sont actifs. Après s'être penchés sur chaque syndicat, les auteurs ont pu mieux comprendre l'ampleur des défis auxquels ils sont confrontés et, dans de nombreux cas, leur aptitude à apporter une réponse efficace à ces défis. Les syndicats étudiés travaillaient sur plusieurs fronts : s'associer au gouvernement ou aux employeurs lorsque c'était approprié, combattre les réformes néolibérales de l'éducation de bien des façons lorsque c'était possible, et consacrer du temps et des ressources au façonnement de leurs propres perspectives.

Lorsque ces études de cas sont considérées comme un ensemble, il est évident que le renouveau des syndicats d'enseignants doit reposer sur la mesure dans laquelle l'implication des membres est fondamentale à la vitalité de ces organisations. Consulter leurs propres membres tout en interagissant avec des organisations externes, tel est le travail des syndicats d'enseignants. Toutefois, ils ne peuvent pas exercer d'influence aux plus hauts niveaux de l'élaboration et de l'application des politiques sans accorder une attention toute particulière à la façon dont le syndicat est construit à la base. Les syndicats d'enseignants ne peuvent prospérer qu'en attachant de l'importance à la façon dont ils se développent de l'intérieur.

Les éléments indispensables au renouveau syndical sont repris ci-dessous, à l'aune des sept études de cas présentées dans le cadre de cette recherche.

1) Syndicaliser en formulant des idées : reformuler le discours

Ce rapport s'est penché sur l'une des priorités des syndicats d'enseignants, à savoir protéger l'autonomie des enseignant(e)s, mais également la rémunération et les conditions de travail de leurs membres. Toutefois, il convient d'admettre que les attaques perpétrées à l'encontre des conditions de travail des enseignant(e)s, au sens large, s'inscrivent dans une attaque idéologique plus large de l'éducation publique.

Les réformes de l'éducation professionnelle mondiale menacent les valeurs fondamentales sur lesquelles repose le système d'éducation publique. Le fait que cette conception commence à dominer notre vision du monde pose un réel danger. De tels discours établissent les paramètres qui déterminent la façon dont les problèmes sont

définis et dont les solutions sont formulées. Par exemple, dans le contexte actuel, la société est souvent amenée à croire que le secteur privé est « plus efficace » et « plus responsable » – le privé « c'est bien », le public « c'est mal ». Il est important de reconnaître que les détails de ce discours semblent différents en fonction des contextes, mais, indépendamment du contexte, les syndicats d'enseignants manifestent le besoin urgent d'être en capacité de véhiculer clairement la vision qu'ont les syndicats d'enseignants internationaux de « l'éducation publique de qualité pour tou(te)s ». Cette étude offre plusieurs exemples de syndicats qui font ce travail, souvent dans des circonstances très différentes (largement définies par les relations entre l'Etat et les enseignant(e)s). Les auteurs renvoient également les lecteurs/trices aux travaux de l'*Alberta Teachers' Association* menés en collaboration avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et l'IE, dont l'initiative « #WeTheEducators »¹⁴ vise à susciter « un nouveau débat sur l'avenir de l'éducation publique ». Le projet cherche explicitement à combattre le discours déficitaire lié à l'éducation publique et défend l'éducation comme un bien public. Ce faisant, il utilise beaucoup et de manière créative les médias sociaux afin de veiller à ce que son message soit accessible à un large public.

Les syndicats d'enseignants cités dans cette étude mettent en lumière la nécessité pour les syndicats de « réorienter le débat », ou de reformuler le discours, de remettre en cause le postulat selon lequel « le privé, c'est bien et le public, c'est mal », vision véhiculée par les puissants intérêts des entreprises. Les syndicats d'enseignants doivent s'organiser en formulant des idées et cette démarche implique trois actions indispensables :

Formuler le discours. Les syndicats d'enseignants doivent formuler des messages simples, clairs et puissants qui expliquent pourquoi l'éducation est un bien public, qui fonde la notion de « bonne société » et dépend des compétences et du dévouement des éducateurs/trices professionnel(le)s hautement qualifié(e)s. Dans certaines régions du monde, presque personne ne remet en cause ces conceptions, mais dans bien d'autres régions, elles sont de plus en plus contestées. Si les enseignant(e)s entendent reformuler ce discours, ils/elles doivent le faire de façon claire, puissante et facilement transmissible.

Véhiculer le discours. Il est essentiel que les syndicats d'enseignants envisagent la communication comme un processus éducatif, à la fois interne et externe. La communication externe implique de véhiculer des messages auprès de différents publics, notamment les décideurs politiques, les partenaires de la société civile, les parents et les élèves, chacun de ces publics nécessitant une forme de communication différente. Le processus de communication avec les membres du syndicat, ainsi que leur éducation, sont peut-être plus importants encore. L'éducation des membres par le biais du développement et de l'apprentissage professionnels organisés par le syndicat est essentielle si les membres souhaitent s'impliquer pleinement. Pour bâtir un mouvement fondé sur des idées capable de combattre le GERM, il est fondamental de former des « intellectuels à la base ». Cela doit être valable à tous les niveaux de l'organisation syndicale.

14 Voir <https://wetheeducators.com/>

Mobiliser autour du discours. L'implication des membres figure au cœur du renouveau syndical. Ce projet de recherche recèle plusieurs exemples de syndicats qui mobilisent les enseignant(e)s autour d'idées et de contre-arguments. Les syndicats ont inscrit les questions immédiates dans des discours plus larges. C'est seulement de cette façon que les syndicats d'enseignants seront en mesure de faire converger ce qu'ils défendent et ce qu'ils combattent. Le fait de s'opposer à quelque chose et d'exploiter un mécontentement populaire peut souvent donner une impulsion qui favorise l'implication des membres au sein du syndicat. Défendre quelque chose est nécessaire si l'intérêt du moment consiste à développer une implication et un engagement à long terme.

