



Internationale
de l'Éducation

Le bien-être des enseignant·e·s
et des personnels de soutien à
l'éducation – Primordial pour
l'éducation

NOTE D'ORIENTATION POLITIQUE



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

En couverture: Kelley Lynch / GPE
(<https://www.flickr.com/people/gpforeducation/>)



L'Internationale de l'Éducation est la fédération syndicale internationale qui rassemble des syndicats d'enseignants du monde entier représentant plus de 32 millions d'enseignant·e·s, d'universitaires et de membres des personnels de soutien à l'éducation.



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

Siège

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruxelles, Belgique
Tél. +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org

Publié par l'Internationale de l'Éducation -
juin 2024
978-92-9276-017-5 (PDF)

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



(CC BY-NC-SA 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.

INTRODUCTION

Ce document met en exergue l'importance du bien-être des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation (PSE) au regard de la qualité de l'éducation. Il définit une feuille de route pour les syndicats de l'éducation et leurs membres sur la manière de garantir la mise en œuvre par les autorités en charge de l'éducation, de stratégies pratiques visant à renforcer le bien-être de l'ensemble des enseignant·e·s et des PSE. Toutes les preuves convergent pour indiquer que la réussite des élèves repose sur des personnels éducatifs ayant une opinion positive d'eux-mêmes et de leur capacité à enseigner.

Au sein des écoles, les enseignant·e·s et les PSE jouent un rôle fondamental dans la réussite des élèves, en termes de satisfaction, de bien-être et de résultats scolaires ; pour l'ensemble des enfants, indépendamment des circonstances, de leur localisation ou de leur statut social (Hattie, 2009). Pourtant, des données attestent que les conditions de travail stressantes, la charge de travail importante, l'intensification du travail et la dégradation du bien-être sont monnaie courante. (Schleicher, 2018 ; Thompson, 2021). Ceci entretient la pénurie d'enseignant·e·s à travers le monde, tandis qu'un nombre alarmant d'enseignant·e·s quittent la profession et que le recrutement s'étiolle.

Bien que le rôle fondamental des enseignant·e·s dans l'apprentissage de leurs élèves soit reconnu, et que la profession enseignante soit identifiée comme l'une des plus stressantes, le bien-être des enseignant·e·s a fait l'objet d'une attention dérisoire et peu de politiques gouvernementales abordent explicitement cette problématique (Falk, Varni, Finder Johna, & Frisoli, 2019). La dégradation alarmante des conditions de bien-être durant la pandémie, a amplifié ce besoin. (Thompson, 2021 ; Fondation ESN/MGEN, 2021).

Toutefois, l'action concrète des gouvernements reste limitée. Une analyse de l'IE portant sur 131 Déclarations d'engagement nationales formulées par les pays participants au Sommet 2022 sur la transformation de l'éducation, a révélé que seuls 6 des 131 pays étudiés s'étaient engagés en faveur du bien-être des enseignant·e·s. (IE, 2023).

Au manque de politiques s'ajoute une carence flagrante en matière de recherches. La perspective des personnels enseignants et des PSE eux-mêmes est manifestement absente de toute documentation sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE. La recherche internationale sur le bien-être des PSE reste particulièrement dérisoire.

L'Internationale de l'Éducation (IE), de concert avec ses organisations membres, s'est engagée sur l'importance du bien-être des enseignant·e·s et des PSE en mandatant des recherches novatrices sur le bien-être des enseignant·e·s. L'IE n'a eu de cesse de faire progresser la problématique du bien-être des enseignant·e·s et des PSE en tant

que question politique déterminante. Elle s'est employée sans relâche à convaincre les organisations mondiales telles que les NU et l'OCDE, de promouvoir le bien-être des enseignant·e·s et des PSE en tant que question politique majeure, auprès des gouvernements et des autorités éducatives. Cela a inclus des interventions dans le cadre du Sommet des NU sur la transformation de l'éducation, qui ont débouché sur la création du Groupe de Haut Niveau des NU sur la profession enseignante. Chargé de présenter des solutions sur la pénurie mondiale d'enseignant·e·s, le Groupe a identifié le bien-être des enseignant·e·s comme étant une question centrale. En outre, lors des trois derniers Sommets sur la Profession enseignante (ISTP), la problématique du bien-être faisait partie intégrante des discussions (par ex. IE/OCDE, 2022).

Le Congrès mondial de l'IE en 2019, s'est accordé sur une [résolution](#) relative à la santé mentale des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation. Reconnaissant la place centrale de la santé et du bien-être des éducateur·trice·s, la résolution met en exergue l'impact négatif de plusieurs facteurs, notamment la précarité grandissante de l'emploi, les mauvaises conditions de travail, les attentes excessives eu égard à la charge de travail et d'autres pratiques néfastes de gestion, les coupes dans le financement et l'introduction de politiques d'austérité, ce qui la rend d'autant plus pertinente dans le contexte actuel.

En 2023, l'IE a mandaté Education Support pour conduire une [étude interne](#), destinée à approfondir la compréhension globale du bien-être des enseignant·e·s. Ce travail de recherche avait notamment pour objet de mettre en évidence les définitions du bien-être au niveau mondial, d'analyser les recherches existantes et d'identifier les lacunes des données, ainsi qu'une exploration succincte de la conceptualisation du bien-être et de ses leviers parmi les membres de l'IE¹.

L'objectif du présent document est de fournir une vue d'ensemble actualisée sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE selon les conceptions actuelles qui en sont faites, de souligner les défis à relever en termes d'identification du bien-être, et de proposer des recommandations pour faire progresser la question du bien-être des enseignant·e·s et des PSE en cette période déterminante.

1 L'IE a sollicité 26 organisations membres pour participer à des groupes de discussion, et 17 ont accepté (65%). Les organisations participantes comprenaient : l'Afrique du Sud (SADTU), l'Allemagne (GEW), l'Australie (AEU), le Bénin (SYNAEM), le Burkina Faso (SNESS), le Canada (CTF/FCE), la Colombie (FECODE), la Corée du Sud (KTU), l'Inde (AIPTF), le Japon (JTU), le Maroc (SNE/FDT), la Nouvelle Zélande (NZEI), l'Ouganda (UNATU), le Paraguay (OTEP-A), le Portugal (FNE), le Royaume Uni (NASUWT), la Suède (le Syndicat d'enseignants suédois), les Philippines (SMP NATOW). Les citations présentées dans ce document ont été anonymisées.

QU'EST-CE QUE LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT·E·S ET DES PSE ?

Le bien-être des enseignant·e·s et des PSE consiste en une problématique complexe, qualitative et subjective, dont la définition est rattachée au contexte. Il est impératif de reconnaître que les enseignant·e·s et les PSE font face à différents types d'enjeux et à des conditions diverses qui façonnent leur expérience du bien-être. De nombreux facteurs déterminent la compréhension qui est faite du bien-être et les expériences qui s'y rapportent. (McCallum, 2021).

