



Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant

Ben Arnold
Mark Rahimi
Décembre 2024



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

A propos des auteurs :

Dr. Ben Arnold

est maître de conférences en leadership éducatif à la Deakin University. Ses recherches portent sur le professionnalisme, le travail, la santé et la pérennité du personnel enseignant, en insistant sur la compréhension de la manière dont les politiques éducatives et les conditions de travail dans les systèmes scolaires affectent la santé, la pérennité et la diversité des personnels de l'éducation. L'expertise de Ben couvre l'évaluation de la santé et du bien-être sur le lieu de travail ainsi que la conception, l'analyse et l'interprétation de recherches basées sur des méthodes mixtes. Il travaille actuellement sur plusieurs projets à grande échelle basés sur des méthodes mixtes qui étudient les conditions, la santé, la sécurité et l'inclusion des professionnel-le-s de l'éducation.

Dr. Mark Rahimi

est chercheur en psychologie sociale, analyste et scientifique des données à la Deakin University, en Australie. Tout au long de sa carrière, Mark s'est concentré sur les conditions de travail, la santé et le bien-être des diplômé-e-s et des éducateur-trice-s issu-e-s de différents milieux et travaillant dans divers secteurs, tant en Australie que dans le monde. Mark a participé à un grand nombre d'études nationales et internationales d'envergure et fortement médiatisées, destinées à influencer la politique éducative et à améliorer le bien-être professionnel. Son expertise en matière d'analyse quantitative et qualitative, en particulier au moyen de méthodes statistiques et de science des données de pointe, a contribué à des avancées considérables dans la compréhension des défis que doivent relever les éducateur-trice-s et dans l'élaboration de mesures fondées sur des données factuelles.

Citation du présent rapport :

Arnold, B. & Rahimi, M. (2024). *Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant*. Bruxelles : Internationale de l'Éducation (IE).

A propos de l'Internationale de l'Éducation :

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

Recherche
de l'Internationale
de l'Education

Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant

Ben Arnold
Mark Rahimi



*This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.
(CC BY-NC-SA 4.0)*

Publié par l'Internationale de l'Education - Janvier 2025
ISBN 978-92-9276-027-4 (PDF)

Photo de couverture : Internationale de l'Education

Remerciements :

Les auteurs tiennent à remercier David Edwards, Secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation, de leur avoir commandé le rapport pour le compte de l'IE. Ils souhaitent également adresser leurs remerciements à Antonia Wulff et ses collègues de l'unité RPA de l'IE pour leurs conseils sur le rapport, ainsi que les bureaux régionaux de l'IE pour leur soutien. Ils sont également reconnaissants à John Bangs, responsable de projet de l'IE pour le rapport, avec lequel ils ont collaboré dès le début. Leur gratitude s'étend également à l'IE pour les avoir accueillis en qualité d'observateurs à son Congrès mondial en juillet 2024 et, en particulier, à Martin Henry, qui leur a permis d'avoir une vision globale des activités de l'organisation. Enfin, les auteurs remercient toute l'équipe de l'IE pour son dévouement et son aide dans la conception et la production du présent rapport. Son expérience a joué un rôle essentiel dans l'orientation et la réussite de ce projet.

Les auteurs expriment toute leur reconnaissance à la professeure Linda Darling-Hammond et au Dr Jennifer Sloan McCombs, dont les remarques ont apporté de la profondeur au rapport. Mais surtout, ce projet n'aurait pas été possible sans les hauts responsables des organisations syndicales membres de l'IE, qui ont pris le temps de répondre à l'enquête. Leurs points de vue ont été essentiels pour comprendre les défis réels auxquels est confronté la communauté enseignante dans le monde.



Introduction de David Edwards à l'Enquête mondiale 2024 sur la condition du personnel enseignant

Lorsque, en 2021, j'ai rédigé l'introduction à l'Enquête mondiale 2021 de l'Internationale de l'Éducation sur la condition du personnel enseignant, il était difficile de prévoir comment les avis et observations des organisations membres de l'IE durant la pandémie seraient perçus dans une génération. Cette édition 2024 de l'Enquête mondiale de l'IE sur la condition du personnel enseignant est donc un rapport crucial, étant donné qu'il s'agit de la première enquête sur la santé dans les systèmes éducatifs, en général, et de la profession enseignante, en particulier, depuis la pandémie.

Tout comme le rapport de 2021 décrivait avec force la tempête pandémique et ses répercussions immédiates, cette dernière édition présente un tableau tout aussi dynamique de la forme et de la direction que l'éducation emprunte aujourd'hui dans le monde.

Je remercie vivement les chercheurs responsables du présent rapport. Ben Arnold et Mark Rahimi de la Deakin University ont non seulement veillé à nous brosser un tableau unique et fidèle de l'éducation dans le monde, mais ils ont aussi accompli un travail admirable pour que ce rapport soit fiable et valable. Leur méthodologie rigoureuse a abouti à une série de questions qui analysent en profondeur les faits fondamentaux, à savoir non seulement l'état de l'éducation dans le monde, mais aussi la manière dont elle évolue à l'échelle régionale.

Tout en remerciant Ben et Mark pour leur travail, je tiens également à adresser mes remerciements à Linda Darling-Hammond et au Learning Policy Institute pour les avoir recommandés à l'IE et pour son soutien à ce projet. Ma gratitude va également à sa magnifique préface et à son engagement permanent en faveur de l'amélioration de la qualité, du rôle et de la condition des enseignant·e·s à travers le

monde.

L'élément réellement frappant à la lecture de ce rapport est que, alors qu'il existe un consensus international croissant au sein du monde académique et de la recherche sur le fait que les écoles et leurs enseignant·e·s soutiennent la stabilité sociale, le bien-être et la santé économique de la société, ce message doit encore être appréhendé pleinement par un grand nombre de pays et de sociétés. Collectivement, nous devons nous assurer que ce message crucial, totalement partagé par les Nations Unies et l'OCDE, soit compris, en particulier au vu de la nécessité urgente que l'éducation réponde aux menaces résultant du changement climatique et de la dégradation de la biodiversité.

Quels que soient les progrès des technologies numériques et de l'intelligence artificielle, tout indique qu'en l'absence d'enseignant·e·s qualifié·e·s, il ne saurait y avoir de système éducatif efficace. Pourtant, très rares sont les rapports mondiaux qui décrivent de l'intérieur l'état actuel de la profession enseignante. Cela rend le contenu de ce rapport d'autant plus troublant et puissant.

Le présent rapport démontre que les pénuries d'enseignant·e·s sont tout à la fois une crise mondiale et un défi réversible. Les bas salaires et rémunérations, le temps et l'intensité de travail excessifs et le faible avancement professionnel ne sont que quelques-uns des facteurs qui conduisent à une attrition des enseignant·e·s. Le message est que ces facteurs sont aggravés par un leadership scolaire médiocre, l'absence de soutien aux personnes ayant des besoins particuliers, un excès d'activités administratives, des tailles de classe trop grandes, trop peu d'attention au bien-être enseignant, la violence liée au travail et

une formation professionnelle inadéquate. Bien qu'ils connaissent ces causes, nombre de gouvernements continuent de ne pas élaborer de stratégies efficaces pour retenir les enseignant-e-s dans la profession. Il est désolant que ces questions ne fassent l'objet que du plus petit nombre d'accords formels entre les syndicats enseignants et les gouvernements.

Néanmoins, les données factuelles du rapport mettent en évidence le fait que lorsqu'il existe un dialogue social et un partenariat entre les enseignant-e-s, leurs organisations et les gouvernements, des progrès réels sont accomplis dans la lutte contre l'attrition. En outre, dans les pays où le statut du personnel enseignant est élevé, le niveau des résultats scolaires des élèves l'est également et, sans surprise, ce sont les pays qui ont lutté avec succès contre l'attrition des enseignant-e-s.

Je suis également profondément préoccupé par les formes de discrimination auxquelles la communauté enseignante fait face et qui sont mises en lumière dans notre rapport. Il est totalement inacceptable qu'en 2024, près de 40 pour cent des enseignant-e-s déclarent être victimes d'une discrimination politique. Outre les autres motifs de discrimination, tels que l'origine ethnique et le genre, l'image qui apparaît est que de nombreux systèmes éducatifs sont fondamentalement affectés par la discrimination à l'égard des enseignant-e-s.

Malgré ces défis, je me réjouis que des données factuelles montrent que la quasi-totalité des pays s'engage désormais publiquement à faire du droit à l'éducation une réalité pour tous les jeunes, même si un grand nombre de pays doit encore adopter les mesures nécessaires pour y parvenir. L'une de ces mesures est le financement. La grande majorité des syndicats indiquent que l'éducation ne dispose pas d'un budget suffisant ou qu'il n'est pas réparti équitablement. Notre campagne « La force du public : Ensemble on fait école ! » tend précisément à remédier à cette situation inacceptable.

Il m'apparaît très clairement, à la lecture de ce rapport, que les enseignant-e-s du monde entier considèrent que l'éducation est un service public trop important pour la société pour être laissé aux mains des forces du marché et du secteur privé. Les enseignant-e-s pensent – et cette conviction est étayée par les données factuelles du présent rapport et celles de diverses organisations intergouvernementales – que le sous-investissement a un coût élevé pour la société.

L'Internationale de l'Éducation et ses organisations membres sont déterminées à faire usage de toutes les plateformes et de toutes les stratégies de campagne dont elles disposent pour améliorer la condition de la profession enseignante dans le monde. Les recommandations phares du Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante sont en totale synergie avec cet objectif et sont désormais étayées par les données factuelles de notre rapport pour atteindre notre but.

David Edwards
Secrétaire Général,
Internationale de l'Éducation



Préface : Professeure Linda Darling-Hammond

Le Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2024 envoie un message très fort en cette période critique. Il est le quatrième d'une série de rapports publiés par l'Internationale de l'Éducation depuis 2015, qui reflètent les déclarations des enseignant-e-s sur leurs conditions de travail et le statut de la profession. En ce moment, à la sortie d'une pandémie mondiale accompagnée de changements politiques majeurs, de catastrophes climatiques et de conflits, ainsi que d'une restructuration économique rapide, tant les établissements scolaires que la profession enseignante connaissent des défis considérables et ressentent le besoin d'une transformation systémique.

Ces enquêtes se concentrent sur les conditions de travail des enseignant-e-s et sur leur santé et leur bien-être. Plus largement, ils s'intéressent à la condition de la profession enseignante et, au niveau sociétal, ils répondent à une préoccupation pour l'équité de l'éducation et le bien public. La portée des résultats est large et représente 204 des 343 syndicats membres de l'IE, lesquels couvrent les personnels de l'éducation de la petite enfance au secondaire supérieur et de la formation professionnelle, dans 121 pays. Les données ont été recueillies en cinq langues (arabe, anglais, français, portugais et espagnol) auprès des leaders syndicaux de tous ces pays et au moyen d'entretiens avec des enseignant-e-s de chacune des cinq régions de l'IE : Afrique, Asie-Pacifique, Europe, Amérique latine, Amérique du Nord & Caraïbes.

Cette enquête met en évidence les raisons qui sous-tendent l'augmentation des pénuries d'enseignant-e-s et la hausse de l'attrition, ainsi que les tensions dans les établissements scolaires, qui ont attiré une attention croissante sur l'enseignement et le corps enseignant de la part d'un large éventail d'organismes internationaux.

Les Nations Unies, par exemple, ont mis en place un Groupe d'experts de haut niveau qui a publié un rapport majeur sur la profession enseignante cette année. L'UNESCO et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se sont également intéressées à la question, en reconnaissant le caractère essentiel des écoles et des enseignant-e-s pour le bien-être économique et social des sociétés et l'optimisme et l'efficacité des jeunes par rapport à leur avenir. Avec d'autres, ces organisations collaborent pour créer un cadre qui réponde aux besoins de changements. L'IE a ainsi travaillé avec l'UNESCO à l'élaboration d'un « Cadre mondial en matière de normes professionnelles pour l'éducation » et a établi avec l'OCDE « Dix principes pour une reprise efficace et équitable de l'éducation ».