2) Faire converger les sphères professionnelles et techniques

Le syndicalisme des enseignant(e)s a longtemps été considéré comme ou bien technique ou bien professionnel, comme s'il fallait en faire la distinction. Comme l'ont déjà souligné les auteurs, cette dichotomie est inutile et peut se révéler dangereuse. Il est nécessaire de s'adresser aux enseignant(e)s sans faire de distinction, car pour eux/elles, cette dernière n'existe pas.

Les défis qui pèsent sur les enseignant(e)s sont un mélange de travail intensif et d'autonomie restreinte. Il s'agit à la fois de défis techniques et professionnels, et les deux reflètent le manque de contrôle qu'ont les enseignant(e)s sur leur propre travail. Par exemple, dans cette étude, les accords de tests standardisés sont présentés au travers d'un discours fondé sur les normes et la responsabilisation, qui s'inscrit quelquefois dans un autre discours reposant sur les arguments de la justice sociale (par exemple, « combler le fossé »). Les enseignant(e)s envisagent ces tests comme le mécanisme permettant de juger leurs performances et d'évaluer leur rendement. Ils/elles sont victimes à la fois d'une intensification de leur charge de travail et d'une mise à mal de leur identité professionnelle. Les expériences des enseignant(e)s en matière d'aliénation et de déqualification ne sont pas soit techniques, soit professionnelles. Ce qui est essentiel, c'est de représenter les intérêts des enseignant(e)s de manière globale et non pas d'isoler des « parties » de la profession qui ne peuvent être isolées de l'ensemble auquel elles appartiennent.

Au cœur des attaques perpétrées à l'encontre des enseignant(e)s se concentrent de plus en plus sur ce que l'on pourrait appeler les « questions professionnelles ». Pour garantir le renouveau des syndicats d'enseignants, il est nécessaire que les syndicats s'adressent à leurs membres comme à des éducateurs/trices, ce qu'ils/elles sont, et qu'ils aident les enseignant(e)s à comprendre qu'ils/elles ne pourront être les enseignant(e)s qu'ils/elles souhaitent qu'en s'impliquant dans la collectivité du syndicalisme. Cela peut être un développement professionnel de haute qualité réglementé par la profession ou une mobilisation collective contre les tests standardisés. Il faut toujours parler au/à la syndicaliste comme à un(e) enseignant(e).

3) Collaborer et s'opposer...

Les syndicats sont des organisations représentatives dont l'objectif est de promouvoir les intérêts de leurs membres. Pour ce faire, il convient de combiner des stratégies défensives répondant aux attaques avec des programmes progressifs, là où c'est possible, pour obtenir des avancées. A tout moment, les syndicats sont susceptibles d'appliquer ces deux approches à différents sujets.

La relation entre les syndicats d'enseignants et les employeurs, et entre les enseignant(e)s et l'Etat, fait l'objet d'analyses considérables : sont-elles intrinsèquement conflictuelles ou collaboratives ? Il s'agit là de débats importants au sein des syndicats ; le fait d'ouvrir de tels débats est un moyen fondamental de développer une compréhension commune de sujets difficiles.

L'une des études de cas, la Turquie, illustre une mise à l'arrêt presque totale des relations entre le gouvernement et le syndicat, le premier tentant de rendre impossible le fonctionnement du dernier. A l'autre extrême, il existe des pays, comme les pays scandinaves, où les relations entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement peuvent être plus collaboratives et invoquent parfois le langage du partenariat (voir Bascia et Osmond, 2013, Mausethagen et Granlund, 2012, ou, pour une perspective alternative, Wiborg, 2016).

Ce projet a mis en lumière les bénéfices inhérents au développement de relations collaboratives et constructives avec les employeurs et/ou les gouvernements là où les circonstances le permettent, sur la base de méthodes de travail transparentes et fondées sur des principes. Lorsqu'elle est possible, tout le monde s'accorde à dire qu'elle instaure un climat propice à une élaboration et à une application plus efficaces des politiques (OCDE, 2011, citée par l'Internationale de l'Éducation, 2017). Cette situation est due au fait que les enseignant(e)s sont, dans ce cas, réellement considéré(e)s comme les coconstructeurs/trices des politiques qui déterminent leur environnement de travail. Les syndicats d'enseignants sont toutefois confrontés à un défi inéluctable : trouver un juste milieu entre la nécessité de collaborer avec le système et de s'opposer à lui. L'avantage de cette collaboration, c'est qu'elle peut générer des résultats positifs. Il existe également le danger qu'une relation étroite avec les décideurs politiques soit perçue par les membres comme trop proche. Le cas échéant, le syndicat peut être renvoyé dans le camp de ceux qui ont provoqué le problème auquel sont confronté(e)s les enseignant(e)s, ce qui peut susciter une forme de cynisme et d'aliénation chez les membres.

Ces tensions sont inévitables pour les syndicats, et chacun d'entre eux doit chercher à y apporter une réponse dans leur propre contexte et conformément à leurs propres objectifs. Les facteurs suivants semblent importants pour équilibrer les objectifs contradictoires :

- Le syndicat est capable d'amorcer une telle relation dans une position de force et de confiance, ce qui n'est clairement pas facile dans tous les contextes ;
- Les relations sont fondées sur des processus ouverts et transparents,

qui reflètent l'égalité entre les syndicats et les autres parties. Les procédures musclées de négociation collective englobant des procédures claires pour mener ces négociations en constituent un exemple (voir les études de cas de la Nouvelle-Zélande et de l'Écosse) ;

- Les structures démocratiques du syndicat sont essentielles pour consolider la dichotomie « pour et contre », de telle sorte que le syndicat ait connaissance des perspectives et des enjeux de ses membres pour en faire des priorités, et que les membres comprennent la valeur et la complexité de la collaboration. Toutefois, les structures démocratiques ne garantissent pas à elles seules la participation démocratique. Les débats sur les sujets clés, et donc la compréhension de ces derniers, sont souvent cantonnés au groupe de militant(e)s qui assistent aux réunions formelles. Les syndicats approfondiront leur système démocratique en favorisant l'implication des enseignant(e)s dans le syndicat, comme nous l'avons démontré dans ce rapport.