Le bien-être peut également être influencé par la discrimination systémique qui touche à des caractéristiques individuelles telles que l'ethnicité, l'identité de genre ou son expression, l'orientation sexuelle, l'indigénéité, ou le niveau scolaire. En matière de bien-être des enseignant·e·s, le statut de déplacé·e représente une considération déterminante, car il influence la plupart des autres facteurs d'ordre individuel, notamment les conditions d'emploi des enseignant·e·s, le niveau d'éducation, l'expérience dans l'enseignement et la connaissance en matière de contenu. Les enseignant·e·s et les PSE qui évoluent dans des contextes de crise et de conflit sont confronté·e·s à des enjeux variables d'ordre professionnel et personnel, qui influent sur leur bien-être (Burns & Lawrie, 2015 ; Falk et al., 2019). Les enseignant·e·s novices ou débutant·e·s sont particulièrement vulnérables face à la dégradation du bien-être, et plus de la moitié quittent la profession au cours des cinq premières années d'exercice (Falk et al., 2019 ; Schleicher, 2021).

Le bien-être des enseignant·e·s tient compte du ressenti qu'ils-elles éprouvent dans leur travail et de leur mode de fonctionnement dans ce cadre. Il inclut aussi l'état mental et émotionnel des enseignant·e·s, leurs comportements, et l'évaluation de leur travail (Schleicher, 2018 ; Collie et al., 2015). Le bien-être des enseignant·e·s peut englober des éléments tels que la satisfaction professionnelle, la stabilité financière, la santé physique et émotionnelle, et l'autonomie. Renforcer le bien-être des enseignant·e·s implique d'être attentif·ve aux conditions de travail, à la charge de travail, à la fatigue émotionnelle extrême, et au sentiment de sécurité, notamment à la question de la violence, de la discrimination et du harcèlement. Le bien-être est également lié à l'identité professionnelle des enseignant·e·s, et aux croyances, dont l'efficacité personnelle et la motivation (OCDE, 2021). L'auto-efficacité des enseignant·e·s constitue un facteur particulièrement déterminant au regard du bien-être. Le fait de savoir qu'ils-elles sont en mesure d'influer de manière positive et avec assurance sur l'apprentissage des élèves et sur leur bien-être social et émotionnel, contribue au sentiment de bien-être des enseignant·e·s. (Internationale de l'Éducation avec l'Université de Cambridge 2012 ; OCDE, 2014).

Le stress et le syndrome d'épuisement professionnel (burn-out) entraînent des répercussions négatives sur le bien-être des enseignant·e·s. Des recherches ont indiqué que l'enseignement est parmi les professions les plus

stressantes (Greenberg, Brown, & Abenavoli, 2016). Le stress et/ou le burn-out fait référence à des réactions émotionnelles et/ou physiques négatives en relation avec le travail, et qui résultent souvent d'un déséquilibre ou d'un écart entre les capacités, les ressources ou les besoins d'un·e travailleur·se, et les exigences du poste. Chez les enseignant·e-s, le syndrome d'épuisement professionnel peut être envisagé comme découlant d'un stress, et caractérisé par un sentiment d'épuisement, d'inefficacité, d'impuissance et d'isolement.

Selon sa définition principale, le bien-être des enseignant·e-s englobe généralement quatre dimensions : le bien-être mental et physique, le bien-être cognitif, le bien-être subjectif et le bien-être social (Gibson & Carroll, 2021). Bon nombre des cadres d'action qui ont été élaborés, ont conceptualisé le bien-être, y compris ceux formulés par l'OCDE, selon le modèle AWAre et le modèle PERMA

Les définitions relatives au bien-être des enseignant·e-s et des PSE tendent surtout à varier en fonction des contextes et des expériences des différents groupes d'enseignant·e-s et de PSE. Multiforme et volatile, le bien-être tient compte des croyances individuelles, de la famille et de la communauté, ainsi que des valeurs, des expériences, de la culture, des opportunités et des contextes à travers des périodes. Nous cherchons toutes et tous à atteindre le bien-être. Pour autant, les spécificités qui s'y rapportent eu égard à sa nature, sont propres à chaque personne et à chaque culture, et doivent être respectées (McCallum., Price, Graham, & Morrison, 2017).

Au vu des différences relatives à la conceptualisation du bien-être à travers les cultures, il peut arriver que des marqueurs de bien-être différents opèrent de manière distincte dans diverses régions du monde. Des implications significatives découlent de ce constat quant à la façon de considérer le bien-être des enseignant·e-s et des PSE dans différents contextes, pour ne pas les classer sur la base de leur positionnement (Joshnloo, M., Van de Vliert, E., & Jose, P.E., 2021).

QUELS LEVIERS AMÉLIORENT OU DESSERVENT LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT·E·S ET DES PSE ?

Tout en reconnaissant que les définitions et la compréhension du bien-être varient à travers les contextes, la réalité de la dégradation du bien-être des enseignant·e-s et de son impact, relève d'un phénomène actuellement à l'œuvre dans le monde entier (Joshnloo et al., 2021 ; Viac & Fraser, 2020).

Le bien-être des enseignant·e-s et des PSE peut être renforcé ou dégradé en vertu d'une série de leviers. Ceux-ci sont interconnectés ; ils s'entremêlent, s'influencent et s'imbriquent entre eux. Leur degré d'influence dépend du contexte, toutes les questions n'étant pas pertinentes pour l'ensemble des

pays. Néanmoins, l'étude d'Education Support a démontré que, s'agissant des questions considérées comme les plus critiques en matière de bien-être des enseignant·e·s, une cohérence édifiante continuait de s'appliquer.

Cette section présentera quelques-uns de ces leviers sur la base des contributions apportées par les organisations membres de l'IE, et qui illustrent puissamment l'éventail des causes associées à l'appauvrissement du bien-être. Les citations des membres ont été soumises à l'anonymat. La liste n'est pas exhaustive et sert de point de départ pour comprendre l'importance des facteurs individuels dans l'élaboration de programmes et de politiques.

Charge de travail

Le bien-être des enseignant·e·s n'est pas uniquement affecté par la quantité de travail et l'intensification de celui-ci ; il est aussi impacté par la nature du travail des enseignant·e·s et par les conditions de travail.

Les demandes administratives excessives, le développement professionnel inadapté et variable, le fait d'être tenu responsable de la réussite scolaire des élèves, l'extension du rôle, et l'adaptation à des exigences de travail qui évoluent, constituent des déclencheurs majeurs vers un appauvrissement du bien-être chez les enseignant·e·s.

Une récente étude systémique de Creagh et al (2023), est parvenue à la conclusion qu'une charge de travail élevée et croissante avait des répercussions négatives sur les enseignant·e·s en termes de santé, de bien-être ainsi qu'en matière d'attrition. La capacité des enseignant·e·s à satisfaire des priorités éducatives qui soutiennent l'apprentissage de l'ensemble des élèves, est entravée par la charge de travail élevée et l'intensification du travail qui leur incombent.

La pandémie de COVID-19 a donné lieu à une hausse de la charge de travail des enseignant·e·s et des PSE (Thompson, 2021). Le passage à l'apprentissage en ligne durant la pandémie de COVID-19, a mis au défi bon nombre d'entre eux·elles en termes d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, tandis que leur domicile se transformait en salle de classe et que les élèves et leurs familles disposaient d'un accès inédit aux enseignant·e·s et aux PSE.