Remédier aux pénuries généralisées

Il est évident que des initiatives importantes qui visent à transformer la profession enseignante seront nécessaires pour remédier aux pénuries et soutenir la capacité du personnel enseignant à répondre aux besoins pressants auxquels il fait face. L'équipe de recherche de la Deakin University décrit la situation de pénurie tout à la fois comme un défi mondial et une crise internationale. Les organisations membres de toutes les régions de l'IE font état d'importantes pénuries d'enseignant-e-s, l'enseignement spécialisé et de nombreuses matières de l'enseignement secondaire – notamment les technologies de l'information, les mathématiques et les sciences – étant les plus gravement touchés.

Il est à souligner que les pénuries les plus graves dans des matières spécifiques – enseignement spécialisé, technologies de l'information, mathématiques et sciences – coïncident avec les besoins les plus marqués de formation professionnelle

mentionnés par les enseignant·e·s dans les enquêtes internationales sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE. L'enseignement spécialisé est un domaine particulièrement important aujourd'hui, compte tenu des effets de la pandémie sur la santé mentale et les lacunes d'apprentissage des enfants et des jeunes. Les domaines techniques doivent, quant à eux, être développés pour répondre aux exigences d'un monde qui sera profondément et irrévocablement transformé par la technologie et le développement rapide des capacités de l'intelligence artificielle, qui changera totalement l'économie et la société et aura nécessairement des répercussions sur l'éducation.

Pour une profession ayant un statut élevé et un taux de rétention élevé

Les causes des pénuries d'enseignant·e·s sont très claires. Un salaire/rémunération inadéquat est, généralement, identifié comme la cause la plus courante. Les cinq raisons suivantes – faible avancement professionnel, mauvaises pratiques de gestion, temps de travail excessif, faible statut professionnel et conditions de santé et de sécurité au travail médiocres – sont toutes liées. Le faible statut de la profession – qui produit et découle du statut peu élevé des enseignant·e·s – est également à l'origine de tous ces facteurs.

L'attrition est une cause majeure des pénuries. Bien que de nombreux responsables politiques réfléchissent au recrutement d'enseignant·e·s en cas de pénurie, le problème résulte dans une large mesure de l'incapacité à retenir des enseignant·e·s déjà engagé·e·s. Dans les pays où les inscriptions scolaires sont stables ou en baisse, environ 9 des 10 postes libérés chaque année sont dus au départ d'enseignant·e·s l'année précédente, la plupart pour d'autres raisons qu'un départ à la retraite. Comblent les postes vacants en recrutant des enseignant·e·s qui ne sont pas préparé·e·s crée un cercle vicieux, étant donné que la probabilité qu'ils/elles abandonnent après la première année est deux à trois fois plus élevée que pour des enseignant·e·s parfaitement préparé·e·s.

Par ailleurs, l'attrition est assez coûteuse, tant pour les districts scolaires que pour les élèves. Aux États-Unis, par exemple,

une étude menée par le *Learning Policy Institute* indique que les coûts supplémentaires de remplacement d'un·e enseignant·e tendent, en moyenne, à représenter plus du tiers du coût du salaire d'un·e nouvel·le enseignant·e et que les taux élevés d'attrition réduisent également les taux de réussite des élèves. Souvent, le personnel enseignant est recruté et traité d'une manière telle qu'elle sape la rétention – par exemple, en recrutant des enseignant·e·s sous-préparé·e·s, en n'offrant pas aux novices un encadrement fort, en leur donnant les charges d'enseignement les plus difficiles et en les laissant se noyer ou se débattre sans soutien. Laisser perdurer cette situation est coûteux et contre-productif. Des stratégies permettant d'atteindre des taux élevés de rétention sont nécessaires pour remédier aux pénuries et améliorer l'apprentissage des élèves.

Un grand nombre de ces stratégies destinées à atteindre des taux élevés de rétention peuvent être observées dans des pays de la région Asie-Pacifique, certaines semblant accorder un statut plus élevé et suivre une approche plus favorable à l'enseignement. La présente étude constate que, dans ces pays, dont un grand nombre obtient d'excellents résultats en termes de réussite scolaire, les enseignant·e·s sont extrêmement respecté·e·s, leurs compétences sont davantage reconnues, leur contribution reçoit davantage d'attention et les niveaux d'accès à la formation professionnelle sont plus élevés. Dans une étude internationale que j'ai dirigée, intitulée *Empowered Educators*, nous avons constaté que les enseignant·e·s sont perçu·e·s comme des bâtisseurs de nation, dans des pays comme Singapour et des provinces comme Shanghai, où les investissements sont élevés en termes de rémunération, de formation professionnelle et de conditions de travail, ce qui se traduit par des taux de rétention élevés pour les enseignant·e·s et des niveaux élevés d'apprentissage pour les élèves.

Dans ces pays, les enseignant·e·s disposaient également de plus de temps pour une planification et un apprentissage collaboratifs et avaient des tailles de classe plus gérables. La présente enquête souligne que ce n'est pas le cas partout dans le monde. Dans de nombreuses régions, des niveaux excessifs d'activités



d'enseignement et autres, les tailles des classes, le temps inadéquat accordé à l'ensemble du travail d'enseignement, ainsi que le manque d'attention prêtée aux besoins émotionnels des enseignant-e-s sont autant d'éléments qui alimentent la charge de travail excessive, le sentiment d'épuisement des personnels et, trop souvent, un sentiment de découragement à l'idée de rester dans la profession.

Créer les conditions de la réussite du système

Si les enseignant-e-s sont préoccupé-e-s par leurs conditions de travail, lesquelles influencent en fin de compte leur capacité à enseigner et les possibilités d'apprentissage des élèves, ils/elles le sont tout autant par l'état du système dans son ensemble. La présente enquête montre clairement le degré de dévouement des enseignant-e-s et de leurs syndicats envers l'équité du système pour tous les enfants, notamment ceux qui ont été marginalisés en raison d'un handicap, de leur statut de migrants ou de leur situation économique, et ils s'inquiètent de l'accessibilité réelle du système pour tous les enfants.

Le personnel enseignant est extrêmement préoccupé par l'adéquation et la répartition équitable des ressources en général et par l'inadéquation des ressources dans de nombreux pays pour les élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignant-e-s voient les dangers de la privatisation croissante dans le monde, qui favorisera certains élèves au détriment des autres.

La communauté enseignante est aussi légitimement préoccupée par la question de savoir si les connaissances et compétences nécessaires sont enseignées aux élèves dans le monde en évolution rapide dans lequel ils entrent, notamment les connaissances et compétences indispensables pour résoudre d'importantes questions existentielles, telles que les inégalités sociales et le changement climatique, et elle souhaite participer davantage à l'élaboration et à la détermination de la gouvernance, des programmes de cours et des systèmes d'évaluation qui régissent son travail et l'apprentissage des élèves. Les innovations prospectives introduites par les enseignant-e-s durant la pandémie devraient servir de fondement

à des systèmes éducatifs tournés vers l'avenir. Pourtant, de nombreux systèmes ont cherché à retourner à l'ancienne « normalité », laquelle ne saurait répondre aux défis que nous rencontrons, et ont échoué à exploiter la créativité de leurs enseignant-e-s pour entamer les transformations nécessaires. Rares sont les accords conclus entre les gouvernements et les syndicats enseignants qui vont au-delà des questions de salaires et de rémunérations pour aborder les sujets fondamentaux de l'équité, des pratiques de gestion, des programmes de cours et de l'évaluation ou de l'évaluation des établissements scolaires.

Compte tenu de l'immensité des besoins que rencontrent nos systèmes actuellement, il sera essentiel de conclure des partenariats sociaux entre le gouvernement et les syndicats, qui englobent non seulement les questions liées au travail recensées dans le présent rapport – qui sont vitales pour le recrutement et la rétention d'un corps enseignant stable et efficace, mais également de jeter les bases de nouveaux systèmes éducatifs. Ceux-ci devront reposer sur l'équité, être axés sur un apprentissage concret pour les élèves, qui leur apporte la compréhension approfondie et la pensée critique dont ils ont besoin pour réussir et résoudre des problèmes de manière collaborative, ainsi que soutenir les connaissances et les compétences des éducateur-trice-s, acquises par un apprentissage tout au long de la vie dans des communautés de pratique.

Les enseignant-e-s savent ce qui est nécessaire. Les enfants et les sociétés tireront profit du fait que les enseignant-e-s puissent, en tant que membres de professions et d'associations professionnelles fortes, utiliser leur savoir pour enseigner et piloter la conception de systèmes transformés.

Linda Darling-Hammond
Stanford, Californie.





Synthèse : Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant

Le Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant contient une analyse mondiale et régionale des conditions et du statut de la profession enseignante et représente les points de vue des syndicats enseignants dans le monde. Le présent rapport, commandé par l'Internationale de l'Éducation (IE), s'appuie sur les éditions précédentes de 2015, 2018 et 2021 et tend à mettre en lumière les principaux problèmes que rencontre le personnel enseignant en 2024. Ce rapport repose principalement sur les données de l'enquête menée auprès de 204 dirigeant·e·s syndicaux·ales de 121 pays. Compte tenu de la reconnaissance générale du rôle essentiel que jouent les enseignant·e·s dans la société, le rapport décrit les grandes priorités d'action et formule des recommandations afin que la profession enseignante demeure attrayante, pérenne et soit suffisamment soutenue pour répondre aux besoins tant des élèves actuels que des générations futures.

Conclusions principales

1. Pénuries d'enseignant·e·s : un défi mondial important

Les pénuries d'enseignant·e·s sont considérées comme un défi mondial important, en particulier dans l'enseignement secondaire, dans l'enseignement spécialisé et dans des matières spécifiques, telles que les technologies de l'information, les mathématiques et les sciences. Les syndicats rapportent que les causes premières des pénuries sont les salaires bas, les temps de travail excessif, le statut peu élevé de la profession et les faibles possibilités d'avancement professionnel. Des variations régionales ont été observées dans la gravité des pénuries, l'Amérique du Nord-Caraïbes et l'Afrique étant

particulièrement touchées. Plutôt que le recrutement, c'est l'attrition qui alimente les pénuries, en particulier lorsque des enseignant·e·s sous-préparé·e·s sont recruté·e·s et quittent ensuite rapidement la profession.

Recommandation n° 1

- **Augmenter les salaires et la rémunération des enseignant·e·s :** gouvernements doivent offrir des salaires attrayants et compétitifs pour attirer des personnes dans la profession et retenir les enseignant·e·s actuel·le·s.
- **Élaborer des stratégies pour attirer et retenir les enseignant·e·s :** Outre les ajustements de salaires, l'enseignement devrait être vu comme une profession à statut élevé, accompagné de politiques répondant aux préoccupations des enseignant·e·s et garantissant leur satisfaction professionnelle.
- **Remédier aux pénuries critiques :** Des efforts ciblés de recrutement sont nécessaires pour certaines matières faisant face à une pénurie d'enseignant·e·s, en particulier l'enseignement spécialisé et les domaines STEM.

2. Droits des enseignant·e·s et dialogue social : obstacles juridiques, politiques et pratiques

Les enseignant·e·s sont aux prises avec de nombreux obstacles juridiques et pratiques, parmi lesquels une liberté d'expression restreinte et les limitations imposées à leur syndicalisation. Les syndicats indiquent que les mécanismes de dialogue social sont inadéquats et limitent l'influence des enseignant·e·s sur les questions d'ordre professionnel, en

particulier l'équité et le développement professionnel. Les voix des enseignant-e-s sont souvent exclues des décisions touchant à leur travail, en particulier à l'échelle du district et des États et au plan national.