4) Construire à la base

Parmi les principaux défis auxquels sont confrontés les syndicats d'enseignants figurent le développement et la défense de leur capacité à s'exprimer au nom de leurs membres, tant sur le plan national qu'international, et de s'atteler à favoriser l'engagement des membres à la base. Les structures qui permettent aux enseignant(e)s de s'exprimer clairement et qui unifient les systèmes sont essentielles, en particulier dans des contextes où la fragmentation est évidente dans le cadre du système éducatif tout entier. Cette recherche met en lumière le rôle central des structures institutionnelles, telles que la négociation collective nationale, qui soutiennent cela. Le fait que les ressources du syndicat soient concentrées sur le domaine où la négociation a cours et que d'autres parties de l'organisation syndicale, telles que le développement professionnel, soient mises de côté représente un danger potentiel (Bascia, 2008, 2009). Dans de telles circonstances, il est possible que les membres de l'organisation s'atrophient. Ce n'est pas toujours facile à déceler, par exemple, lorsque le nombre de membres et les taux de recrutement sont maintenus. Toutefois, le vieillissement des militant(e)s, une concurrence limitée pour les postes électifs et une participation en baisse aux activités syndicales constituent tous des signaux d'alarme. Si ce léger déclin se poursuit sans être contrôlé, le renouveau syndical deviendra de fait beaucoup plus difficile.

Toute activité qui établit un lien entre les enseignant(e)s et leur syndicat revêt une importance capitale dans une stratégie de syndicalisation, dans la mesure où c'est par le biais de cette relation que la loyauté et l'engagement sont développés et que la solidarité peut être mobilisée. Cela peut s'exprimer sous la forme d'un engagement dans une campagne collective, quelle qu'elle soit, mais également d'une participation à un événement de développement professionnel organisé par le syndicat. Ces deux types d'activités renforcent le lien qui unit le membre et le syndicat, en plus d'éveiller « l'esprit syndical ». Ces activités sont le plus efficaces lorsqu'elles sont organisées au plus près des

enseignant(e)s dans leur travail quotidien, c'est pourquoi ce rapport souligne l'importance capitale du contact et de la syndicalisation sur le lieu de travail. Cela passe souvent par la formation des représentant(e)s sur le lieu de travail et de la mise en relation des écoles à l'échelle locale (quelquefois en dehors des structures formelles du syndicat). En outre, il est important de développer une conception plus large de ce que doit être la représentation sur le lieu de travail (voir par exemple les ULR sur le lieu de travail dans l'étude de cas sur l'Écosse).

Cette dimension particulière du renouveau accorde une grande attention au rôle des stratégies de syndicalisation (Heery, 2003). Il s'agit là d'un thème récurrent dans plusieurs cas abordés et il est clair que nombre de syndicats d'enseignants adoptent et développent une « approche de syndicalisation ». Les auteurs approuvent cet engagement en faveur de la syndicalisation et le considèrent comme un élément central du renouveau syndical (Simms et al., 2013). Toutefois, ce rapport plaide en faveur d'une conception large de la syndicalisation, qui ne se cantonnerait pas au recrutement et considèrerait la mise en relation, l'implication et le développement des membres comme des conditions essentielles pour éveiller « l'esprit syndical » chez les enseignant(e)s.

5) Favoriser l'engagement démocratique – développer les structures formelles et informelles

En leur qualité d'organisations formelles de grande envergure, les syndicats d'enseignants doivent disposer de procédures et de processus appropriés. Le règlement syndical peut paraître froid et inintéressant, mais il est extrêmement important, car il constitue la base de la démocratie au sein de l'organisation. La démocratie syndicale et la conception des syndicats comme des espaces démocratiques sont à présent plus importantes que jamais, dans la mesure où de nombreux systèmes éducatifs restreignent les espaces propices à l'engagement public et démocratique.

La démocratie implique également la participation active des membres. Le fait que les syndicats ne dépendent pas uniquement du nombre de leurs effectifs, mais également de la préparation des membres pour collaborer afin de réaliser leurs objectifs constitue une condition *sine qua non*. Le défi consiste à impliquer les membres, tout en reconnaissant que certaines pratiques syndicales peuvent être aliénantes et vont à l'encontre de l'implication des membres. Dans les études que les auteurs ont menées précédemment, les enseignant(e)s ont cité la mauvaise organisation des rencontres, le fait que les horaires des réunions restaient confidentiels et la prévalence de cultures « exclusives » chez les militant(e)s comme étant les raisons pour lesquelles ils/elles n'ont pas été impliqué(e)s. Ces éléments peuvent représenter des obstacles considérables à l'implication de nombreux membres, et il est probable que les membres issus de groupes marginalisés considèrent ces comportements comme un renforcement de leur exclusion. Résoudre les problèmes des personnels de soutien ou envisager sérieusement une façon d'accueillir et d'impliquer de nouveaux membres dans les réunions, voilà des moyens de changer les cultures et de les rendre plus inclusives.