La fermeture des écoles a également contribué à brouiller la frontière entre vie professionnelle et vie privée, ce qui peut compliquer la capacité à identifier et à isoler un stress en lien avec le travail. Le renforcement de l'usage de la technologie a eu un effet négatif sur les conditions de travail des enseignant·e·s (Bacova & Turner, 2023). Si la technologie est de plus en plus présente dans l'éducation, la compréhension de son impact sur le bien-être des enseignant·e·s reste limitée (UNESCO, 2023).

Dans le monde entier, la question de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée dans la profession enseignante constitue une problématique majeure. Il est impératif d'accorder une attention immédiate à cette question, eu égard notamment aux inégalités entre les différents groupes

d'enseignant·e·s. Par exemple, en termes d'inégalités entre les sexes concernant les activités liées aux soins qui affectent la vie et le travail des femmes, et qui sont examinées ci-dessous :

« Les enseignant·e·s travaillent de longues heures, y compris durant les week-ends et les vacances, [avec] des effectifs importants dans les classes, et la charge de travail est donc la priorité No1 » (Pays 12)

« L'intensification de la charge de travail, nous contraint à caser toutes sortes de tâches administratives et de conformité, des actions de suivi, de la paperasse ; tout cela a véritablement un effet préjudiciable sur le bien-être des enseignant·e·s en général et sur leur désir de rester dans la profession. » (Pays 1).

« Les écoles sont responsables de tout, et les enseignant·e·s sont en permanence tenu·e·s d'étendre leurs connaissances sur des domaines pour lesquelles cela n'était pas le cas auparavant. Par exemple, en plus d'enseigner, les enseignant·e·s doivent endosser le rôle de conseiller·ère auprès des familles, de pédagogue, de psychologue, de travailleur social, voire parfois de thérapeute conjugal, etc. Tout ceci est beaucoup trop pour une seule profession. » (Pays 13)

Sécurité et Discrimination

La capacité à satisfaire des besoins essentiels sert de fondement pour pouvoir répondre à des besoins psychologiques, notamment sur le lieu de travail. Les recherches signalent une augmentation de la violence dans le monde à l'encontre d'élèves, d'enseignant·e·s, de PSE, envers des établissements scolaires et des universités, depuis 2013 (Falk et al., 2019).

La sécurité physique constitue un besoin fondamental, crucial pour les enseignant·e·s et les PSE qui œuvrent dans des environnements de conflit permanents ou dans des communautés au sein desquelles l'institution éducative et les enseignant·e·s représentent des cibles de violence et d'attaques. Le stress est exacerbé dans des contextes de crise et touchés par des conflits au sein desquels les enseignant·e·s et les PSE travaillent souvent sans aucun soutien en matière de développement professionnel, de certification ou de compensation. Selon une récente enquête, dans de nombreux pays, la proportion de personnels ayant été victimes de violence au travail au cours des douze derniers mois est préoccupante (ESN, 2023).

Il est primordial de comprendre que le bien-être des enseignant·e·s affecte les personnes et les groupes d'enseignant·e·s de manière distincte. Les enseignant·e·s issu·e·s de groupes marginalisés dont les femmes, les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes (LGBTI+), les peuples autochtones, les minorités linguistiques, les personnes en situation de handicap et qui vivent dans des contextes marginalisés, sont souvent impactées par des schémas d'inégalités et de discrimination qui ont des répercussions sur leur bien-être. Les recherches confirment par exemple, que les enseignant·e·s LGBTI+ continuent de faire l'objet de discrimination dans le milieu éducatif ; ce qui entraîne de graves conséquences sur le bien-être des enseignant·e·s (Guijarro-Ojeda, Ruiz-Cecilia, & Cardoso-Pulido, 2021 ; Ullman, & Smith, 2018).

La dimension de genre constitue également un facteur déterminant en termes de bien-être des enseignant·e·s et des PSE lorsqu'il est question des responsabilités en dehors du domicile, car ce sont souvent aux femmes que revient la charge des activités non rémunérées liées au soin à autrui, comme cela est détaillé ci-dessous (Falk et al., 2019). En outre, les enseignantes sont confrontées à un risque accru en termes de violences sexuelles et sexistes, notamment dans des contextes affectés par des crises et des conflits. Le harcèlement et les abus sexuels représentent aussi pour les enseignantes des obstacles majeurs à l'entrée dans la profession ou à leur maintien dans celle-ci (Burns & Lawrie, 2015 ; Mendenhall, Gomez, & Varni, 2018).

*« Le harcèlement sexuel existe essentiellement envers les enseignantes. »
(Pays 17)*

« Nous subissons des attaques et elles sont monnaie courante. Ceci a compromis ou détérioré le climat de travail, l'environnement professionnel, et nous sommes véritablement affecté·e·s par la question de la sécurité. En fait, ce sont plus de 6000 écoles élémentaires et secondaire qui ont été fermées. Nous avons 30 000 enseignants·e·s qui, compte tenu de la situation, sont totalement désespéré·e·s. De plus, les écoles fermées ayant été incendiées, les enseignants·e·s ont été prié·e·s de partir ou/et certain·e·s ont été assassiné·e·s. Celles et ceux qui ont été sauvé·e·s sont impacté·e·s psychologiquement, et un soutien psychologique leur est indispensable pour survivre. » (Pays 3)

Ressources

Il existe un lien entre le manque de ressources ou d'infrastructures, et le stress et le syndrome d'épuisement professionnel (burn-out) des enseignant·e·s, ainsi qu'avec le sentiment d'une faible efficacité personnelle. En outre, un lien a été établi entre des ressources et des infrastructures insuffisantes d'une part, et l'affaiblissement de la motivation des enseignant·e·s, d'autre part. Les conditions physiques relatives à l'environnement d'apprentissage ont une incidence directe sur la qualité de l'éducation, ainsi que sur le bien-être et la santé des élèves, des enseignant·e·s et des PSE. De plus, les bâtiments scolaires et les équipements doivent garantir un environnement sûr au sein duquel les personnels comme les élèves se sentent en sécurité et à l'abri de toute violence physique.

Le bien-être est essentiel pour l'ensemble des enseignant·e·s et des PSE, et peut être encore davantage pour celles et ceux qui évoluent dans des contextes de restriction des ressources, au sein d'environnements de crises et touchés par des conflits. Dans ces contextes spécifiques de ressources limitées, qu'il s'agisse de contextes de personnes réfugiées, déplacées au sein de leur propre pays ou issues des communautés hôtes, les enseignant·e·s et les PSE sont confronté·e·s à de nombreux défis qui exacerbent et amplifient les multiples difficultés existantes. Pour les enseignant·e·s, les enjeux relatifs aux ressources scolaires opèrent comme des activateurs de stress, qui ajoutent une couche de difficulté supplémentaire à l'exécution de leur travail en classe au quotidien. En dépit de ces difficultés, il est important de préciser que les enseignant·e·s et les PSE qui évoluent dans de tels contextes font preuve d'une formidable créativité et d'inventivité, utilisant souvent du

matériel et des ressources locaux dans leurs leçons (Falk et al., 2019).