Recommandation n°2

- **Fournir des protections juridiques :** Les gouvernements devraient protéger les droits des enseignant-e-s, notamment la liberté d'expression et la négociation collective.
- **Améliorer le dialogue social :** Mettre en place des mécanismes solides et inclusifs permettant aux enseignant-e-s de participer à un dialogue social avec les gouvernements, en veillant à ce qu'ils/elles aient voix au chapitre dans la prise de décisions à tous les niveaux.
- **Autonomiser les enseignant-e-s :** Renforcer la participation des enseignant-e-s à l'élaboration des politiques, en particulier dans les domaines touchant à leur statut professionnel, à leur finalité, à leurs conditions de travail et à leur développement professionnel.

3. Le statut de l'enseignement : statut professionnel peu élevé dans de nombreux pays

Malgré la reconnaissance de leur rôle essentiel dans la société, les enseignant-e-s sont sous-évalué-e-s par rapport à d'autres professions. L'image des enseignant-e-s véhiculée par les médias est souvent négative et les conditions d'emploi et les possibilités de perfectionnement professionnel sont incompatibles, conduisant à un déclin du statut de la profession. Des variations régionales montrent que certains pays, en Asie-Pacifique en particulier, valorisent davantage la profession enseignante, tandis que d'autres régions en ont une perception plus négative.

Recommandation n°3

- **Promouvoir le statut des enseignant-e-s :** Encourager un discours public, politique et médiatique qui reconnaisse

le professionnalisme des enseignant-e-s et faire en sorte que les systèmes et les politiques soient conçus pour présenter l'enseignement comme une profession à statut élevé.

- **Renforcer la formation professionnelle :** Mettre en place des systèmes qui reconnaissent que l'enseignement est un travail intellectuel complexe et qui offrent aux enseignant-e-s des possibilités de suivre une formation professionnelle pertinente et de qualité.

4. Conditions de travail difficiles et questions liées au bien-être des enseignant-e-s

Globalement, les enseignant-e-s font état de charges de travail excessives, de grandes classes, d'un manque de respect et de problèmes de santé mentale. Ces préoccupations sont souvent négligées par les gouvernements, ce qui a pour conséquence que les enseignant-e-s voient souvent leur travail comme une expérience négative. La discrimination, quoique moins fréquemment mentionnée, demeure un problème important dans certaines régions, en particulier la discrimination politique et sociale à l'égard des enseignant-e-s. Les consultations entre syndicats et gouvernements sur des questions telles que les inégalités, l'équité en matière de handicap et l'égalité des sexes, sont limitées et se caractérisent par des différences régionales marquées dans les réponses des gouvernements.

Recommandation n°4

- **Résoudre le problème de la charge de travail :** Réduire les tâches inutiles imposées aux enseignant-e-s en s'attaquant aux causes de la charge de travail excessive et en reconsidérant le rôle de l'enseignement pour se concentrer sur les activités d'enseignement.
- **Promouvoir des systèmes scolaires sains :** Mettre en place des systèmes et des environnements scolaires qui promeuvent le bien-être et la



santé mentale des enseignant·e·s et leur permettent d'accomplir leur travail professionnel.

- **Lutter contre la discrimination :** Faire en sorte que les enseignant·e·s travaillent dans des environnements sûrs et respectueux, exempts de discrimination.

5. Financer le droit à l'éducation pour toutes et tous

Il existe des écarts considérables dans l'exercice du droit à l'éducation, en particulier en termes de répartition des ressources et d'engagement politique. Le financement public de l'éducation est souvent insuffisant et les inquiétudes s'aggravent en ce qui concerne la réglementation et la responsabilité d'acteurs non étatiques dans l'éducation.

Recommandation n° 5

- **Assurer une distribution équitable des ressources :** Les gouvernements devraient donner la priorité à une distribution équitable des ressources éducatives afin de faire en sorte que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité.
- **Améliorer le financement et le contrôle :** Assurer un financement public adéquat de l'éducation publique et renforcer le contrôle des acteurs non étatiques afin de préserver une éducation équitable et de qualité.
- **Renforcer les consultations :** Renforcer les contacts entre gouvernements et syndicats sur des questions cruciales, telles que l'inégalité et l'équité en matière de handicap.

Compte tenu des défis immenses auxquels les systèmes éducatifs doivent faire face, il est essentiel d'avoir une profession enseignante forte et à statut élevé. Cette profession doit être soutenue par des systèmes et des relations bien structurés avec les gouvernements et les employeurs, qui soient axés sur la résolution des défis majeurs auxquels les enseignant·e·s font face ainsi que sur l'attrait et la rétention d'effectifs stables et hautement qualifiés. Outre ces préoccupations immédiates, une

profession enseignante au statut renforcé est le fondement de systèmes éducatifs transformés. Ceux-ci doivent reposer sur l'équité et être conçus pour offrir aux élèves des expériences d'apprentissage utiles, qui favorisent une compréhension approfondie et des capacités de réflexion critique, en les préparant à affronter un avenir complexe, caractérisé par des progrès technologiques rapides, des mutations économiques et des défis mondiaux, tels que le changement climatique et les inégalités sociales.





Table des matières

Introduction de David Edwards à l'Enquête mondiale 2024 sur la condition du personnel enseignant	1
Préface : Professeure Linda Darling-Hammond	3
Synthèse : Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant	7
Chapitre 1 : Introduction	15
1.1 Problèmes actuels associés aux conditions et au statut de la profession enseignante	16
1.2 Transformer la profession enseignante : relever les défis actuels	20
1.3 À propos du Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant	26
Chapitre 2 : Méthodologie	28
2.1 Instrument d'enquête	28
2.2 Collecte des données auprès des participant·e·s, préparation et analyse	28
2.3 Présentation des résultats	31
Chapter 3: Teacher shortages	32
3.1 Pénuries d'enseignant·e·s	32
Points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant·e·s : aperçu régional	33
3.2 Pénuries d'enseignant·e·s dans les matières fondamentales	34
3.3 Principales causes des pénuries d'enseignant·e·s	36
Points de vue des syndicats sur les causes des pénuries d'enseignant·e·s : aperçu mondial	36
Commentaires de la profession	38
Points de vue des syndicats sur les causes des pénuries d'enseignant·e·s : aperçu régional	38
3.4 Rôles des autorités éducatives dans la résolution des pénuries d'enseignant·e·s	40
Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant·e·s par les autorités, sur les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et sur les réponses politiques apportées : aperçu mondial	40
Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant·e·s par les autorités, sur les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et sur les réponses politiques apportées : aperçu régional	41
3.5 Résumé	42
Chapitre 4 : Droits des enseignant·e·s et dialogue social	44
4.1 Défis en matière de droits collectifs du travail reconnus internationalement	44
Obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant·e·s dans le monde	45
Obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant·e·s dans le monde	45
Violations par les gouvernements et les employeurs des droits collectifs du travail internationalement reconnus : aperçu régional	46
Obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant·e·s par région	47
4.2 Principaux mécanismes de dialogue social	48
Points de vue des syndicats sur les principaux mécanismes de dialogue social : aperçu mondial	48
Mécanismes de dialogue social : aperçu régional	50

4.3 Climat du dialogue social	52
Commentaires de la profession	52
4.4 Influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel dans le système scolaire	53
Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel : aperçu mondial	53
Commentaires de la profession	54
Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel : aperçu régional	55
4.5 Points de vue des syndicats sur la parole des enseignant-e-s dans l'élaboration des politiques éducatives : aperçu mondial	56
Points de vue des syndicats sur la parole des enseignant-e-s dans l'élaboration des politiques éducatives : aperçu régional	57
4.6 Confiance dans les enseignant-e-s	58
Points de vue des syndicats sur la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant-e-s : aperçu mondial	58
Points de vue des syndicats sur la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant-e-s : aperçu régional	59
4.7 Influence des enseignant-e-s dans les écoles	60
Points de vue des syndicats sur l'influence des enseignant-e-s dans les écoles : aperçu mondial	60
Points de vue des syndicats sur l'influence des enseignant-e-s dans les écoles : aperçu régional	61
Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les décisions des chef-fe-s d'établissement : aperçu mondial	63
Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les décisions des chef-fe-s d'établissement : aperçu régional	64
4.6 Résumé	66
Chapitre 5 : Condition de la profession enseignante	68
5.1 Condition de la profession enseignante : perception des enseignant-e-s par le public et la société	68
Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la perception des enseignant-e-s par le public	69
Commentaires de la profession	70
Aperçu régional des points de vue des syndicats sur la perception des enseignant-e-s par le public et la société	70
5.2 Condition de la profession enseignante : couverture médiatique des enseignant-e-s	72
Points de vue des syndicats sur la couverture médiatique de la profession enseignante : aperçu mondial	72
Commentaires de la profession	73
Points de vue des syndicats sur la couverture médiatique des enseignant-e-s : aperçu régional	73
5.3 Condition de la profession enseignante : conditions d'emploi	74
Points de vue des syndicats sur la manière dont les conditions d'emploi des enseignant-e-s influencent le statut de la profession : aperçu mondial	74
Commentaires de la profession	76
Points de vue des syndicats sur l'impact des conditions d'emploi sur le statut des enseignant-e-s : aperçu régional	76
5.4 Status of the teaching profession: teacher professional preparation and learning	77
Points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle : aperçu mondial	77
Commentaires de la profession	79
Points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle : aperçu régional	79



5.5	Impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante	81
	Points de vue des syndicats sur l'impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante : aperçu mondial	81
	Points de vue des syndicats sur l'impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante : aperçu régional	82
5.6	Résumé	84
	Chapitre 6 : Travail, santé et pérennité de la profession enseignante	85
6.1	Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : conditions de travail à l'école	85
	Défis rencontrés par les enseignant·e·s à l'école : aperçu mondial	85
	Informations principales	86
	Commentaires de la profession	86
	Principaux défis rencontrés par les enseignant·e·s à l'école : aperçu régional	86
6.2	Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : réponses des autorités éducatives aux préoccupations des enseignant·e·s concernant l'enseignement	90
	Points de vue des syndicats sur la réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s liées à leur travail : aperçu mondial	90
	Points de vue des syndicats sur la réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s concernant leur travail : aperçu régional	90
	Points de vue des syndicats sur les accords conclus entre gouvernements et enseignant·e·s sur les conditions de travail : aperçu mondial	93
	Points de vue des syndicats sur les accords conclus entre gouvernements et enseignant·e·s sur les conditions de travail : aperçu régional	94
6.3	Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : résultats relatifs à la santé et au bien-être des enseignant·e·s	96
	Points de vue des syndicats sur la santé et le bien-être des enseignant·e·s : aperçu mondial	96
	Commentaires de la profession	97
	Points de vue des syndicats sur la santé et le bien-être des enseignant·e·s : aperçu régional	98
6.4	Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé et le bien-être des enseignant·e·s	99
	Points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé et le bien-être des enseignant·e·s : aperçu mondial	100
	Points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé mentale et le bien-être des enseignant·e·s : aperçu régional	100
6.5	Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : discrimination à l'égard des enseignant·e·s	102
	Points de vue des syndicats sur la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu mondial	102
	Points de vue des syndicats sur la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu régional	102
	Points de vue des syndicats sur les politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu mondial	104
	Points de vue des syndicats sur les politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu régional	104
6.6	Résumé	106
	Chapter 7: Education for equity and the public Good	107
7.1	Droit à l'éducation	107
	Points de vue des syndicats sur le droit à l'éducation : aperçu mondial	107
	Commentaires de la profession	109
	Points de vue des syndicats sur le droit à l'éducation : aperçu régional	109