Cette étude a illustré plusieurs exemples de syndicats cherchant à impliquer leurs membres de façon innovante et différente. Nous pouvons en distinguer deux types (qui se recoupent souvent) :

- **Elargir le champ des convergences** – il s'agit de la façon dont les syndicats ont identifié les différents intérêts ou identités en lien avec les enseignant(e)s (Bascia, 2008, 2009). Ils revêtaient une multitude de formes et comprenaient l'auto-organisation autour des identités (parmi les groupes identifiés figuraient les membres noirs, lesbiens, gays, bisexuels et transgenres (LGBT), les femmes et les personnes en situation de handicap) ou encore des questions et des intérêts particuliers comme la solidarité internationale. En Ecosse, l'EIS a formé des groupes de « spécialistes dans un domaine » tels que les professeur(e)s de mathématiques. Certain(e)s pourraient se demander si ce type de syndicalisation est approprié, mais on pourrait faire valoir que de tels réseaux, fondés sur les intérêts des membres et ancrés dans les principes syndicaux, permettent d'éveiller « l'esprit syndical » des membres et de faire apparaître les programmes syndicaux comme étant du « bon sens ». L'accent mis sur les jeunes enseignant(e)s ou les éducateurs/trices en début de carrière constitue un exemple fréquent de ce type de groupes d'intérêts (voir par exemple le *Network of Establishing Teachers* (« Réseau des enseignant(e)s en devenir ») de la PPTA et « l'Académie des Jeunes syndicalistes » du ZNP. Dans la mesure où ces enseignant(e)s représentent l'avenir du syndicat, on ne peut que souligner l'importance de tels groupes.
- **Modifier la forme d'organisation** – cette partie entend décrire les différentes façons dont les syndicats développent les groupes et les réseaux, dont certains sont actifs de manière très informelle et souvent en dehors des structures formelles du syndicat. Compte tenu des pressions exercées sur la charge de travail des enseignant(e)s, nombre d'enseignant(e)s estiment qu'il n'est pas judicieux de gaspiller leur temps précieux dans des réunions formelles souvent très longues. Toutefois, les structures moins formelles, qui peuvent s'axer sur certaines questions pertinentes pour certain(e)s enseignant(e)s, peuvent se révéler plus efficaces pour favoriser l'implication. Cette étude a également mis en lumière l'utilisation créative des médias sociaux comme outil de syndicalisation, non seulement pour véhiculer les messages du syndicat, mais également pour fournir des forums et des « espaces » propices à l'auto-organisation. Il peut s'agir d'un outil inestimable pour communiquer avec les personnes qui ont du mal à participer aux structures traditionnelles, par exemple celles qui ont une vie de famille ou qui travaillent dans des régions reculées. Il est désormais essentiel pour les syndicats d'enseignants de déployer une approche stratégique concernant les médias sociaux, à la fois comme moyen de communication et comme mécanisme favorisant l'implication et la participation.

Les approches identifiées ici illustrent le changement de culture des syndicats, qui ont compris la diversité riche et inéluctable qui prévaut au sein des syndicats, et cherchent à s'adresser à ces intérêts différents. De telles activités ne se substituent en aucun cas

aux structures traditionnelles du syndicat : elles lui sont complémentaires. Toutefois, ces nouvelles méthodes de travail peuvent commencer à influencer les structures plus traditionnelles de manière positive, tout en faisant office de plateforme encourageant de nombreuses personnes à s'engager dans un militantisme syndical plus large. En veillant à ce que davantage de membres entretiennent des contacts actifs avec le syndicat et s'y impliquent, le syndicat renforce son système démocratique.

6) Connect the profession – horizontally and vertically

Le syndicalisme des enseignant(e)s peut être complexe au regard du nombre de syndicats, de secteurs et de groupes de métiers qu'ils représentent, mais également des zones géographiques dans lesquelles ils sont actifs. Le défi auquel sont confrontés les syndicats de l'éducation est de faire émerger une voix globale et puissante pour les éducateurs/trices et leur système éducatif dans son ensemble, dans des environnements souvent complexes et divers. Dès lors, les syndicats de l'éducation doivent absolument unifier la profession s'ils entendent s'exprimer en son nom. Cette recherche met en lumière deux types de travail et de collaboration liés :

- **La collaboration horizontale :** différents syndicats représentant les mêmes groupes de métiers, par exemple des syndicats d'enseignants du primaire et du secondaire, collaborent. Cette étude souligne la façon dont les gouvernements et les employeurs cherchent souvent à exploiter les différences entre les syndicats d'enseignants, ainsi que la puissance qui caractérise les syndicats lorsqu'ils collaborent pour surpasser ces différences. L'expérience vécue par les syndicats d'enseignants néo-zélandais dans le cadre de leur campagne de 2016 contre l'enveloppe budgétaire illustre parfaitement les bénéfices générés par une telle stratégie lorsqu'elle est efficace.
- **La collaboration verticale :** l'organisation d'activités conjointes à différents niveaux de la profession, en particulier dans les groupes englobant les directeurs/trices et les enseignant(e)s. Les doctrines politiques qui promeuvent l'autonomie des établissements scolaires privilégient de plus en plus le « leadership » (comme pratique de gestion) au détriment de l'enseignement. Aujourd'hui, une grande partie du calendrier des réformes consiste à faire de certain(e)s enseignant(e)s des directeurs/trices et à créer une culture du « eux contre nous », de façon à ce que les directeurs/trices d'école puissent « diriger » le calendrier des réformes (Gunter, 2011). Dans les pays dont le système d'éducation publique a fait l'objet d'une restructuration, les directeurs/trices d'école ont souvent rejoint des syndicats distincts. Les auteurs sont convaincu(e)s que les syndicats d'enseignants doivent résister à ces divisions et travailler d'une façon qui parle à l'ensemble de la profession. Pour ce faire, les syndicats doivent veiller à ce que les intérêts des directeurs/trices soient

bien représentés dans le syndicat (par définition, leur position minoritaire peut rendre les choses plus compliquées) et à instaurer des cultures où prévaut un équilibre respectueux et approprié entre les différents groupes.