« Le nombre de personnels et le volume de ressources injectés dans les écoles, constitue la contribution la plus importante pour doter les enseignant·e·s d'un environnement sûr » (Pays 10)

« L'impact des mesures gouvernementales d'austérité... fait écho à ce qui a été évoqué au regard des ressources, et incontestablement, le manque de ressources et les coupes budgétaires dans les services, ont eu un impact considérable sur les enseignant·e·s. » (Pays 18)

L'efficacité personnelle des enseignant·e·s

Le bien-être des enseignant·e·s est associé à l'identité professionnelle et à l'auto-efficacité. Il est fondamental de soutenir les enseignant·e·s en tant que professionnels·elles capables, compétent·e·s et expérimenté·e·s, et cela inclut l'approfondissement de connaissances en matière de programme scolaire, de pédagogie et d'évaluation. Le concept d'efficacité personnelle représente une part significative de la théorie sur le développement humain. L'une des composantes les plus manifestes pour appuyer ce concept décrit par Albert Bandura, consiste en un sentiment puissant d'agentivité individuelle en tant qu'élément fondamental du développement humain. En outre, Bandura argumente que les accomplissements humains et le bien-être positif exigent un ressenti valorisant en termes d'auto-efficacité (Bandura, 1989).

Les recherches suggèrent que les enseignant·e·s qui éprouvent un faible degré d'efficacité personnelle présentent des taux plus élevés de stress professionnel (Klassen & Chiu, 2010). Indépendamment du contexte d'exercice -avant de rejoindre la profession ou en cours de service- de l'échelon, du pays, et potentiellement au cours du temps, les enseignant·e·s auto-efficaces seraient moins susceptibles de souffrir de troubles liés au stress, à l'épuisement émotionnel, à la dépersonnalisation et globalement au burn-out, et ils·elles présenteraient des degrés plus élevés d'accomplissement personnel, d'engagement et de satisfaction au travail (Zee & Koomen, 2016). Des recherches ont pointé vers une corrélation positive entre l'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et la réussite des élèves, ainsi qu'entre des niveaux élevés d'auto-efficacité chez les enseignant·e·s et la motivation des élèves, et d'autres comportements positifs de la part des enseignant·e·s (Schleicher, 2015).

Leadership des enseignant·e·s

Le sentiment que les opinions professionnelles sont respectées et qu'elles peuvent être déterminantes dans leur domaine d'expertise, fait partie intégrante du sentiment d'efficacité personnelle éprouvé par les enseignant·e·s. C'est ce que l'on qualifie de leadership des enseignant·e·s. Celui-ci dépend largement de la façon dont le leadership est perçu au sein des établissements scolaires. Pour certain·e·s, un leadership ferme et descendant du sommet vers la base, constitue l'unique moyen pour

les écoles de garantir une offre d'éducation de qualité optimale. Cette croyance fait pourtant l'objet d'un discrédit de plus en plus affirmé. La direction partagée, qui favorise la mise en œuvre de conditions permettant à l'ensemble des enseignant·e·s d'exprimer leur leadership en pratique et en termes de politiques, est de plus en plus associée à des améliorations durables en termes de résultats et de bien-être des élèves. L'étude de l'Internationale de l'Éducation et de l'Université de Cambridge sur le leadership dans la profession enseignante (IE/Université de Cambridge, 2012) a examiné des données sur le lien entre le bien-être des enseignant·e·s, la motivation, et les résultats des élèves, et a précisé les conditions qui favorisent le développement du leadership enseignant.

Ces travaux ont été suivis par une étude sur le leadership enseignant menée par Berry, Darling-Hammond, et Mackay sur la base de recherches concernant l'efficacité, le leadership au sein de l'école et l'innovation, en mettant particulièrement l'accent sur des données relatives à la pandémie. Son argument sur le fait que le leadership descendant n'est pas en adéquation avec la nouvelle définition de capital social collectif élaboré par les éducateur·trice·s durant la pandémie, correspond aux données de l'IE sur la pandémie, comme à celles d'autres organisations mondiales (Berry, Darling-Hammond & Mackay, 2021).

« En fait, je pense que nos enquêtes ont tendance à se focaliser sur les aspects négatifs. Mais lorsque les personnes sont positives, on trouve chez elles une certaine forme de responsabilité vis-à-vis de leur capacité d'action ... ainsi le contrôle, la capacité d'action et le professionnalisme des enseignant·e·s constituent des éléments particulièrement importants que nous mettrons en avant. » (Pays 18)

Relations entre pairs

Les recherches établies à partir de contextes stables et de contextes affectés par des crises et des conflits, mettent en exergue le potentiel et les avantages de la collaboration entre pairs (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Burns & Lawrie, 2015). Il a été démontré que la collaboration entre pairs produit un effet positif sur la satisfaction professionnelle et sur l'efficacité personnelle des enseignant·e·s (Schleicher, 2018), ces éléments constituent deux des concepts les plus importants en matière de bien-être des enseignants·e·s relevés dans la littérature. La profession enseignante pouvant s'avérer isolante, le fait de créer des opportunités qui favorisent la collaboration productive et positive entre pairs, peut concourir à accroître le sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle (Education Support, 2023b; Falk et al., 2019). L'éducation relève invariablement du relationnel, impliquant des personnes et des relations entre elles. Le professionnalisme intelligent consiste à valoriser et à appliquer une éthique de relations et de soins entre les parties prenantes de l'éducation, en vue d'améliorer le bien-être des enseignant·e·s (Thompson, 2021).

Respect et reconnaissance

Lorsque les enseignant·e·s et les PSE se sentent respecté·e·s et reconnu·e·s pour leur travail, cela peut influencer positivement sur leur dignité, leur identité professionnelle et leur motivation (Falk et al., 2019). Cela peut inclure le respect de la part des élèves, par la direction de leur établissement scolaire, par leur communauté, et plus largement par la société. Cependant, les sentiments de valorisation de soi et de respect semblent s'être étiolés avec le temps, notamment eu égard à la perception des enseignant·e·s et des PSE sur leur statut, leur salaire, leurs conditions de travail et concernant leurs perspectives professionnelles (Singh, 2021).

« La société considère notre secteur comme sous-payé, manquant de soutien et soumis au stress... C'est la raison pour laquelle nous demandons au gouvernement de s'impliquer dans le dialogue social et dans la négociation collective pour soutenir les enseignant·e·s, et que nous souhaitons améliorer la réputation de notre secteur, de sorte que la profession soit mieux soutenue et mieux rémunérée » (Pays 2)

« Il existe une profonde corrélation entre les messages négatifs relayés dans le discours médiatique à propos des enseignant·e·s et des écoles, et la santé mentale et le bien-être des personnes qui travaillent dans les établissements scolaires. Depuis de nombreuses années, nous constatons une communication très dépréciative, souvent alimentée par des politiciens qui, n'ayant rien de concret à partager sur l'éducation, utilisent le dénigrement à l'égard des enseignant·e·s pour compenser leurs propres manquements en termes de politiques. Ils-elles sont à la recherche de boucs émissaires dans le système scolaire et parmi les personnels qui travaillent dans le système éducatif » (Pays 1)

Satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle représente le sentiment d'accomplissement et de gratification que reçoit un individu dans le cadre de son activité professionnelle, et qui est fortement lié au sentiment d'efficacité personnelle (Klassen & Chiu, 2010). Des recherches suggèrent que la satisfaction au travail pour les enseignant·e·s est inhérente à leur bien-être, à leur motivation, et à leur engagement éducatif (Collie et al., 2012). Par ailleurs, il existe un lien entre la satisfaction au travail et le degré d'autonomie des enseignant·e·s, lequel constitue un besoin psychologique fondamental qui contribue à la dignité et au bien-être des personnes. La satisfaction professionnelle est étroitement liée au stress et au syndrome d'épuisement professionnel et à l'auto-efficacité ; les enseignant·e·s soumi·e·s à un niveau élevé de stress éprouvent généralement les plus faibles niveaux de satisfaction professionnelle, tandis que les enseignant·e·s qui affichent des degrés d'efficacité personnelle plus élevés, sont davantage susceptibles d'éprouver une satisfaction professionnelle plus importante. (Greenberg et al., 2016). L'insatisfaction professionnelle est l'un des principaux moteurs qui pousse à délaissier la profession, et un niveau importants d'insatisfaction peut conduire à l'attrition. La satisfaction au travail est également associée à la qualité de l'enseignement et à la performance professionnelle, ce qui

impacte de manière significative sur les résultats d'apprentissage des élèves (Klassen & Chiu, 2010).

« Les enseignant·e·s éprouvent le sentiment profond que ce qu'ils-elles font est utile. Ils-elles sont impliqué·e·s dans leur travail. De plus, ils-elles ressentent une grande satisfaction par rapport à leur travail, comparé à d'autres professions dans lesquelles le travail est plutôt considéré comme inutile pour la société par les personnes qui l'exercent » (Pays 6)

Salaires

Les questions relatives au financement adéquat et la situation actuelle en matière de coupes budgétaires et d'austérité qui affectent les salaires les plus bas, ainsi que le travail non rémunéré dont les heures supplémentaires, et les pénuries d'employé·e·s, entraînent des effets négatifs considérables sur le bien-être individuel des enseignant·e·s et des PSE, sur le bien-être collectif dans la profession, et sur la qualité des systèmes éducatifs. Tandis que de nombreux facteurs pèsent sur la condition de la profession enseignante et sur le bien-être des enseignant·e·s, il est fréquent que l'assurance ou non d'une rémunération adéquate, devienne une question cruciale et qui peut avoir un impact important (UNESCO & l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation, 2023). De nombreux pays sont en proie à des bouleversements économiques, à l'austérité et à des crises économiques, et il est impératif d'investir dans les enseignant·e·s et les PSE, notamment concernant les niveaux de salaire professionnels, afin de garantir le développement continu et l'amélioration de la société. Des travaux de recherches attestent que plus les salaires des enseignant·e·s sont élevés, moins les personnels choisissent de quitter la profession (IE/OCDE, 2022).

Le faible niveau de salaires des enseignant·e·s entraîne des conséquences directes sur l'équité de leurs expériences professionnelles. Afin de pourvoir à leurs besoins fondamentaux et de disposer de suffisamment de moyens pour faire vivre leur famille, bon nombre d'enseignant·e·s sont contraint·e·s de compléter leurs revenus en exerçant un deuxième travail. Selon les enseignant·e·s, les défis rencontrés au regard des salaires se conjuguent à d'autres facteurs qui ont une incidence sur le bien-être, tels que le manque de respect ou de reconnaissance de la part de membres de la communauté qui dénigrent les enseignant·e·s du fait de leurs bas salaires. Ces facteurs combinés aggravent le stress des enseignant·e·s, conduisant à une importante perte d'effectifs (Greenberg et al., 2016).

« Les enseignant·e·s n'ont pas droit au paiement des heures supplémentaires. Les heures supplémentaires sont plafonnées à un niveau minimum, ce qui engendre davantage de dépassement. Dès lors, les enseignant·e·s sont naturellement plus susceptibles de rencontrer des problèmes de santé mentale en travaillant, puisque leur temps de travail est plus long par rapport à d'autres professions. Il ne s'agit pas uniquement d'être rémunéré pour les heures supplémentaires réalisées, nous aimerions consacrer du temps à notre vie privée » (Pays 8).

« En termes de rémunération, les enseignant·e·s diplômé·e·s perçoivent un salaire raisonnable lorsqu'ils-elles débutent, qui s'inscrit dans la lignée d'autres professions. La question se pose au moment d'avancer dans leur carrière,

car ils-elles stagnent et se heurtent à un plafond limitatif. En général, autour de la trentaine, ils-elles ont atteint le plafond de leur échelle de salaire et tandis que des personnes occupant des postes de comptables, ingénieur·e·s, ou avocat·e·s continuent de progresser tout au long de leur carrière, les enseignant·e·s ne disposent d'aucune alternative s'ils-elles souhaitent continuer à enseigner en classe. » (Pays 1)

« Les salaires sont bas. Et, il y a les retards de paiements. Il arrive que certain·e·s ne perçoivent aucun salaire pendant 6 à 12 mois. Dès lors, pour tenter de rassembler des fonds pour envoyer de l'argent à leur famille, ils-elles s'endettent profondément. Une fois terriblement endetté·e·es, leur performance en pâtit aussi. Tout ceci affecte votre bien-être car vous vivez dans la peur. » (Pays 17)

« Alors que les prix de la nourriture et de l'essence sont en hausse, le salaire des enseignant·e·s a pour ainsi dire stagné depuis trois ans. En tant qu'enseignant·e·s, nous voulons croire que nous appartenons à la classe moyenne et nous souhaitons maintenir ce mode de vie. Or, la plupart du temps nous nous retrouvons en dessous de notre budget, et cela nous rattrape. Nous tentons de faire bonne figure comme si tout allait bien, mais nous n'allons pas bien et il y a de nombreux exemples d'enseignant·e·s qui se retrouvent dans des situations où ils-elles ne sont plus en mesure de faire face, parce qu'ils-elles ont agi comme si tout était normal, alors que ce n'était pas le cas. » (Pays 14)

Protection sociale

Les enseignant·e·s et les PSE ne vivent pas en vase clos et les systèmes de protection sociale de leurs gouvernements ont aussi un impact sur leur bien-être. Cela concerne par exemple, leurs politiques en matière de santé, de retraite et de régimes de retraite, et les politiques relatives au congé de maternité et de paternité.

Les exemples les plus notables concernent le manque de programmes et de politiques relatifs aux congés de maternité, à la garde d'enfants et aux soins. L'introduction du télétravail et le fait de conjuguer travail et prise en charge de responsabilités liées au soin, ont engendré des répercussions sur les enseignantes et sur les PSE en termes de stress, de problèmes en lien avec la santé, et de bien-être global (Vadkert, 2019). Des recherches démontrent que l'une des principales explications à cela, tient à la dépendance à l'égard des femmes, davantage qu'à l'égard des hommes, pour répondre aux besoins de l'économie mondiale en matière de soins à autrui. Selon les NU, une part significative du Produit Intérieur Brut, représentant entre 20 et 40 pour cent, est allouée au travail non rémunéré, centré prioritairement sur les soins à autrui. L'omniprésence d'inégalités structurelles et de normes sociales de genre est étroitement liée à la surreprésentation des femmes dans la prise en charge de ces responsabilités. Bien que des variations existent en fonction des contextes, d'après les statistiques mondiales de l'OIT, 606 millions de femmes en âge de travailler effectuent de tâches non rémunérées contre 41 millions d'hommes. Elles consacrent en moyenne 4 heures et 25 minutes par jour à la réalisation de tâches de soins non rémunérées, contre 1 heure et 23 minutes pour les hommes. Ce scénario est encore plus exacerbé dans les pays à faible revenu ou quand la fourniture

d'une éducation publique à la petite enfance est insuffisante (OIT, 2018).