7.2 Droit à l'éducation: consultations entre syndicats et gouvernements sur les questions essentielles liées au droit à l'éducation	111
Consultations entre syndicats et gouvernements concernant le droit à l'éducation : aperçu mondial	111
Consultations entre syndicats et gouvernements concernant le droit à l'éducation : aperçu régional	112
7.3 Droit à l'éducation : financement public de l'éducation	114
Points de vue des syndicats sur le financement public de l'éducation : aperçu mondial	114
Points de vue des syndicats sur le financement public de l'éducation : aperçu régional	114
Points de vue des syndicats sur les changements dans le financement des écoles : aperçu mondial	116
Commentaires de la profession	116
7.4 Droit à l'éducation : offre éducative	117
Points de vue des syndicats sur la responsabilité de l'offre éducative : aperçu mondial	117
Points de vue des syndicats sur la responsabilité de l'offre éducative : aperçu régional	118
Points de vue des syndicats sur les changements intervenus dans l'offre éducative : aperçu mondial	119
7.5 Réglementation des prestataires non étatiques d'éducation	120
Points de vue des syndicats sur la promotion du droit à l'éducation	120
Points de vue des syndicats sur la promotion du droit à l'éducation : aperçu régional	121
7.6 Résumé	123
Chapitre 8 : Conclusion et recommandations	124
Pénuries d'enseignant·e·s	124
Droits des enseignant·e·s et dialogue social	125
Statut professionnel des enseignant·e·s	125
Conditions de travail et bien-être des enseignant·e·s	126
Droit à l'éducation	126
Références	129
Annexe	135



Chapitre 1 : Introduction

Les récents bouleversements sociaux, politiques et économiques ont mis en lumière le rôle essentiel que jouent les professionnel·le·s de l'enseignement dans le fonctionnement et le développement des sociétés à travers le monde. Durant la pandémie de Covid-19, les enseignant·e·s ont assuré la continuité de l'enseignement en dépit de difficultés sans précédent. Ils et elles ont apporté un soutien non seulement académique, mais aussi émotionnel et psychologique aux élèves et à d'autres membres de la communauté dans une période de grande incertitude et d'anxiété. La pandémie de Covid-19 a donné aux parents et au grand public une vision plus précise du rôle essentiel que les enseignant·e·s jouent dans la société en tant que partie intégrante du tissu social de nos vies. Il semblait exister une plus grande reconnaissance du fait que les enseignant·e·s sont non seulement chargés de promouvoir l'apprentissage et la croissance des élèves, mais aussi du fait qu'ils et elles jouent un rôle essentiel dans le développement de communautés saines et résilientes, en promouvant l'inclusivité et en connectant les élèves, les familles, les services et la communauté au sens large, ce qui a entraîné une plus grande appréciation de la profession enseignante (Heffernan et al., 2021 ; OCDE, 2020). Par ailleurs, les stratégies et les programmes mondiaux destinés à bâtir des sociétés meilleures, caractérisées par le progrès technologique, la pérennité, l'équité et la paix, ont mis en évidence l'importance critique des enseignant·e·s, en les présentant comme des acteurs clés de la réalisation de cette vision (OCDE/ Internationale de l'Éducation, 2021 ; OCDE, 2024 ; UNESCO, 2023 ; ONU, 2024a).

En dépit de cette large reconnaissance des enseignant·e·s dans la période qui a suivi la pandémie, il est préoccupant de constater que l'enseignement est un métier de plus en plus exigeant et difficile à exercer, comme en témoignent les

graves pénuries de personnel dans de nombreux pays (ONU, 2024b). Un grand nombre des difficultés que connaissent aujourd'hui les enseignant·e·s est étroitement lié à des questions liées au statut et aux conditions de la profession (OCDE, 2024 ; UNESCO, 2022 ; ONU, 2024b). Bien que l'on ait assisté à une croissance significative du personnel enseignant à l'échelle mondiale et à une augmentation exponentielle du nombre d'écoles employant des enseignant·e·s (UNESCO, 2022), dans de nombreux cas, les enseignant·e·s se battent pour obtenir reconnaissance et respect et ne partagent pas le statut professionnel et les conditions de professions plus établies, comme les médecins et les avocat·e·s (Ingersoll & Perda, 2008 ; Dolton et al., 2018). Ces professions sont traditionnellement associées à des connaissances vastes et spécialisées, à un engagement pour le bien public, à une autorégulation de l'accès à la profession, à une autonomie en matière de planification, d'organisation, d'exécution et d'évaluation du travail, à des conditions de travail décentes et à des niveaux élevés de respect et de reconnaissance de la société (Abbott, 2014 ; Mezza, 2022 ; Muzio, Aulakh & Kirkpatrick, 2020). Les enseignant·e·s de certains pays ont obtenu un statut professionnel sur ces bases. Toutefois, dans la plupart des pays, l'enseignement ne jouit pas de la même autonomie, des mêmes conditions de travail ou du même respect de la société, ce qui conduit à un statut et à une reconnaissance professionnels moindres (Ingersoll & Perda, 2008 ; Dolton et al., 2018).

1.1 Problèmes actuels associés aux conditions et au statut de la profession enseignante

Les défis auxquels la profession enseignante fait face varient considérablement selon les pays, en raison de différences en termes d'infrastructures éducatives, de politiques gouvernementales, d'attitudes culturelles, de salaires des enseignant-e-s et de conditions de travail, en particulier dans les régions touchées par des conflits. Cette section met en évidence plusieurs problèmes essentiels liés aux conditions et au statut de la profession enseignante à travers le monde. Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, la présentation vise à mettre en lumière les défis urgents que doit relever la profession. Il est essentiel de résoudre ces problèmes pour améliorer le statut professionnel des enseignant-e-s et assurer la pérennité des systèmes éducatifs dans le monde.

Pérennité du personnel enseignant

Les pénuries de personnel enseignant sont un défi mondial, qui affecte de manière significative la qualité et la stabilité des systèmes éducatifs (ONU, 2024 ; UNESCO, 2023). Ces pénuries sont aggravées par les difficultés rencontrées pour attirer de nouveaux-elles enseignant-e-s et retenir les professionnel-le-s existant-e-s (Heffernan et al., 2022 ; Nguyen et al., 2019 ; UNESCO, 2024). Parmi les facteurs critiques figurent les conditions de travail des enseignant-e-s, l'autonomie professionnelle, le salaire et la rémunération, le statut, la reconnaissance et le respect, ainsi que la santé mentale des enseignant-e-s (Heffernan et al., 2022 ; Nguyen et al., 2019 ; Rahimi & Arnold, 2024).

La rétention des enseignant-e-s est vitale pour la pérennité et l'efficacité des systèmes scolaire. Un taux de rotation élevé affecte négativement les enseignant-e-s restant-e-s, accroît leur charge de travail et perturbe la

continuité de l'enseignement (Ladd & Sorensen, 2017 ; Garcia & Weiss, 2019). L'attrition des enseignant-e-s conduit également à donner cours dans d'autres matières ; en d'autres termes, à enseigner des matières qui ne relèvent pas des compétences initiales (Hobbs et al., 2022). L'attrition requiert également des investissements considérables pour attirer et préparer de nouveaux-elles enseignant-e-s, détournant ainsi des ressources qui pourraient servir à apporter d'autres améliorations à l'éducation.

En outre, la rotation des enseignant-e-s perturbe les résultats scolaires des élèves en rompant la continuité de l'apprentissage et en affectant le développement des relations élève-enseignant-e, qui sont cruciales pour un apprentissage efficace (Gibbons et al., 2021). Elle affecte aussi négativement la culture scolaire, en augmentant l'instabilité et en affaiblissant la cohésion de la communauté (Borman & Dowling, 2008 ; Kelchtermans, 2017). Les écoles ayant des taux élevés de rotation du personnel luttent souvent pour créer un environnement éducatif stable et favorable, essentiel pour favoriser la réussite des élèves (Kelchtermans, 2017).

Droits, autonomie et voix des enseignant-e-s

Les droits, l'autonomie professionnelle et la voix des enseignant-e-s sont des éléments fondamentaux de systèmes éducatifs qui estiment, respectent et autonomisent les enseignant-e-s. Dans certains pays, la reconnaissance des droits fondamentaux, le respect des syndicats enseignants et des approches collaboratives dans l'élaboration des politiques garantissent aux enseignant-e-s de jouer un rôle important dans les réformes de l'éducation et d'exercer un contrôle sur leur travail. À l'inverse, dans d'autres pays, l'érosion des droits et de l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s est de plus en plus préoccupante. L'hostilité à l'égard des syndicats (CSI, 2023) et les politiques limitant l'autonomie professionnelle



des enseignant·e·s portent atteinte à leur capacité à prendre part aux processus décisionnels et ont abouti à une approche verticale de la réforme de l'éducation (Day, 2017). Dans les réformes récentes, la voix du monde politique a dominé les décisions concernant le travail des enseignant·e·s (Day, 2017).

Dans bon nombre de pays, de nouveaux modèles de gouvernance ont transformé l'enseignement et l'apprentissage en mettant l'accent sur la normalisation de l'enseignement et de l'apprentissage, les performances des enseignant·e·s, des formes restreintes d'autonomie, l'application de stratégies de gestion commerciale combinées à l'évaluation des performances par des tests (Blackmore et al., 2023 ; Sachs, 2016 ; Sahlberg, 2016). De nombreuses données factuelles montrent qu'en raison de ces nouveaux développements, les responsables politiques et les administrations ont imposé davantage de contrôles à la profession enseignante (Day, 2017 ; Sachs, 2016 ; Sahlberg, 2012). En conséquence, dans de nombreux cas, les enseignant·e·s se heurtent à des lignes directrices contraignantes, à des cadres rigides limitant leur jugement professionnel et à un environnement de travail bureaucratique et restreint (Day, 2017).

Le statut des enseignants et enseignantes

La perception qu'a le public de la profession enseignante varie selon les pays : les enseignant·e·s sont très bien considéré·e·s en Chine et en Malaisie, mais ont un statut inférieur au Brésil et en Israël (Dolton et al., 2018). Toutefois, il ressort d'études internationales qu'en moyenne, le public ne tient pas l'enseignement dans la même estime que des professions mieux établies (Dolton et al., 2018 ; Ingersoll & Perda, 2008). Une étude internationale récente a conclu qu'en moyenne, les gens classaient l'enseignement au milieu des métiers, à un niveau comparable à celui des travailleur·euse·s sociaux·ales et aux bibliothécaires (Dolton et al.,

2018). Bien que de multiples facteurs contribuent à la perception des enseignant·e·s par le public, l'image des enseignant·e·s véhiculée par les médias et les milieux politiques, les niveaux de salaire et de rémunération, la perception de leurs compétences et de leur expertise et les luttes historiques pour une reconnaissance professionnelle jouent un rôle essentiel.

Dans certains pays, il est démontré que les représentations des enseignant·e·s dans les médias et les milieux politiques expriment souvent de l'hostilité à l'égard des enseignant·e·s (Kim, Owusu & Asbury, 2024) et dépeignent l'enseignement sous un jour négatif (Barnes, 2022 ; Mockler, 2022 ; Mockler & Redpath, 2023). Ces déclarations peuvent perpétuer le sentiment que les écoles sont peu performantes et que les élèves n'exploitent pas leur potentiel en raison de la qualité médiocre des enseignant·e·s (Barnes, 2022 ; Frenkiewich & Onosko, 2020). Les représentations négatives des enseignant·e·s en ligne sur les réseaux sociaux deviennent également un problème important, des enseignant·e·s faisant état de critiques, d'abus et de représentations négatives de leur travail sur les réseaux sociaux (Cowen Forssell et al., 2024).