7) Travailler au sein, et au-delà, du syndicat – nouer des alliances plus larges

La nécessité pour les syndicats de nouer des alliances plus larges dépendra toujours de l'enjeu ; certains problèmes peuvent être résolus entre l'employeur et la main-d'œuvre sans qu'il y ait besoin d'impliquer d'autres parties. Toutefois, par définition, l'éducation publique constitue un enjeu public. Les décisions clés qui façonnent les politiques d'éducation sont prises par le biais de processus de politiques publiques et des pratiques discursives qui les encadrent. A ce stade, ce rapport a bouclé la boucle quant à la présentation des sept défis majeurs : cette étude a mis en lumière les syndicats qui nouent des alliances plus larges afin de reformuler le discours. Ces alliances revêtent une importance capitale pour mobiliser le soutien nécessaire à la victoire des campagnes en faveur des politiques publiques. Par définition, il n'est pas possible de reformuler un discours sans impliquer d'autres parties et se tourner vers l'extérieur.

Cette étude présente de nombreux exemples de syndicats ayant noué des alliances avec d'autres syndicats (en particulier des syndicats des services publics), des organisations de la société civile, des groupes communautaires (dont des groupes de migrant(e)s), souvent avec des parents et parfois avec des élèves (comme au Chili et aux Etats-Unis). Il convient également de mentionner la campagne organisée par l'*Australian Education Union* sur le « financement Gonski », qui a adopté des approches de syndicalisation créatives et innovantes afin d'impliquer à la fois les membres et la communauté dans son ensemble ¹⁵. Souvent, il s'agit toutefois d'un travail difficile nécessitant un leadership compétent et une syndicalisation efficace (Stevenson, 2016). Les « moments de crise » peuvent déclencher une campagne en un instant et offrir des opportunités de syndicalisation. Pourtant, les alliances réelles naissent des relations plus lentes et plus profondes qui se sont développées entre les enseignant(e)s et les autres parties au fil du temps. Lorsque ces relations existent déjà, le capital social et la confiance sont déjà bien ancrés, il est donc plus simple de nouer des alliances. Lorsque ces relations n'existent pas, les alliances ont tendance à être plus fragiles et éphémères.

A l'instar des nombreuses formes d'implication abordées dans ce rapport, ce type de création d'alliances peut fluctuer au gré des questions spécifiques qui apparaissent et disparaissent. Le défi est d'organiser des campagnes lorsque des opportunités se présentent et de façonner une vision ascendante à long terme, ce qui nécessite souvent d'investir à long terme dans le capital social.

¹⁵ Voir <http://www.igiveagonski.com.au/>



Les sept défis qui pèsent sur le renouveau des syndicats d'enseignants : créer les liens

Les sept défis qui pèsent sur le renouveau des syndicats d'enseignants ont été volontairement présentés sous la forme d'énigmes afin de mettre en lumière les tensions et les difficultés. Quel que soit l'enjeu, la question qui se pose est rarement « soit/soit », mais plutôt « comment faire pour réconcilier des enjeux contradictoires ? » Où se trouve l'équilibre ? Quelles sont les priorités ? Nous espérons qu'en présentant ces défis de cette façon, les membres des syndicats d'enseignants auront plus de facilité à discuter des sujets de manière ouverte et productive.

Ce faisant, ce rapport entend mettre en lumière l'interdépendance des questions soulevées. Chacune d'entre elles peut être envisagée comme une question distincte, mais elles ne sont jamais isolées les unes des autres. A titre d'exemple, ce rapport met en lumière l'importance de la négociation collective comme moyen de représenter les intérêts collectifs des enseignant(e)s. Toutefois, cette étude a également montré que certains syndicats utilisaient les procédures de négociation collective pour communiquer non seulement avec leurs membres, mais également avec la communauté tout entière. Ainsi, il est possible de constituer des coalitions et des mouvements plus larges capables d'exercer une réelle influence sur le discours relatif à l'éducation publique et à l'importance de cette dernière en tant que bien public, ce qui offre une réelle opportunité de « modifier le discours » sur l'éducation publique.

A cet égard, les lecteurs/trices sont invité(e)s à envisager ces défis à la fois de manière individuelle et comme un ensemble de choix stratégiques qui, lorsqu'ils sont pris ensemble, convergent de telle sorte que chaque élément individuel renforce tous les autres. Garantir cette convergence, c'est avoir la possibilité de mobiliser la puissance collective réelle des éducateurs/trices.

CONCLUSION

Ce rapport est le fruit d'une étude menée dans sept pays sur la façon dont les syndicats d'enseignants tentent de soutenir les enseignant(e)s confronté(e)s aux réformes de l'éducation professionnelle mondiale, dans une période où les syndicats eux-mêmes sont victimes d'attaques. Il met en lumière certaines des principales conséquences de ces réformes sur les enseignant(e)s, en particulier l'intensification de leur travail et la perte de leur autonomie professionnelle. Il se penche sur la façon dont les syndicats eux-mêmes peuvent lutter pour apporter une réponse efficace aux préoccupations des enseignant(e)s, provoquées par les tentatives des gouvernements de réduire leurs pouvoirs, d'une part, et sur les tendances à long terme en matière d'implication des membres dans le syndicat, d'autre part.