Un rapport de 2022, émanant du bureau de l'IE pour la région Amérique Latine a mis en évidence une forte disparité entre le nombre d'heures dédiées par les personnels éducatifs masculins au travail non rémunéré, et le temps consacré à ces tâches par les personnels féminins, durant la pandémie de COVID-19. En Colombie, les enseignantes ont dévoué en moyenne 7 heures et 22 minutes par jour à ce type d'activités, contre seulement 3 heures et une minute chaque jour pour les hommes. De même au Pérou, durant le mois de mai 2022, le temps consacré quotidiennement par les femmes aux tâches ménagères a augmenté en moyenne de 4,1 heures, alors que l'augmentation des heures consacrées par les hommes aux mêmes tâches était plus faible, à hauteur de 3,6 heures par jour (CEFEMINA & EIAL, 2022).

En tant que profession majoritairement féminisée dans de nombreux contextes, le fait que les politiques en termes de congé de maternité, de garde d'enfants et en matière de soins soient inadaptées, produit un impact considérable sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE.

« Les syndicats se battent pour le bien-être des enseignant·e·s, et appellent à ce que le soutien en faveur des questions relatives au bien-être et à la santé des enseignant·e·s deviennent une réalité. Ils négocient actuellement avec le gouvernement, pour que (...) la santé des enseignant·e·s soit davantage prise en compte, à travers des visites médicales ; les syndicats visent à garantir le droit à des tests médicaux pour les enseignant·e·s, à des visites médicales et à des contrôles, et le droit à une assurance maladie constitue un autre aspect du combat que nous menons pour les enseignant·e·s » (Pays 2).

« Pour la profession enseignante, l'assurance d'un congé de maternité ou d'autres bénéfiques existe, elle est garantie par le gouvernement, par la loi. Ceci explique pourquoi de nombreux étudiant·e·s souhaitent devenir enseignant·e·s, car la profession offre des salaires égaux et un ensemble d'avantages dont ils peuvent bénéficier » (Pays 15).

POURQUOI LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT·E·S ET DES PSE IMPORTE-T-IL ?

En résumé, le bien-être des enseignant·e·s et des PSE permet de garantir une éducation équitable et de qualité pour toutes et tous, et ce pour deux raisons principales.

Dans un premier temps, l'appauvrissement du bien-être influe sur la capacité des enseignant·e·s ou des PSE à exercer leur travail. À travers de nombreux pays, des recherches mettent en évidence une incontestable corrélation négative entre des taux élevés de stress ou d'épuisement professionnel (burn-out), et la dégradation du bien-être mental des enseignant·e·s. Ceci est également perceptible à travers d'autres aspects relatifs à la santé des

enseignant·e·s car, lorsque le bien-être d'un·e enseignant·e n'est pas optimal, des faiblesses relevant de la santé physique peuvent survenir, notamment en termes de sommeil, de maux de tête, d'épuisement, de fatigue et de tension qui constituent les principaux symptômes rapportés. Quand les enseignant·e·s ne se sentent pas bien physiquement, ils·elles ne sont pas en mesure de dispenser un enseignement de qualité. En outre, ce déséquilibre qui affecte la performance au travail, peut aussi ébranler davantage l'efficacité personnelle des enseignant·e·s, déclenchant alors un cercle vicieux. Les conséquences d'une telle situation sur les élèves sont évoquées ci-après.

Deuxièmement, le bien-être des enseignant·e·s est crucial, car il existe un lien entre l'épuisement émotionnel, le stress et/ou le burn-out et l'intention de quitter la profession enseignante. L'examen approfondi de 70 rapports sur le stress, sur le syndrome d'épuisement professionnel (burn-out), sur l'anxiété et la dépression chez les enseignant·e·s a mis en lumière l'effet prédictif concret et déterminant du burn-out sur l'intention d'abandonner son emploi. Cela suggère que plus l'épuisement professionnel est important, plus l'intention de délaisser la profession est grande. Les enseignant·e·s dont le bien-être est au plus haut, affichent un degré d'engagement et de motivation supérieur (McCallum, 2021).

Le bien-être des enseignant·e·s et des PSE engendre des conséquences sur la viabilité à long terme de la profession et des systèmes d'éducation de qualité. Dans un contexte de pénurie mondiale d'enseignant·e·s, le bien-être des enseignant·e·s et des PSE constitue un aspect fondamental qui ne peut être négligé.

LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT·E·S ET DES PSE ET LES ÉLÈVES

En résumé, il ne peut être question de bien-être pour les élèves, sans l'assurance du bien-être des enseignant·e·s et des PSE (Hargreaves & Shirley, 2022).

De plus en plus, les recherches démontrent une corrélation positive entre le bien-être des enseignant·e·s et les résultats scolaires des élèves. Dans le même temps, des preuves pointent vers un lien significatif entre le bien-être des enseignant·e·s et le développement social, émotionnel et cognitif des élèves (Hattie, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; McCallum et al., 2017). Des enseignant·e·s en pleine santé sont en mesure de mieux concourir au bien-être de leurs élèves. (Darling-Hammond, 2012; McCallum, 2021).

Cette corrélation a été démontrée à partir de preuves fondées sur plusieurs éléments qui caractérisent le bien-être des enseignant·e·s (Falk et al., 2019). Le stress des enseignant·e·s est associé à des niveaux plus faibles de leur performance et à terme, à des résultats scolaires moins probants pour

les élèves. La satisfaction professionnelle constitue également un élément inhérent à la qualité de l'enseignement et à la performance au travail, qui a une profonde incidence sur les résultats d'apprentissage des élèves (Klassen & Chiu, 2010).

Schleicher (2021) a mis en évidence des travaux de recherches qui ont avancé une corrélation positive entre l'auto-efficacité et la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s, et l'efficacité personnelle des élèves, leur motivation et leur réussite. Les données émanant des rapports TALIS, PISA et autres, attestent que le bien-être des enseignant·e·s compte. Le leadership enseignant et la collaboration, de même que des conditions de travail sécurisantes, une compensation qui reflète celle d'autres professions similaires et un développement professionnel pertinent, contribuent à un niveau élevé de bien-être et de satisfaction professionnelle des enseignant·e·s, et fondamentalement, à garantir la qualité de l'apprentissage pour l'élève.

Ce point est particulièrement important eu égard aux élèves et enseignant·e·s marginalisé·e·s ou vulnérables, car l'attrition affecte de manière disproportionnée les communautés de personnes marginalisées ou vulnérables, et mine les efforts toujours plus importants visant à soutenir des stratégies de diversification du recrutement des enseignant·e·s (Falk et al., 2019).