Le salaire et les conditions d'emploi sont d'autres éléments fondamentaux qui contribuent à déterminer le statut de la profession enseignante. Dans de nombreux pays, les enseignant·e·s perçoivent des salaires inférieurs à ceux d'autres travailleur·euse·s ayant des qualifications similaires (OCDE, 2022 ; UNESCO, 2023). La moitié des pays versent ainsi aux enseignant·e·s du primaire un salaire inférieur à celui d'autres professions requérant des qualifications similaires (UNESCO, 2023, p. 14) et, dans les pays de l'OCDE, le salaire moyen des enseignant·e·s est inférieur à celui d'autres travailleur·euse·s ayant fait des études supérieures. Le salaire moyen des instituteur·trice·s est souvent encore plus bas (OCDE, 2022). Cette disparité a une incidence sur le niveau de vie et les choix de carrière des enseignant·e·s et contribue au sentiment plus général

que l'enseignement est une profession ayant un statut peu élevé (Räsänen, et al., 2020 ; Kraft & Lyon, 2024).

La pratique et le développement professionnel des enseignant·e·s sont d'autres éléments cruciaux qui contribuent à déterminer le statut. Différentes approches des connaissances professionnelles, de la pratique et de l'enseignement dans différents pays conduisent à des points de vue divergents sur la profession et la position qu'elle occupe dans la société (Sachs, 2016). En réponse aux préoccupations concernant la qualité des enseignant·e·s, une approche dominante s'est concentrée sur le développement des aspects techniques et professionnels de l'enseignement, en insistant sur des pratiques standardisées, des systèmes de responsabilisation et un développement professionnel continu en vue d'améliorer les résultats des élèves, souvent sur la base de tests standardisés (Mockler, 2024 ; Sachs, 2016). L'accent mis sur des compétences et des résultats mesurables peut réduire la portée de la pratique, en limitant l'action, l'expertise et le jugement professionnels des enseignant·e·s (Mockler, 2024 ; Sachs, 2016). Il s'ensuit que ces approches ont contribué à rabaisser le statut et la perception de la profession enseignante dans certains pays (Mockler, 2024 ; Sachs, 2016 ; Sahlberg, 2016).

Le statut professionnel des enseignant·e·s est également façonné par des facteurs sociaux et historiques, en particulier des notions sexospécifiques de travail et une discrimination de genre persistante (Blackmore, 2005 ; Drudy, 2008). Dans la plupart des pays, la majorité du personnel enseignant est composée de femmes, en particulier dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire (UIS, 2023). Au cours des vingt dernières années, leur proportion a augmenté au niveau mondial et elles jouent un rôle capital dans l'expansion de l'éducation et l'amélioration de l'accès à celle-ci (Kelleher, 2011). Des idées établies sur l'enseignement et les soins ont parfois abaissé leur statut et leur reconnaissance professionnels par

rapport à des professions dominées par les hommes, dans certains pays (Drudy, 2008 ; Kelleher, 2011). Cette perception et ce stéréotype ont influencé négativement les structures salariales et l'avancement professionnel des femmes, mettant en évidence des questions sociales et historiques liées au respect et au statut des femmes dans les systèmes éducatifs et dans la société (Drudy, 2008). Historiquement, dans de nombreux pays, les responsables politiques ont ciblé les femmes pour qu'elles entrent dans la profession enseignante, parce qu'ils estimaient qu'elles avaient peu de choix de carrière et se satisferaient de salaires inférieurs (Ingersoll et al., 2021). Cela explique en partie pourquoi les salaires du personnel enseignant restent, dans de nombreux pays, inférieurs à ceux versés dans des domaines dominés par les hommes et reflètent des écarts salariaux plus importants entre les sexes (Kelleher, 2011).

Parallèlement à ces questions, les rôles hiérarchiques à l'intérieur du système éducatif, les origines ethniques et culturelles des enseignant·e·s et leur statut en termes de migration participent également aux perceptions plus générales de la profession et du statut professionnel. Les cheffe·s d'établissement sont généralement considéré·e·s comme ayant un statut supérieur à celui des enseignant·e·s en raison de leurs responsabilités dans l'établissement, tandis que les enseignant·e·s du secondaire sont considéré·e·s comme ayant un statut plus élevé que leurs collègues du primaire parce qu'ils et elles enseignent souvent des matières plus spécialisées (Dolton et al., 2018). Des différences importantes apparaissent également dans certains contextes, en fonction de l'origine ethnique et culturelle des enseignant·e·s (Phillip & Brown, 2020). Dans certains pays, les enseignant·e·s ayant une origine culturelle et/ou linguistique particulière ont été historiquement exclu·e·s du corps enseignant et les politiques et les processus, tels que les conditions d'entrée, l'octroi de licences et les cultures scolaires, continuent de marginaliser ces groupes (Phillip & Brown, 2020). En outre, les



enseignant-e-s migrant-e-s se heurtent, dans certains pays, à de grandes difficultés d'emploi, notamment un accès limité à un poste permanent, des conditions d'emploi moins bonnes et la nécessité d'exercer un travail non rémunéré pour assurer leur emploi (Bense, 2016).

Conditions de travail et santé et bien-être

Dans leur travail quotidien, les enseignantes et enseignants sont soumis à diverses pressions liées à leurs interactions avec les élèves et les parents, et aux exigences de l'environnement scolaire. Bien que beaucoup apprécient leur travail et bénéficient de conditions de travail favorables, un nombre considérable indique travailler dans des environnements difficiles (Rahimi, Arnold, Horwood & Riley, 2022 ; Doan, Steiner & Pandey, 2024 ; Heffernan et al., 2022 ; Rahimi & Arnold, 2024) et la profession enseignante est déclarée comme l'une des plus stressantes (Gallup, 2022). Dans de nombreux pays, l'enseignement se caractérise par des rôles complexes impliquant de lourdes charges de travail et des exigences émotionnelles considérables (Arnold, Rahimi & Riley, 2023 ; Doan, Steiner & Pandey, 2024 ; OCDE, 2022). Ces difficultés sont souvent exacerbées par la participation limitée des enseignant-e-s à la prise de décisions qui concernent leur travail et par un contrôle et une autonomie limités. Les principales sources de stress sont, notamment, des tâches administratives excessives, de nombreuses corrections, la responsabilité dans la réussite scolaire des élèves, la gestion du comportement des élèves, la réponse aux préoccupations des parents et l'adaptation aux obligations de changement (Arnold, Rahimi & Riley, 2023 ; Doan, Steiner & Pandey, 2024 ; Heffernan et al., 2022 ; OCDE, 2022). Dans certains contextes, les enseignant-e-s doivent composer avec ces questions tout en faisant face à des taux élevés de violence liée au travail, notamment de la violence physique, des menaces de violence, de l'intimidation et des abus (McMahon et

al., 2014 ; Wilson et al., 2011). En outre, bon nombre d'enseignant-e-s travaillent dans des conditions qui sont loin d'être idéales, comme des installations inadéquates et un accès limité à des ressources pédagogiques essentielles (UNESCO, 2023).

Si l'enseignement est une profession exigeante, elle apporte aussi un épanouissement, une satisfaction et du sens (Horwood et al., 2021 Rahimi, Arnold, Horwood & Riley, 2022 ; Riley et al., 2020). Un grand nombre d'enseignant-e-s tirent un fort sentiment d'utilité de leur rôle en soutenant la croissance et le développement de leurs élèves et en contribuant à l'avenir de la société. Des études empiriques révèlent que les enseignant-e-s qui considèrent que leur pratique pédagogique est conforme à leurs convictions et à leurs valeurs ressentent davantage de bien-être et de satisfaction professionnelle et moins de détresse et d'épuisement (Slemp, Field & Cho, 2020). Par ailleurs, les relations que les enseignant-e-s établissent avec les élèves (Spilt, Koomen & Thijs, 2011), les collègues (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández, 2016) et la communauté au sens large leur apportent un fort sentiment de connexion et de soutien, qui renforce encore leur épanouissement professionnel. Ceci démontre que l'enseignement est extrêmement gratifiant lorsqu'il y a correspondance entre les valeurs personnelles et professionnelles, la pratique professionnelle et les systèmes et conditions dans lesquels les enseignant-e-s travaillent.

Éducation pour toutes et tous

Dans le cadre plus large de l'éducation pour tous, l'Objectif de développement durable 4 : « Une éducation de qualité et l'éducation en tant que droit fondamental », les gouvernements peuvent créer les conditions locales et systémiques permettant aux enseignant-e-s de travailler efficacement. Parmi ces conditions figurent une éducation de qualité pour tous les enfants et tous les jeunes, un financement adéquat de l'éducation, des ressources et

une infrastructure adéquates et des systèmes et politiques favorables permettant aux enseignant-e-s d'accomplir leur travail. Toutefois, en dépit d'une reconnaissance générale de l'importance de l'éducation, le financement public de celle-ci rencontre actuellement de grandes difficultés dans le monde en raison du non-respect par les gouvernements des critères de référence minimum convenus, de la diminution de l'aide internationale et des lacunes dans l'apprentissage résultant de la pandémie de Covid-19 (May Bend et al., 2023). Dans de nombreux pays, le financement public insuffisant et l'absence d'engagement des gouvernements envers l'éducation ont été aggravés par la privatisation et la commercialisation de l'enseignement (Hogan & Thompson, 2020). Ces questions suscitent de grandes inquiétudes pour l'équité, l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour tous les enfants et pourraient creuser les inégalités existantes, renforcer la ségrégation et saper le droit à l'éducation.

Dans les systèmes scolaires inéquitables, les élèves plus riches fréquentent des écoles bien dotées en ressources, tandis que les élèves moins favorisés se retrouvent dans des écoles sous-financées et mal soutenues (Dovemark et al., 2018). La ségrégation au sein du système scolaire engendre des difficultés considérables pour les enseignant-e-s qui travaillent dans des écoles pour enfants défavorisés. Le personnel enseignant peut, par exemple faire face à des pénuries d'enseignant-e-s (Riley et al., 2020), à des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Strand, 2014) et à des besoins additionnels en termes de santé des élèves (Chapman & Harris, 2004). La non-prise en compte de ces disparités empêche les enseignant-e-s de dispenser une éducation de qualité et aggrave les inégalités éducatives existantes, en portant atteinte au droit à l'éducation de tous les enfants.

1.2 Transformer la profession enseignante : relever les défis actuels

Les inquiétudes concernant les défis que doivent relever les enseignant-e-s ont déclenché une large réflexion sur la nature actuelle de l'enseignement, le statut professionnel du personnel enseignant et l'évolution des besoins des enseignant-e-s alors qu'ils/elles préparent les élèves à trouver leur voie vers un avenir complexe et incertain (OCDE, 2024). Ces inquiétudes soulignent l'importance de comprendre et de répondre aux obligations actuelles et futures imposées aux enseignant-e-s afin de faire en sorte qu'ils/elles soient dûment armé-e-s pour soutenir leurs élèves.

Il existe, au niveau mondial, une reconnaissance croissante du fait que les conditions qui affectent la vie des enseignant-e-s sont fondamentales pour parvenir à une éducation de qualité pour les jeunes (OCDE, 2024 ; ONU, 2024). On observe une dynamique croissante à l'œuvre derrière les efforts visant à relever le statut de la profession enseignante, comme en témoigne la prolifération des initiatives mondiales. L'une des initiatives les plus récentes est le rapport du Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante, qui se concentre sur le renforcement du recrutement, de la préparation, des expériences et de la rétention des enseignant-e-s en préconisant l'amélioration des conditions de travail et des systèmes de soutien (ONU, 2024). Une autre initiative relative à l'établissement de normes professionnelles pour les enseignant-e-s est le Cadre mondial UNESCO/Internationale de l'Éducation en matière de normes professionnelles pour l'éducation (IE & UNESCO, 2019), qui énonce des principes relatifs à la connaissance, à la compréhension et aux relations en matière d'enseignement et a servi de base à la poursuite des travaux sur une politique en faveur des enseignant-e-s au sein des Nations Unies.