En répondant aux attaques perpétrées à l'encontre des enseignant(e)s ou d'eux-mêmes, les syndicats d'enseignants avancent en permanence sur une ligne de crête, dans la mesure où ils doivent à la fois collaborer et s'opposer. Quoi qu'ils fassent, ils doivent amorcer un processus de renouveau en renforçant la capacité de leurs membres d'aborder les questions d'éducation, d'une multitude de façons. Si ces études de cas ont permis de révéler de nombreuses actions admirables mises sur pied par les syndicats d'enseignants, il serait négligent de notre part de présenter les conclusions de ce rapport comme la panacée ou comme un modèle unique du renouveau des syndicats d'enseignants. Une telle démarche serait contre-productive, dans la mesure où chaque syndicat d'enseignants exerce clairement ses activités dans des contextes différents, chacun comportant ses propres difficultés, faiblesses, opportunités et forces.

Au contraire, les leçons tirées ont été présentées comme une série de défis que chaque syndicat entendant mettre en œuvre le processus de renouveau doit relever. La nécessité de prendre en compte deux ou plusieurs facteurs constitue le propre de nombreux défis ; il est tout bonnement impossible d'ignorer l'un de ces facteurs, mais, parallèlement, la tension qui les sépare rend la tâche difficile. Les syndicats d'enseignants doivent trouver leur propre moyen d'aborder et de relever ces défis. Nous espérons qu'en présentant les enjeux de cette façon, les membres des syndicats d'enseignants parviendront plus facilement à formuler leurs propres questions, avant de pouvoir proposer leurs propres réponses.

Par définition, le renouveau est le seul moyen pour les syndicats d'enseignants de préserver l'existence de leur organisation au fil du temps, et ce, par et pour les enseignant(e)s. Si l'efficacité d'un syndicat repose sur son implication dans le contexte politique éducatif à différents niveaux, le véritable renouveau consiste fondamentalement à bâtir le syndicat de l'intérieur par l'implication et le développement de ses propres membres. Le principal défi pour le renouveau syndical est de savoir comment y parvenir.



REFERENCES

- Akser, M. and Baybars-Hawks, B. (2012). Media and Democracy in Turkey: Towards a Model of Neoliberal Media Autocracy. *Middle East Journal of Culture and Communication* 5., pp. 302-321.
- Alexandrou, A. (2015). A learning odyssey: the trials, tribulations and successes of the Educational Institute of Scotland's further education and teacher union learning representatives. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), pp. 113-126.
- Ball, S. J. (2007). *Education PLC: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of education policy*, 24(1), pp. 83-99.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. and Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Bangs, J. and Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Brussels: Education International Research Institute.
- Bangs, J. and MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional development in education*, 38(2), pp. 331-343.
- Bascia, N. (2008). What teachers want from their unions: What the literature tells us. In L. Weiner (Ed). *The global assault on teaching, teachers and their unions*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 95-108.
- Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: Research on teachers' organizations as policy actors. In G. Sykes, B. Schneider and D. Plank (Eds.), *Handbook on Educational Policy Research*, pp. 785-792. New York: Routledge.
- Bascia, N. and Osmond, P. (2012). *Teacher unions and educational reform: A research review*. Washington, DC: National Education Association.
- Bascia, N. and Osmond, P. (2013). *Teacher union-governmental relations in the context of educational reform*. Brussels: Education International.
- BCTF (n.d.). *Colombia – the most dangerous place to be a union activist*. Retrieved 21 May, 2017, from <https://bctf.ca/SocialJustice.aspx?id=20672>
- Bradley, A. (1998). Merged unions get blessing of national organizations. *Education Week*, 18(8), pp. 10.

- Bryson, A., Gomez, R., Gunderson, M. and Meltz, N. (2005). Youth-adult differences in the demand for unionization: Are American, British, and Canadian workers all that different? *Journal of Labor Research*, 26(1), pp. 155-167.
- Buras, K. (2014). *Charter schools, race, and urban space: Where the market meets grassroots resistance*. London: Routledge.
- Buyruk, H. (2015). Current developments in school education in Turkey: Education 'reforms' and teacher trade union responses. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 57(2), pp. 147-166.
- Carroll, T. (2007). *Policy brief: The high cost of teacher turnover*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Carter, B., Stevenson, H. and Passy, R. (2010). *Industrial relations in education: Transforming the school workforce*. London: Routledge.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. London: Polity Press.
- CBS Minnesota (2016). *Report: Minnesota faces worsening teacher shortage*. Retrieved May 21, 2017 from <http://minnesota.cbslocal.com/2016/03/14/minnesota-teacher-shortage/>
- Compton, M. and Weiner, L., (Eds.). (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. Springer.
- Daily Nation (2016). *School heads should not hold union position says TSC*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.nation.co.ke/news/education/tsc-knut-kuppet/2643604-3226946-m3gi4d/index.html>
- Daily Nation (2017a). *Sossion stopped from defaming Bridge Academies*. Retrieved May 21, 2017 from <http://mobile.nation.co.ke/news/-Bridge-Academies-/1950946-3870100-format-xhtml-cq9dkmz/index.html>
- Daily Nation (2017b). *Kenya: Kuppet wins in Membership row with KNUT*. Retrieved May 21, 2017 from <http://allafrica.com/stories/201702220050.html>
- Daily Nation (2017c). *Teachers threaten to call strike. Say TSC disrespectful*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.nation.co.ke/news/education/Teachers-threaten-to-call-strike/2643604-3857388-h72j9oz/>
- DLF (n.d.). *Lockout of teachers in Denmark*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.dlf.org/media/962620/lockout-web.pdf>
- Education International (2017a). *Kenya: Blow to Bridge international Academies*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.ei-ie.org/en/detail/3945/kenya-blow-to-bridge-international-academies>.
- Education International (2017b). *Empowering and enabling teachers to deliver greater equity and improved outcomes for all: A briefing by Education International*. Brussels: Education International.