VERS UN BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT·E·S ET DES PSE

Dans un contexte de défis mondiaux en termes de recrutement et de rétention des personnels, il est impératif d'accorder immédiatement une attention soutenue au bien-être des enseignant·e·s et des PSE. Le bien-être des enseignant·e·s et des PSE constitue une responsabilité individuelle, collective et qui relève de la communauté, ce qui suppose de traiter cette question de manière holistique sur la base des recommandations qui suivent :

- Tandis que les systèmes éducatifs et les écoles sont de plus en plus sensibles aux préoccupations relatives au bien-être des enseignant·e·s, il arrive trop fréquemment que le soutien à disposition ne repose que sur l'enseignant·e, afin qu'il·elle se mette en quête d'aide et de conseil de manière isolée, en étant encouragé à prendre activement soin de son propre bien-être. De telles interventions font peser sur les enseignant·e·s la responsabilité de conditions systémiques sur lesquelles ils·elles n'ont que peu ou pas du tout de contrôle. Il est urgent d'inclure dans les débats sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE, des questions de portée systémique plus large, dont le statut de la profession et la charge de travail (Thompson, 2021).
- Il existe peu de données tangibles sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE à travers différents contextes, et l'attention accordée à cette question reste limitée.

- Compte tenu de la rareté des recherches sur le bien-être des enseignant·e·s et des PSE, il est fondamental de rassembler davantage de preuves empiriques, longitudinales, en vue de mieux comprendre la question du bien-être des enseignant·e·s et des PSE, et de trouver les solutions les plus adaptées pour soutenir et appréhender cette question de manière durable. Si, ni les enseignant·e·s ni les PSE ne sont directement entendu·e·s sur ces questions, la recherche ne parviendra jamais à fournir une compréhension globale du bien-être des enseignant·e·s et des PSE. Il existe des lacunes en matière de recherche sur la question du bien-être des enseignant·e·s s'agissant de populations marginalisées et vulnérables, qui requièrent une prise en compte de toute urgence.
- Les gouvernements doivent accorder une place prioritaire au bien-être des enseignant·e·s et des PSE. Peu de systèmes éducatifs disposent de politiques nationales ou de structures visant à défendre et à soutenir le bien-être au sein de la profession, conférant ainsi cette tâche aux syndicats d'enseignant·e·s et/ou aux personnels de manière individuelle. Il convient de faire du bien-être des enseignant·e·s et des PSE une priorité, afin de permettre à la communauté éducative mondiale de respecter les engagements formulés dans l'Objectif 4 sur le développement durable ainsi que dans d'autres cadres mondiaux visant à garantir une éducation de qualité, équitable pour toutes et tous (Burns & Lawrie, 2015; Falk et al., 2019). En faisant de la question du bien-être des enseignant·e·s et des PSE une priorité en termes de politique, les gouvernements devraient :
 - Financer en totalité leurs systèmes d'éducation en vue de garantir des salaires compétitifs et de veiller à une entière couverture de l'ensemble des infrastructures et des besoins éducatifs fondamentaux, car aucun changement de politique réalisé sans un investissement financier conséquent de la part du gouvernement, ne peut être viable ;
 - Développer des programmes de mentorat à destination des enseignant·e·s débutant·e·s et novices, et intégrer la question du soutien au bien-être des enseignant·e·s dans les programmes de formation des enseignant·e·s, en œuvrant en partenariat avec les enseignant·e·s, leurs syndicats et organisations ;
 - Ouvrir des possibilités et un soutien aux enseignant·e·s en vue d'exercer un rôle de leadership dans le cadre de l'élaboration et de l'amélioration de pratiques professionnelles ;
 - Convenir avec les enseignant·e·s et leurs organisations, d'orientations relatives à la distribution du leadership au niveau du système ;
 - Etablir le droit d'être entendu·e et d'exercer une influence à tous les niveaux de développement de politiques, y compris en matière de contenu et de structure des programmes et des décisions relatives à l'usage de la technologie ;
 - Protéger et renforcer l'apprentissage professionnel pour les enseignant·e·s avec leurs collègues, et permettre aux enseignant·e·s de participer à des activités de développement et de transfert de connaissances professionnelles ;
 - Développer des politiques de recrutement, de déploiement et de progression de carrière pour les enseignant·e·s

et les PSE, qui soient équitables et respectueuses de l'égalité entre les genre et de la culture ;

- o Développer des politiques qui engagent et sensibilisent les chef·fe·s d'établissements à l'importance du bien-être des enseignant·e·s et des PSE.
- Les questions relatives au bien-être et à la santé mentale devraient faire partie intégrante des demandes formulées par les syndicats, au même titre que d'autres problématiques professionnelles telles que les conditions de travail et les salaires. En outre, les syndicats devraient plaider en faveur de l'inclusion du bien-être des enseignant·e·s et des PSE dans les politiques éducatives nationales, ainsi que pour un approfondissement des partenariats entre les écoles, les gouvernements et les organisations d'enseignant·e·s, en vue de motiver un changement systémique qui soutienne le développement professionnel et le bien-être des enseignant·e·s et des PSE.
- Les syndicats d'enseignants devraient explorer l'éventail de mesures et d'indices relatifs au bien-être actuellement mis en œuvre à l'échelon mondial, et déterminer les plus pertinents et/ou accessibles au regard de leur contexte spécifique. Développer un mécanisme de collecte de feedback sur la valeur de cette évaluation auprès des membres à l'échelon local, permettrait d'éclairer de façon utile l'orientation d'actions et/ou de recherches à venir.

Il est important de souligner que les enseignant·e·s et les PSE vivent en fonction de spécificités culturelles et que de fait, leur vie, leurs actions et leurs engagements s'inscrivent aussi dans des stratégies d'amélioration du bien-être qui répondent à des cultures spécifiques (Kitayama, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997). Dans leur façon d'appréhender le bien-être, les chercheur·se·s et décideur·se·s politiques doivent être attentif·ve·s aux implications en lien avec les différences culturelles. A mesure que le bien-être des enseignant·e·s et des PSE figure dans les agendas politiques, il est impératif de tenir compte de ces différences interculturelles, car l'adoption de politiques qui ne seraient pas culturellement pertinentes pourrait s'avérer improductive (Shin & Lyubomirsky, 2017 ; McCallum 2021). Il est également crucial que le bien-être ne se transforme pas en un énième indicateur de classement à travers les systèmes. Cela pourrait en effet, donner lieu à une évaluation incomplète (Joshnloo et al., 2021).

CONCLUSION

Il existe de multiples définitions et critères pour mesurer le bien-être des enseignant·e·s et des PSE (y compris au sein d'un même pays). Pourtant, une profonde cohérence est à noter concernant les causes rapportées comme étant associées à la dégradation du bien-être. Dans la plupart des pays, le bien-être présente un risque majeur pour la qualité de l'éducation sur le long terme, car il est étroitement lié à une mauvaise santé, à une baisse de la satisfaction, à l'épuisement, au syndrome d'épuisement professionnel et à la question de l'attrition. Ces éléments entravent alors, la capacité des enseignant·e·s et des PSE à exercer leur travail du mieux possible, et influe de manière négative sur les élèves. Si ces pressions perdurent à leurs niveaux actuels ou s'intensifient davantage, l'attractivité de la profession continuera de fléchir face à d'autres alternatives, et ce, quel que soit le contexte.