Toutefois, les enquêtes internationales sur la vie professionnelle des enseignant-e-s sont rares. L'enquête mondiale de l'Internationale de l'Éducation sur la condition du personnel enseignant en est un exemple et est la seule enquête

menée par des syndicats enseignants. Un autre exemple est celui de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (OCDE, 2014 ; OCDE, 2020). Les données qui en résultent servent à formuler des recommandations sur l'élaboration d'une politique en faveur des enseignant-e-s et d'études sur la définition qui peut être donnée du professionnalisme enseignant. L'une de ces études est le projet en cours de l'OCDE baptisé « Nouveau professionnalisme et avenir de l'enseignement » (OCDE, 2024).

Ces divers projets reflètent l'intérêt accru à l'égard de la transformation de l'enseignement en vue d'outiller les éducateur-trice-s pour qu'ils/elles puissent faire face aux complexités de l'enseignement actuel. Ces projets visent à établir une collaboration entre le corps enseignant, les responsables politiques et d'autres parties prenantes majeures afin de dégager une vision commune de l'avenir de l'enseignement, de définir ce qu'est un-e professionnel-le et d'identifier les voies à suivre pour parvenir à une professionnalisation.

À titre d'exemple, les recommandations du Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante (ONU, 2024) se fondent sur l'idée que les enseignant-e-s ont besoin de conditions favorables pour exercer efficacement leur travail. Cela inclut la mise en place de systèmes et d'environnements qui répondent aux besoins et aux points de vue des enseignant-e-s. Cela comprend également des droits, des mécanismes de dialogue social, un salaire équitable, des environnements de travail sûrs et inclusifs, du respect et un statut. L'approche de l'OCDE est différente en ce qu'elle vise à déterminer un ensemble de caractéristiques universelles essentielles de la profession enseignante et à élaborer des stratégies pour aider les responsables politiques à aligner leurs systèmes de formation professionnelle, les processus et les opportunités sur ces priorités. La première approche esquisse les conditions systémiques et sociétales préalables pour une profession enseignante en bonne santé et pérenne, capable de répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui et de demain, tandis que la seconde est axée sur une

Tableau 1.2.1 : Termes clés liés au statut et aux conditions de la profession
(adaptation de Muzio, Aulakh & Kirkpatrick, 2020 ; Evans, 2008, 2014).

Terme	Définition
<i>Profession</i>	Métier qui a connu plusieurs stades de développement et a appliqué avec succès des tactiques et des stratégies qui ont convaincu d'autres entités (en particulier l'État et le public) de lui accorder le statut de « profession », avec les bénéfices matériels et sociaux qui en découlent.
<i>Professionnalisé</i>	Groupe professionnel ayant le statut d'une profession établie.
<i>Professionnalisme : accent institutionnel</i>	Secteur de travail dans lequel des professionnel-le-s, plutôt que des employeurs ou des clients, ont principalement déterminé comment leur travail est défini, exécuté et évalué. Il met l'accent sur l'autonomie et le contrôle professionnels, en veillant à ce que les praticien-ne-s en tant que collectif, déterminent et maintiennent leurs normes de travail.
<i>Professionnalisme : pratique et éthique professionnelles</i>	Engagement envers des normes pratiques qui forgent des interactions et des pratiques professionnelles. Il souligne l'engagement en faveur du bien public et du perfectionnement continu des professionnel-le-s de l'éducation, en garantissant qu'ils et elles maintiennent et renforcent collectivement l'intégrité et la qualité de leur profession.
<i>Professionnalisation : accent institutionnel</i>	Évolution d'un métier pour devenir de plus en plus « professionnalisé » en créant un marché du travail dans lequel les praticien-ne-s contrôlent leur travail.
<i>Professionnalisation : pratique et éthique professionnelles</i>	Évolution d'un métier pour devenir de plus en plus « professionnalisé » en établissant et en défendant des normes et des attentes qui définissent un travail professionnel, notamment les idéaux de service et d'engagement en faveur du bien public.

transformation de la profession de l'intérieur, qui passe par le développement de systèmes destinés à transformer les attitudes, les comportements et les processus d'apprentissage des enseignant·e·s.

Parmi les diverses initiatives mondiales, il est clair que des points de vue différents existent sur la manière de relever les défis auxquels les enseignant·e·s font face et d'améliorer la condition de la profession enseignante au niveau national et mondial. Pour bien comprendre les implications des efforts politiques visant à réformer la profession, il est utile de définir quelques termes clés relatifs au statut et aux conditions de la profession (voir le tableau 1.2.1). Ces termes expliquent certains points de vue importants qui persistent dans les débats sur les professionnel·le·s et le professionnalisme aujourd'hui.

Il convient d'observer qu'il n'existe pas de consensus sur la signification du terme « professionnalisme » et que le professionnalisme peut être et a été représenté de différentes manières, notamment comme :

- construit socialement et en évolution
- une coordination sociale
- en appliquant un savoir à des cas
- un contrôle professionnel
- le savoir en tant que capital social
- des normes, une éthique et un service de qualité
- des relations avec des clients ou le public
- une source d'identité
- la base d'un statut et d'un pouvoir social et professionnel

(Evans, 2015)

En outre, les recherches sur le professionnalisme et la professionnalisation des enseignant·e·s sont dominées par des théories et des données empiriques provenant d'enseignant·e·s qui travaillent en Occident, et elles reflètent donc des points de vue sociaux, économiques, historiques et culturels spécifiques sur l'enseignement (Tikly et al., 2022). Or, à l'échelle mondiale, la profession enseignante et son histoire sont incroyablement

diverses, le professionnalisme des enseignant·e·s étant compris et mis en pratique de diverses manières selon les régions considérées. Il s'ensuit qu'il est de plus en plus généralement admis que des interprétations différentes et des conceptions plurielles du professionnalisme enseignant sont nécessaires (Evetts, 2013 ; Sachs, 2016 ; Tikly et al., 2022).

Compte tenu de cette diversité, les efforts visant à relever le statut de la profession enseignante doivent prendre en considération les interprétations et conceptions diverses et variées de l'enseignement selon les contextes, en reconnaissant que les enseignant·e·s dont les points de vue et expériences sont souvent absents des discussions globales apportent des informations précieuses sur le professionnalisme enseignant (Tikly et al., 2022). Il importe de relever les défis communs que rencontrent les enseignant·e·s dans le monde. Le présent rapport prend appui sur les deux définitions du professionnalisme citées plus haut (tableau 1.2.2) pour recenser les domaines clés à réformer afin de répondre aux défis actuels et d'aider la profession enseignante à devenir plus autonome, plus estimée et plus pérenne. L'accent est mis sur le fait que les politiques, stratégies et initiatives destinées à relever le statut de la profession enseignante ne seront soutenues et n'auront un impact que si elles résolvent les problèmes que rencontre la profession, si elles promeuvent l'autonomie et le contrôle professionnels et si elles font en sorte que la profession soit reconnue comme une profession de confiance, valorisée et respectée (Sachs, 2016).

Autonomiser les enseignant·e·s : droits, voix et autonomie professionnelle

Pour surmonter les difficultés que rencontrent les enseignant·e·s et transformer la profession, il y a lieu de créer les conditions permettant une autonomie considérable et la capacité d'influencer la manière dont le travail est défini, organisé, exécuté et évalué (Sachs, 2016). Fondamentalement, cela implique de créer et de maintenir



des conditions de travail décentes et des droits qui permettent aux enseignant·e·s d'agir conformément aux normes internationales, notamment en protégeant la liberté syndicale, la négociation collective, la liberté d'expression, la liberté de pensée et la liberté académique (ONU, 2024). Ces droits garantissent que les enseignant·e·s travaillent dans un environnement qui protège leurs libertés individuelles et professionnelles, stimule leur développement professionnel et leur permet de plaider efficacement en faveur des besoins de leurs élèves et de la profession enseignante.

Outre les droits humains fondamentaux, les efforts visant à améliorer les conditions et le statut de la profession devraient promouvoir la confiance, le respect et la réciprocité entre les enseignant·e·s, leurs syndicats, les responsables politiques et d'autres parties prenantes importantes. Un mécanisme capital pour y parvenir est un dialogue social coordonné et institutionnalisé entre les gouvernements, les syndicats enseignants et les employeurs concernés. Cela peut contribuer à éviter que des politiques soient imposées « d'en haut » aux enseignant·e·s (Evetts, 2011 ; Sachs, 2016, ONU, 2024). Au contraire, les enseignant·e·s participent activement à l'élaboration des politiques, en permettant à leurs idées et à leur expertise de déterminer la direction que doit suivre la profession (Sachs, 2016). Les enseignant·e·s et leurs organisations, en consultation avec les parties prenantes concernées, devraient définir et contrôler les normes pratiques qui façonnent les attentes et les pratiques professionnelles. Il conviendra de commencer par aborder l'imposition de systèmes de responsabilité externes et de favoriser des formes plus professionnelles et collégiales de responsabilité au sein de la profession enseignante (Thompson, 2021).

Les compétences, les besoins et les expériences des enseignant·e·s devraient également contribuer à concevoir la préparation et l'initiation des enseignant·e·s ainsi que les

systèmes et politiques de formation professionnelle afin de s'assurer qu'ils répondent aux besoins et aux expériences de la profession (Sachs, 2016). Cette approche collégiale et collaborative pourrait aider à institutionnaliser la voix des enseignant·e·s et l'autorité et les compétences collégiales, en habilitant les enseignant·e·s, en tant que groupe professionnel, à déterminer, défendre et renforcer collectivement l'intégrité et la qualité de leur profession.

Renforcer le statut des enseignant·e·s

Pour résoudre les questions essentielles concernant la condition de la profession enseignante, de nouvelles réformes doivent promouvoir une profession respectée, ayant un statut élevé reconnu et récompensée pour sa contribution à la société. Les récompenses pour le travail des enseignant·e·s revêtent diverses formes, notamment la rémunération (salaire, primes), les perspectives de carrière (perspectives de promotion, plans de carrière et sécurité d'emploi), les avantages socio-émotionnels (respect, reconnaissance, soutien) et les récompenses intrinsèques, telles que la volonté de servir le public et l'altruisme.

Il est fondamental d'offrir une compensation équitable pour reconnaître et récompenser les contributions considérables que les enseignant·e·s apportent à la société. Offrir des salaires équitables et des avantages et récompenser les parcours professionnels aidera à donner aux enseignant·e·s un niveau de rémunération comparable à ceux d'autres professionnel·le·s possédant des qualifications similaires. Il convient de garantir l'égalité des salaires entre les femmes et les hommes, sans oublier des salaires justes et comparables à tous les niveaux d'enseignement.

Les responsables politiques, les fonctionnaires, les médias et d'autres acteurs majeurs peuvent contribuer à renforcer la confiance

dans la profession en reconnaissant publiquement les contributions significatives des enseignant·e·s à la société. Ils peuvent également faire passer l'idée que l'enseignement est un travail intellectuel complexe, qui requiert des compétences adaptatives, un jugement personnel, une culture de la recherche et un engagement en faveur d'une pratique et d'une éthique professionnelles. En valorisant la contribution et l'expertise des enseignant·e·s, les autorités éducatives, les médias et le public peuvent améliorer le statut social de la profession et créer un environnement de travail plus favorable pour les professionnel·le·s actuel·le·s et les aspirant·e·s enseignant·e·s.