Education International and Kenya National Union of Teachers (2016). *Bridge vs reality: A study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.unite4education.org/resources/kenya/bridge-vs-reality-a-study-of-bridge-international-academies-for-profit-schooling-in-kenya/>.

Education Review (2017). *Election special: What do we want New Zealand education to look like?* Retrieved May 21, 2017 from <http://www.educationreview.co.nz/magazine/february-2017/election-year-special-what-do-we-want-new-zealand-education-to-look-like/#.WSBzjWjyvIV>

Educator Policy Innovation Center (2016a). *The best start for students: Why Minnesota needs universal pre-kindergarten*. St. Paul, MN: Education Minnesota.

Educator Policy Innovation Center (2016b). *Smart solutions to Minnesota's teacher shortage: Developing and sustaining a diverse & valued educator workforce*. St. Paul, MN: Education Minnesota.

Elacqua, G. (2009). *For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación.

El Mercurio (2006, May 30). Negociacion bajo presion. Editorial. *El Mercurio*.

ETUCE (2015). *ETUCE report on the state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Central and Eastern European countries*. Brussels: ETUCE.

ETUCE (2016a). *The state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries*. Brussels: ETUCE.

ETUCE (2016b). *Solidarity with Turkish education community*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.csee-etu.org/en/documents/resolutions/1782-solidarity-with-turkish-education-community-2016>

European Policy Centre (2016). *The Polish 'Good Change': What does it mean for relations with Germany and the rest of Europe*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.epc.eu/documents/uploads/pub_6861_polishgoodchange.pdf

Fairbrother, P. (1996). Workplace trade unionism in the state sector. In P. Ackers, C. Smith and P. Smith (Eds.) *The new workplace trade unionism*. London: Routledge, pp. 110-148.

Fairbrother, P. (2000). British trade unions facing the future. *Capital and Class*, 71 (Summer), pp. 47-78.

Fairbrother, P. (2015). Rethinking trade unionism: Union renewal as transition. *The Economic and Labour Relations Review*. 26(4).

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin.

Fought, E. (2015). All hands on deck: Organizing for the schools Saint Paul children deserve. *American Educator*, Fall 2015, pp. 18-23.

Foxley, A. (1983). *Latin American experiments in neo-conservative economics*. Berkeley, CA: University of California Press.

Gall, G. (2012). *Labour unionism in the financial services sector: fighting for rights and representation*. Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.

Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the streets: Social media and contemporary activism*. London: Pluto Press.

U.S. News (2017). *Teachers across Poland strike to protest education overhaul*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.usnews.com/news/world/articles/2017-03-31/teachers-across-poland-strike-to-protest-education-overhaul>.

Ginsburg, M. (2012). Teachers as Learners. In *The world bank and education* (pp. 83-93). Rotterdam: SensePublishers.

Gunter, H. (2011). *Leadership and the Reform of Education*. Bristol: Policy Press.

Heery, E. (2003). *Union organising in comparative perspective*. Retrieved May 21, 2017 from https://www.boeckler.de/pdf/wsimit_eng_2003_09_heery.pdf

Herald Scotland (2015). *Nicola Sturgeon announces standardised testing for primary pupils*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.heraldscotland.com/news/homenews/13610810.Nicola_Sturgeon_announces_standardised_testing_for_primary_pupils/

Horn, B. R. (2014). Moments or a movement? Teacher resistance to neoliberal education reform. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 56(2), pp. 277-286.

Howieson, C., Croxford, L. and Murphy, D. (2017). The experience of 50 years of comprehensive schooling in Scotland. *Education, Citizenship and Social Justice*. Retrieved May 21, 2017 from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197916683465>

Kelly, J. (2012). *Rethinking industrial relations: Mobilisation, collectivism and long waves*. London: Routledge.

Kennedy, A. and Doherty, R. (2012). Professionalism and partnership: panaceas for teacher education in Scotland. *Journal of Education Policy*, 27(6), pp. 835-848.

Kenya.co.ke (2015) *Why TSC has withheld teachers' unions money*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.kenya.co.ke/news/why-tsc-has-withheld-teachers-unions-money>

Kosar-Altinyelken, H. (2015). Democratising Turkey through student-centred pedagogy: opportunities and pitfalls. *Comparative Education* 51(4) pp. 484-501.

Köseleci, N. (2014). Progress towards good-quality education for all in Turkey: a qualified success? *Comparative Education* 51(4) pp. 555-574.

Kutan, B. and Novelli, M. (2010). *Political repression against teacher trade unionists in Turkey: the case of Eğitim Sen*. Brussels: Education International.

Lovenheim, M. (2009). The effects of teachers' union on education production: Evidence from union election certifications in three Midwestern states. *Journal of Labor Economics*, 24(4), pp. 525-587.

Machin, S. (2000). Union decline in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 38(4), pp. 631-645.

Matear, A. (2007). Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 27, pp. 101-113.