Lorsque des parties prenantes de l'éducation au niveau mondial, national et local mettent en œuvre des politiques et des pratiques de soutien au bien-être des enseignant·e·s et des PSE, en particulier dans des contextes de faibles ressources, de crise ou touchés par des conflits, cela crée une opportunité d'intervention pour accroître la rétention, rendre la profession plus attrayante et bâtir des environnements d'apprentissage propices à des opportunités plus équitables.

Pour les gouvernements et les syndicats d'enseignant·e·s, l'occasion se présente maintenant d'œuvrer conjointement en faveur de l'intégration du bien-être des enseignant·e·s et des PSE au cœur des politiques d'éducation, des pratiques et des recherches. Le recrutement et la rétention d'enseignant·e·s et de PSE de haute qualité en dépend.

RÉFÉRENCES

- Bacova, D. & Turner, A. (2023). Teacher vulnerability in teacher identity in times of unexpected social change, *Research in Post-Compulsory Education*, 28(3), 349-372, DOI: 10.1080/13596748.2023.2221115.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Berry, B., Darling-Hammond, L., & Mackay, A. (2021). *Teacher Leadership for Whole Child Education and Deeper, More Equitable Student Learning: A Global Perspective*.
- Burns, M. & Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2015). Teacher Wellbeing: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Creagh, C., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. & Anna, H. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2023.2196607.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Oxon, UK: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Education International. (2023). *Analysis of National Statements of Commitment presented at the Transforming Education Summit*. Brussels. [Analysis of National Statements of Commitment presented at the Transforming Education Summit \(ei-ie.org\)](https://www.ei-ie.org/en/analysis-of-national-statements-of-commitment-presented-at-the-transforming-education-summit)
- Education Support. (2023a). *Teacher Wellbeing – a global understanding. Report for Education International*. London, UK.
- Education Support. (2023b). *Teaching Wellbeing Index 2023*. London, UK. [twix_2023.pdf \(educationsupport.org.uk\)](https://www.educationsupport.org.uk/twix_2023.pdf)
- EI / OECD. (2021). *Principles for Effective and Equitable Educational Recovery*, Education International, Brussels.
- EI / OECD. (2022). *“Wellbeing and the Education of the Whole Child” – A background paper by the OECD and Education International for the Pre-Summit Seminar at the International Summit on the Teaching Profession 2022*. <https://www.ei-ie.org/en/item/26483:well-being-and-the-education-of-the-whole-child>
- Education International with Cambridge University. (2012). *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Education International Brussels.
- ESN/MGEN Foundation. (2021). *International health/well-being barometer of education personnel, France, Quebec, Belgium, Morocco, The Gambia, Mexico*.
- ESN. (2023). *International health/well-being barometer of education personnel, France, Spain, United Kingdom, Switzerland (Cantons of Geneva and Vaud), Belgium, Argentina, Québec, Canada, Morocco, Cameroon, Japan, Taipei*.
- Falk, D., Varni, E., Finder Johna, J. and Frisoli, P. (2019). *Landscape Review: Teacher Wellbeing in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. https://inee.org/sites/default/files/resources/TWB%20Landscape%20Review_August%202019_0.pdf

Feminist Center for Information and Action (CEFEMINA) & Education International Latin America. (2022). *Who is going to foot the bill? : loss of labour rights and deepening of the care crisis for women teachers in eight Latin American countries during the pandemic*. San José, Costa Rica.

Gibson, S., and Carroll, C. (2021). *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How they impact on the mental health and wellbeing of teachers and on learner outcomes*. <https://www.educationsupport.org.uk/media/quepkgep/literature-review-stress-anxiety-burnout-and-depression-impact-on-teachers-and-on-learner-outcomes.pdf>

Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). *Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

Guijarro-Ojeda, JR., Ruiz-Cecilia, R., Cardoso-Pulido, MJ., & Medina-Sánchez, L. (2021). Examining the Interplay between Queerness and Teacher Wellbeing: A Qualitative Study Based on Foreign Language Teacher Trainers. *Int J Environ Res Public Health*. 18(22) doi: 10.3390/ijerph182212208.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2022). *Wellbeing in Schools: three forces that will uplift your students in a volatile world*. Alexandria: VA. ASCD.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses to achievement*. London: Routledge.

ILO. (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*, International Labour Organisation. Geneva. [wcms_633135.pdf \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/media/ilo-press/publications/working-papers/2018/05/wpi1801.pdf)

Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Joshanloo, M., Van de Vliert, E., & Jose, P.E. (2021). Four Fundamental Distinctions in Conceptions of Wellbeing Across Cultures. In Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L., *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 675–703). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_26

Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1245.

Inter-agency for Education in Emergencies [INEE]. (2022). *Teachers in Crisis Contexts: Promising Practices in Teacher Wellbeing, Management, and School Leadership*. New York: INEE. <https://inee.org/sites/default/files/resources/TiCC%20Case%20Studies%20v2%20-%20TPD%20v1.0%20EN%20LowRes.pdf>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

McCallum, F., Price, D., Graham, A., Morrison, A. (2017). *Teacher Wellbeing: A Review of the Literature*. Association of Independent Schools of NSW; Sydney, Australia.

McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28

Mendenhall, M., Gomez, S. & Varni, E. (2018). Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers. Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO and GEMR. Retrieved from <http://gem-report-2019.unesco.org/background-papers/>

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.

Schleicher, A. (2018). Teachers' wellbeing, confidence and efficacy. In *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, OECD Publishing, Paris.

Schleicher, A. (2021). *Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f43c1728-en>.

Shin, L. J., & Lyubomirsky, S. (2017). Increasing wellbeing in independent and interdependent cultures. In S. I. Donaldson & M. A. Warren (Eds.), *Scientific advances in positive psychology* (pp. 11–36). Santa Barbara, CA: Praeger.

Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' wellbeing, *Teaching and Teacher Education*, March, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>

Singh, R. (2021). Paper commissioned for the 2021/2 global education monitoring report: *Teachers' working conditions in state and non-state schools*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380078.locale=en>

Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers*. Published October 2021. Education International, Brussels.

Ullman J., & Smith M. (2018). *LGBTIQA+ Teachers' Experiences of Workplace Discrimination and Disadvantage*. Centre for Educational Research, School of Education, Western Sydney University; Penrith, Australia.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Paris, UNESCO.

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education. (2023). *Global report on teachers: addressing teacher shortages; Highlights*. Paris, UNESCO. [Global report on teachers: addressing teacher shortages; highlights - UNESCO Digital Library](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380078.locale=en).

Vadkert, Z. (2019). *Improving work-life balance: opportunities and risks coming from digitalization*. European Union. DOI: 10.13140/RG.2.2.27285.47849

Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teacher Wellbeing: A Framework for Data Collection and Analysis*. OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris. www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-wellbeing_c36fc9d3-en.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.



LA FORCE DU PUBLIC:
**ENSEMBLE
ON FAIT
ECOLE**



#EnsembleOnFaitÉcole | onfaitecole.ei-ie.org



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