Les professions ayant un statut élevé sont reconnues pour leur expertise et leur autorité par rapport à leurs responsabilités essentielles et à leur finalité. Les réformes axées sur le relèvement du statut des enseignant·e·s devraient veiller à ce que les enseignant·e·s et leurs syndicats soient en mesure d'exercer une influence sur les politiques qui touchent à leur pratique et à leur éthique professionnelles, notamment à la manière dont leur travail est défini, organisé, exécuté et évalué. L'expertise et le jugement personnel des enseignant·e·s devraient être reconnus et encouragés, y compris la reconnaissance du fait qu'il existe diverses façons de mener les élèves à la réussite et que les enseignant·e·s ne devraient pas être tenu·e·s par des pédagogies et des évaluations qui ne répondent qu'à des critères de réussite limités.

Les professions ayant un statut élevé offrent également une formation professionnelle continue. La formation professionnelle des enseignant·e·s devrait être proposée largement, en veillant à ce que les compétences, les besoins et les expériences des enseignant·e·s contribuent à la conception de systèmes et de politiques en matière de préparation, d'initiation et de formation professionnelle des enseignant·e·s. Les systèmes de formation professionnelle devraient promouvoir l'expertise, le jugement et la collaboration des

enseignant·e·s tout en manifestant de la confiance envers la profession (Sachs, 2016 ; Mockler, 2024). Par ailleurs, les systèmes et politiques de perfectionnement professionnel devraient promouvoir l'enseignement en tant que profession collaborative, en proposant un espace, du temps et des ressources adéquats pour une planification et un apprentissage collaboratifs et des communautés de pratique. Les expériences de formation professionnelle devraient être alimentées par les éléments d'une formation professionnelle utile et de qualité, comprenant une pratique réfléchie, une recherche collaborative, une pratique fondée sur la recherche et l'intégration des divers savoirs et pédagogies (Cramer, Brown & Aldridge, 2023 ; Darling-Hammond, Hylar & Gardener, 2017 ; Mockler, 2024 ; Sachs, 2016).

En vue de remédier aux inégalités entre les femmes et les hommes et aux stéréotypes de genre dans la profession enseignante, les autorités publiques et d'autres parties prenantes doivent plaider en faveur de perspectives d'avancement et d'une reconnaissance professionnelle des femmes (Drury, 2013 ; Kelleher, 2011). Les responsables politiques devraient reconnaître la nécessité de lutter contre la discrimination et la marginalisation fondées sur l'origine ethnique, culturelle ou linguistique (Phillip & Brown, 2020). Les conditions d'accès, les processus d'octroi de licences et les cultures scolaires devraient être réformées pour être plus inclusifs, culturellement sûrs et favorables à la diversité.

Concevoir des rôles professionnels et des environnements de travail permettant aux enseignant·e·s de soutenir les élèves

To address the key issues related Pour résoudre les problèmes essentiels liés aux conditions de travail des enseignant·e·s et à la santé et au bien-être général, les efforts de réforme doivent reconnaître et tenter de relever les défis actuels de l'enseignement



qui se manifestent clairement dans un grand nombre de pays. En adoptant une approche holistique du bien-être des enseignant-e-s, englobant la qualité de vie en termes de santé, d'environnement de travail, de culture scolaire et de relations interpersonnelles, les autorités éducatives peuvent créer un environnement favorable qui permet aux enseignant-e-s de remplir leur rôle et de répondre aux besoins de leurs élèves (Rahimi & Arnold, 2024).

Bien qu'il existe un intérêt croissant pour la promotion de la santé et du bien-être des enseignant-e-s, les méthodes actuelles destinées à comprendre et à atténuer les difficultés que le personnel enseignant rencontre au travail, varient considérablement. En outre, les politiques et stratégies actuelles tendent à se concentrer sur des actions visant des individus en vue de promouvoir la formation et le développement professionnels des enseignant-e-s, de développer leur évaluation positive du travail ou de réduire les problèmes de santé mentale (LaMontagne et al., 2014). Ces approches négligent souvent le travail plus difficile et chronophage consistant à s'attaquer aux causes du stress liées aux politiques, aux processus et aux conditions de travail en milieu scolaire (Rahimi & Arnold, 2024 ; LaMontagne et al., 2014).

Les efforts déployés pour transformer la profession enseignante devraient faire en sorte de s'attaquer aux problèmes systémiques et à ceux propres aux établissements scolaires qui contribuent au stress du personnel enseignant, et de ne pas les exacerber (Rahimi & Arnold, 2024). Cela implique d'élaborer des politiques qui traitent les facteurs systémiques plus larges qui affectent les conditions de travail des enseignant-e-s dans les écoles. Les réformes doivent montrer que les tensions et les contraintes que le personnel enseignant subit dans différents pays sont comprises et y apporter une réponse, afin de parvenir à des politiques plus efficaces et holistiques (Rahimi & Arnold, 2024).

Des structures de gouvernance favorables sont essentielles pour

créer un environnement dans lequel les enseignant-e-s sont valorisé-e-s et autonomisé-e-s en tant que profession (Sachs, 2016). L'élaboration de politiques et de processus promouvant l'autonomie professionnelle et collégiale, des systèmes d'évaluation justes, la confiance dans le personnel enseignant, le respect de leur jugement et de leur expertise professionnels, la collaboration et la formation des enseignant-e-s, des charges de travail raisonnables et un soutien pour le caractère émotionnellement exigeant de l'enseignement sont des éléments essentiels (Rahimi & Arnold, 2024). En outre, l'accès à des systèmes de soutien à la santé mentale peut contribuer à traiter les problèmes de santé mentale des enseignant-e-s.

Promouvoir le droit à l'éducation

Un financement public adéquat est indispensable pour réaliser le droit à l'éducation, en fournissant les ressources nécessaires pour maintenir, améliorer et développer les possibilités d'éducation. Il est essentiel de traiter les contraintes financières et les disparités du financement public pour parvenir à un accès équitable à une éducation de qualité. L'UNESCO recommande que les gouvernements allouent au moins 6 % de leur PIB ou 20 % de leur budget national à l'éducation (ONU, 2024). Cet engagement soutient la création d'environnements d'apprentissage de qualité et contribue à réduire les inégalités éducatives.

Pour être efficaces, les politiques doivent donner la priorité à la répartition équitable des ressources, en se concentrant sur les écoles dotées de ressources insuffisantes afin que tous les élèves, quelle que soit leur origine socio-économique, aient accès à une éducation de qualité. Un appui exhaustif aux enseignant-e-s est également vital et doit englober des investissements dans l'infrastructure, le matériel pédagogique et un développement professionnel adapté aux besoins du corps enseignant et des élèves.

Les gouvernements sont responsables

de la mise en place de systèmes scolaires équitables offrant des conditions favorables aux élèves et aux enseignant·e·s. En plus d'être à l'écoute des besoins des enseignant·e·s, des élèves et des parents, ces systèmes doivent prévoir l'entretien de l'infrastructure, assurer une préparation et un développement professionnel de qualité pour les enseignant·e·s et proposer des programmes scolaires répondant à des besoins variés. Une offre et un financement adéquats peuvent renforcer les possibilités éducatives et aboutir à des environnements d'enseignement plus équitables et à une meilleure répartition de l'expertise des enseignant·e·s.

En outre, il convient de réglementer l'enseignement privé de manière à éviter le renforcement de la ségrégation et le creusement des inégalités, et de réduire les difficultés que rencontre le personnel enseignant dans des systèmes scolaires inéquitables. Une réglementation efficace peut garantir davantage d'égalité, les ressources étant réparties plus équitablement et les enseignant·e·s bénéficiant du soutien dont ils et elles ont besoin pour dispenser une éducation de qualité. En outre, il est essentiel de plaider pour une solidarité mondiale afin de combler le déficit de financement et d'aider les pays disposant de ressources limitées à atteindre leurs objectifs en matière d'éducation et à offrir une éducation, ce qui constitue un droit humain universel.

1.3 À propos du Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant

Le Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2024 analyse les points de vue des syndicats enseignants sur le statut et les conditions du personnel enseignant en ce qui concerne les défis que rencontre la profession. En examinant ces défis, le rapport présente un aperçu des facteurs qui déterminent le statut professionnel et la vie active des

enseignant·e·s dans différents contextes. Cet aperçu donne une orientation aux priorités essentielles des enseignant·e·s tant au niveau mondial que régional et offre une vue d'ensemble des forces, des limites, des implications et de la pertinence des efforts actuels de réforme.

Depuis 2015, les rapports mondiaux sur la condition du personnel enseignant commandés par l'Internationale de l'Éducation se sont centrés sur les conditions et le statut de la profession enseignante dans le monde. Ces rapports n'ont cessé d'examiner les problèmes critiques que rencontrent les professionnel·le·s de tous les niveaux d'enseignement jusqu'à la fin de la scolarité, notamment leur statut syndical, leurs perspectives de carrière, leurs conditions de travail, leur professionnalisme, l'offre éducative et le droit à l'éducation. Les principales conclusions du premier rapport de 2015 indiquaient que le statut des enseignant·e·s est étroitement lié à la qualité de l'éducation. Il soulignait que le salaire et les conditions de travail sont des facteurs déterminants essentiels de ce statut. Il insistait en outre sur le fait que la formation professionnelle continue est essentielle pour améliorer le statut des enseignant·e·s (Symeonidis, 2015).

Les rapports de 2018 et 2021 ont tous deux mis en évidence les défis communs que rencontre la profession dans le monde, notamment l'image négative des enseignant·e·s véhiculée par les médias, la sécurité d'emploi en baisse et la précarisation, le faible attrait de la profession, les bas salaires, les mauvaises conditions de travail, la qualité médiocre de la formation professionnelle et les questions relatives aux droits des enseignant·e·s et aux mécanismes de dialogue social (Stromquist, 2018 ; Thompson, 2021).

Le cadre conceptuel utilisé dans les rapports précédents, les priorités stratégiques de l'IE et les défis actuels que rencontre la profession enseignante ont servi de base à l'élaboration du cadre de l'enquête de 2024 (voir la figure 1.3.1).

Figure 1.3.1 : Cadre du Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2024

CONDITIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LE MONDE
PROBLÈMES MAJEURS



Chapitre 2 : Méthodologie

Le présent rapport repose principalement sur les idées, les expériences et les perceptions des leaders des syndicats de l'éducation et d'organisations professionnelles membres de l'Internationale de l'Éducation (IE).

2.1 Instrument d'enquête

Un instrument d'enquête multilingue et exhaustif, composé de cinq sections, a été conçu et développé au cours d'un processus comprenant diverses étapes. La conception initiale de l'enquête a tenu compte des versions précédentes de l'étude mondiale sur la condition du personnel enseignant, d'une analyse de la littérature pertinente et de documents politiques relatifs au statut actuel des professionnel·le·s de l'éducation, ainsi que de consultations avec des expert·e·s de l'IE. Une fois le projet d'instrument d'enquête élaboré, des tests ont été réalisés afin d'évaluer la lisibilité des questions et des points, d'évaluer l'adéquation des mesures et des échelles de l'enquête et d'analyser le flux et la cohérence de l'instrument. Cela a permis d'élaborer la version finale anglaise de l'enquête, qui a ensuite été traduite dans quatre autres langues et approuvée par le personnel de l'IE, qui a vérifié les traductions. Enfin, l'enquête a été diffusée par l'intermédiaire de la plateforme sécurisée d'enquêtes en ligne « Qualtrics » en cinq langues, à savoir l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français et le portugais.

Les principales sections de l'enquête sont une section démographique et cinq sections clés : les pénuries d'enseignant·e·s ; les droits des enseignant·e·s et le dialogue social, la condition de la profession enseignante, le travail, la santé et la pérennité des enseignant·e·s, et l'éducation pour l'équité et le bien public.