- Mausethagen, S. and Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), pp. 815-833.
- McDonnell, L.M. and Pascal, A. (1988). *Teacher Unions and Educational Reform*. Santa Monica, CA: The Rand Corp.
- Meckes, L. and Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), pp. 233-248.
- Milanowski, A. and Odden, A. (2007). *A new approach to the cost of teacher turnover*. Working paper 13. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education.
- Ministry of Labour and Social Policy (n.d.) *Social dialogue*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.dialog.gov.pl/en/>
- Minnesota Department of Education (2015). *Teacher Supply and Demand*. Retrieved May 21, 2017 from <http://education.state.mn.us/mde/index.html>.
- Mizala, A. and Schneider, B.R. (2014). Negotiating education reform: Teacher evaluations and incentives in Chile (1990-2010). *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 27(1), pp. 87-109.
- Moe, T. (2016). Teacher unions in the United States: the politics of blocking, in T. Moe and S. Wiborg (Eds.) *Teacher unions and education systems around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montalcino, C. (2009). Reframing educational reform: Teachers' union leading teacher research. *Educational Action research*, 17(1), pp. 133-142.
- Montt, P., Elacqua, G., Gonzalez, P., Pacheco, P. and Razynski, D. (2006). *Hacia un sistema descentralizado solido y fuerte*. Santiago, Chile: Ministerio de Educacin. Serie Bicentenario.
- National Center for Education Statistics (2015a). *2015 Mathematics Grades 4 and 8 Assessment Report Cards*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/files/2015_Results_Appendix_Math.pdf
- National Center for Education Statistics (2015b). *2015 Reading Grades 4 and 8 Assessment Report Cards*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/files/2015_Results_Appendix_Reading.pdf
- New Zealand Department of Education (1988). *Tomorrow's Schools: The reform of education administration in New Zealand*. Wellington: New Zealand Department of Education
- Ntarangwi, M., 2003. The challenges of education and development in post-colonial Kenya. *Africa Development: a Quarterly Journal of CODESRIA*, 28(3-4), pp.211-228.
- NPR (2013) *Do for profit schools give Kenyans a real choice?* Retrieved May 21, 2017 from <http://www.npr.org/sections/parallels/2013/11/12/243730652/do-for-profit-schools-give-poor-kenyans-a-real-choice>
- NZ Herald (2013). *Five charter schools to open in 2014*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11125874

NZ Herald (2016). *Students to learn online and skip school*. Retrieved May 21, 2017 from http://m.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11699382

O'Neill, J. (2011). The privatisation of public schooling in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 26(1), pp. 17-31.

Prandy, K., Stewart, A. and Blackburn, R.M. (1974). Concepts and measures: the example of unionateness. *Sociology*, 8(3), pp. 427-446.

Rae, G. (2016). *The Law and Justice Party and Poland's turn to the Right*. Retrieved from <http://www.transform-network.net/blog/blog-2016/news/detail/Blog/the-law-and-justice-party-and-polands-turn-to-the-right.html>

Rizvi, F. and Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. London: Routledge.

SACMEQ (2017). *Kenya Country Profile*. Retrieved from <http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-members/kenya/country-profile>.

Scottish Executive Education Department (2001) *A teaching profession for the twenty-first century: agreement reached following the McCrone report (the McCrone agreement)*. Edinburgh: SEED.

Scottish Government (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.

Sahlberg, P. (2010). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers' College Press.

Sahlberg, P. (2017) *Big data or small data? What's the key to unlocking learning opportunities?* Keynote presentation at 'Unite for Quality Education and Leadership' conference, Rotterdam, The Netherlands. 5 May 2017.

Simms, M., Holgate, J. and Heery, E. (2013). *Union voices: Tactics and tensions in UK organising*. New York: Cornell University Press.

Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change. *American Education Research Journal*, 44(2), pp. 224-251.

Stevenson, H. (2014). *INTO members' views of their work and their union: Republic of Ireland report*. Dublin: INTO.

Stevenson, H. (2016). Mobilisation theory: Is leadership the missing link? *Leadership and Policy in Schools*, 15(1), pp. 67-90.

The Atlantic (2015). *The end of public-employee unions?* Retrieved from <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/02/the-end-of-public-employee-unions/385690/>

The Guardian (2016) *UN criticises UK for spending aid money on for-profit private schools*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/jun/14/un-criticises-uk-government-millions-aid-money-private-schools-developing-countries>

The Guardian (2017). *'Beyond justification': teachers decry UK backing for private schools in Africa*. Retrieved from See <https://www.theguardian.com/global-development/2017/may/05/beyond-justification-teachers-decry-uk-backing-private-schools-africa-bridge-international-academies-kenya-lawsuit>

Van Biezen, I., Mair, P. and Poguntke, T. (2012). Going, going . . . gone? The decline of party membership in contemporary Europe. *European Journal of Political Research*, 51(1), pp. 24-56

Verger, A. and Altinyelken, H. K. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. *Global managerial education reforms and teachers*, 1.

Verger, A., Bonal, X., and Zancajo, A. (2016a). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market. *Comparative Education Review*, 60(2), pp. 223-248.

Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. (2016b). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers' College Press.

VOA News (2015) *Kenyan teachers still in strike despite Court Order*. Retrieved from <http://www.voanews.com/a/kenya-teachers-strike/2982645.html>

Welmond, M. (2002). Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*, 46(1), pp. 37-65.

Wiborg, S. (2016). Teacher unions in the Nordic countries: Solidarity and the politics of self-interest, in T. Moe and S. Wiborg (Eds.) *Teacher unions and education systems around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.





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



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

Vous êtes autorisé à :

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

Adapter — remixer, transformer et créer à partir du matériel

Selon les conditions suivantes :

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

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

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

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

La syndicalisation des enseignant(e)s: développer le pouvoir de la profession

Nina Bascia et Howard Stevenson
Mai 2017



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

siège

5 bd du Roi Albert II
1210 Bruxelles, Belgique
Tél +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

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

L'Internationale de l'Éducation représente les enseignant(e)s et les employé(e)s de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale internationale de l'éducation, réunissant 395 organisations nationales réparties à travers 173 pays et territoires, et regroupant 32,5 millions de professionnels, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur.



Ce travail est sous licence de [Creative Commons : Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
(CC BY-NC-SA 4.0)

Photo de couverture: autorisation de la *New Zealand Post-Primary Teachers' Association (PPTA)*

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Mai 2017
ISBN 978-92-95109-35-3 (Paperback)
978-92-95109-36-0 (PDF)