2.2 Collecte des données auprès des participant·e·s, préparation et analyse

Les invitations à participer à l'enquête ont été envoyées par courrier électronique à un haut responsable d'un syndicat national ou infranational de l'éducation représentant des enseignant·e·s du primaire et du secondaire, des enseignant·e·s de l'enseignement et de la formation professionnels et des éducateur·trice·s de centres d'accueil de la petite enfance. Les dirigeant·e·s syndicaux·cales ont été choisi·e·s parce qu'ils et elles étaient considéré·e·s comme des syndicalistes bien informés, occupant une position unique leur permettant d'avoir une vue d'ensemble du système éducatif et une compréhension du travail des enseignant·e·s et des systèmes et processus dans lesquels s'inscrit l'enseignement. Les réponses ont été fournies par différents moyens, notamment des commentaires directs ou des commentaires fournis après consultation d'un comité ou d'autres collègues occupant des postes à responsabilité. L'ensemble des répondant·e·s a été contrôlé par le biais de la plateforme Outline et leurs commentaires ont été transmis entre avril et juin 2023.

Sur une quantité de 343 organisations membres de l'IE, 204 syndicats (soit environ 60 %), situés dans 121 pays différents, ont répondu à l'enquête (voir le tableau 2.2.1 pour plus de détails). Les commentaires qui n'étaient pas assez complets ou existaient en double ont été supprimés durant la phase de nettoyage des données. Seule une réponse par organisation membre a été conservée aux fins de l'analyse.

Tableau 2.2.1 : Démographie de la participation

	Réponses	Sous-population ciblée	Enquêtes (%)
Afrique	77	111	69.4%
Asie-Pacifique	33	59	55.9%
Europe	55	110	50.0%
Amérique latine	19	32	59.4%
Amérique du Nord & Caraïbes	20	31	64.5%
TOTAL	204	343	59.5%

Le tableau 2.2.1 illustre la participation à l'enquête de hauts responsables d'organisations à travers les différents niveaux d'enseignement et représente un taux de réponse élevé. La figure 2.2.1 (ci-dessous) illustre la représentation d'organisations de l'éducation ayant participé à l'étude, classées par niveau d'enseignement dans lequel travaillent les enseignant-e-s qu'elles représentent. Il convient d'observer que la plupart des organisations couvrent plusieurs niveaux d'enseignement, tels que la petite enfance, le primaire et le secondaire au sein d'une même organisation. Au total, 86 % des organisations syndicales participantes représentent des enseignant-e-s du secondaire, 85 % des instituteur-trice-s, 70 % des éducateur-trice-s de la petite enfance et 66 % représentent des éducateur-trice-s de l'EFPP.

La plupart des organisations participantes (92 %) représentaient des enseignant-e-s du secteur public. Cependant, près de la moitié (47 %) des organisations participantes représentait des enseignant-e-s du secteur privé et 42 % d'autres enseignant-e-s d'établissements non gouvernementaux. La figure 2.2.2

détaille la participation des organisations dans les différents secteurs.

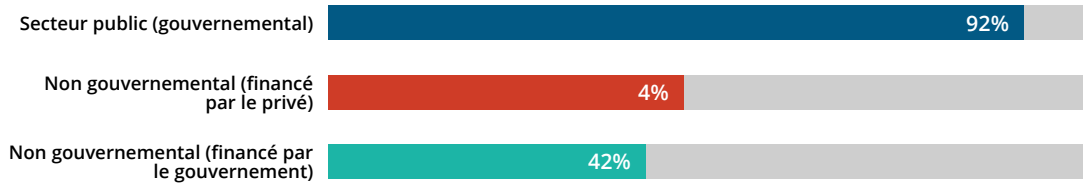
Au total, 204 organisations syndicales ont contribué à l'étude, leur nombre de membres étant classé comme suit : moins de 5 000 membres (25 %, 51 organisations) ; 5 000 à 15 000 membres (26 %, 54 organisations) ; 15 000 à 100 000 membres (33 %, 67 organisations) ; plus de 100 000 membres (16 %, 32 organisations). Le tableau 2.2.3 illustre la répartition du nombre de membres représentés par les organisations participantes.

Divers types de questions ont été utilisés dans l'enquête, y compris des matrices de points de l'échelle de Likert, des questions oui/non, des questions à réponses multiples et un nombre limité de questions ouvertes. L'échelle de Likert à cinq points a été utilisée pour les questions quantitatives clés. La réponse « Je ne sais pas » était également une option dans l'enquête et les personnes optant pour cette réponse étaient retirées de l'analyse. Afin d'accroître la lisibilité du rapport, les résultats bruts des questions de Likert ont ensuite été rééchelonnés

Figure 2.2.1 : Proportion (%) d'organisations syndicales participantes représentant des enseignant-e-s de chaque niveau d'enseignement*

*Les participant-e-s pouvaient cocher plusieurs cases pour indiquer la couverture de leur organisation.

Tableau 2.2.2 : Proportion (%) d'organisations participantes dans le secteur scolaire représenté*



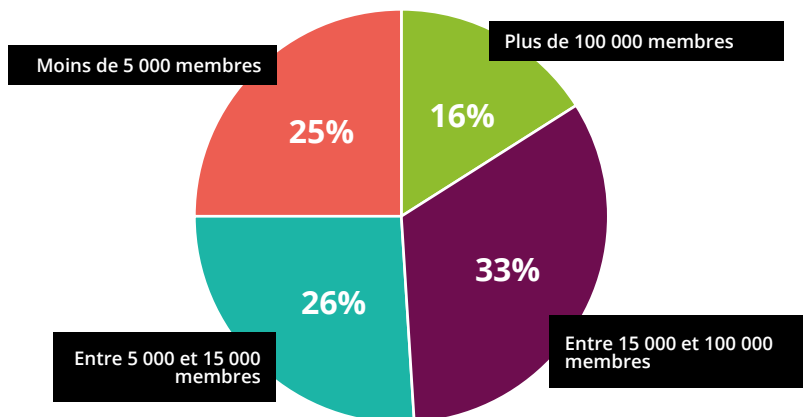
* Les participant-e-s pouvaient cocher plusieurs cases pour indiquer la représentativité de leur organisation.

de 0 à 100. Les notes moyennes des différentes échelles mesurées ont été calculées afin de faciliter une évaluation et une comparaison détaillées du travail et de la vie des enseignant-e-s ainsi que des conditions prévalant dans les régions. R, Python et Microsoft Excel ont été utilisés pour le nettoyage, le traitement et l'analyse des données, et pour la création de divers tableaux, cartes et diagrammes présentant les résultats globaux, et ont facilité l'illustration des différences régionales entre les données.

Des discussions supplémentaires en groupes particuliers et des entretiens avec un nombre restreint d'enseignant-e-s volontaires ont eu lieu en Europe, en Afrique, en Asie-Pacifique et en Amérique latine. Dans l'enquête initiale, les leaders syndicaux ont indiqué s'ils et elles étaient

disposés à aider l'équipe de recherche à trouver des enseignant-e-s pour les discussions en groupes particuliers. Au sein de chaque région du monde, l'équipe de recherche a collaboré avec le syndicat pour transmettre un courrier électronique à des enseignant-e-s les invitant à participer à ces discussions. Les enseignant-e-s qui ont répondu devaient signer un formulaire de consentement éclairé et prévoir du temps pour rencontrer les chercheurs. Les entretiens et les discussions ont eu lieu par Zoom, dans le but de recueillir les avis d'enseignant-e-s individuel-le-s sur la profession enseignante et sur leurs conditions de travail dans différents pays. Les enregistrements Zoom ont été retranscrits et les points de vue des enseignant-e-s sont présentés, le cas échéant, dans chaque section du rapport.

Tableau 2.2.3 : Proportion (%) d'organisations participantes par nombre de membres





2.3 *Présentation des résultats*

Les réponses à l'enquête ont été classées à la fois globalement et par région afin de mettre plus clairement en évidence les variations et tendances géographiques. Le calcul de la moyenne des réponses pour chaque région permet de comprendre de manière plus précise les tendances régionales, tout en préservant l'anonymat des organisations et des pays participants.

Les chiffres concernant les notes moyennes déclarées au niveau mondial ont été représentés par des diagrammes en boîte horizontaux pour montrer la variation des réponses. Des écarts interquartiles ont été utilisés pour illustrer l'étendue et la tendance centrale des réponses à chaque question. Les diagrammes en boîte de largeurs différentes indiquent les différents niveaux d'accord avec les réponses : les boîtes plus larges illustrent une variabilité plus grande, tandis que les boîtes plus étroites signifient que les réponses sont plus uniformes. Ainsi, les questions affichant des niveaux faibles de variation sont décrites comme recueillant un « large consensus », ce qui indique un large accord entre les participant·e·s sur ces questions spécifiques. Le nombre total de réponses valables pour chaque question (N) est affiché à droite de chaque diagramme. Les médianes sont indiquées dans chaque diagramme afin de représenter le point médian des réponses à chaque question, fournissant ainsi une mesure centrale autour de laquelle la majorité des réponses ont été réparties. Afin de faciliter la compréhension et de représenter visuellement ces différences régionales, divers outils de visualisation ont été utilisés (cartes, graphiques et tableaux, notamment).

La variabilité et la densité des réponses à chaque question au sein de chaque région sont illustrées dans les graphiques présentés dans l'annexe.

Chapter 3: Teacher shortages

Les pénuries d'enseignant·e·s constituent un enjeu mondial urgent, de nombreux pays luttant pour attirer et retenir des professionnel·le·s qualifié·e·s (ONU, 2024 ; UNESCO, 2022). Cette crise porte non seulement atteinte à la qualité et à la stabilité de l'éducation, mais elle impose également une charge accrue sur les enseignant·e·s restant·e·s. Le statut et les conditions de la profession enseignante et les conditions de travail des enseignant·e·s sont étroitement liés et ont une incidence considérable sur la santé et le bien-être du personnel enseignant, sur les plans de carrière et sur la rotation des enseignant·e·s. Dans ce chapitre, sont analysés les points de vue des syndicats sur l'ampleur de la pénurie de personnel enseignant, les principaux facteurs contribuant aux pénuries et l'efficacité des politiques visant à résoudre le problème.

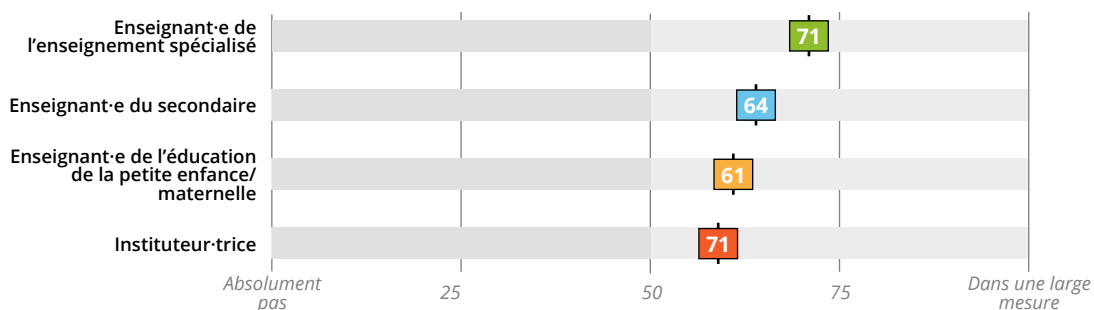
3.1 Pénuries d'enseignant·e·s

Points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant·e·s : aperçu mondial

Pour comprendre le point de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant·e·s, ils ont été interrogés sur la mesure dans laquelle ces pénuries constituaient un problème important dans leur pays. Le tableau 3.1.1 donne un aperçu de la manière dont les syndicats perçoivent les pénuries d'enseignant·e·s comme un problème mondial majeur selon le niveau d'enseignement. Tous pays participants confondus, les pénuries d'enseignant·e·s ont été mentionnées comme un problème important requérant de l'attention.

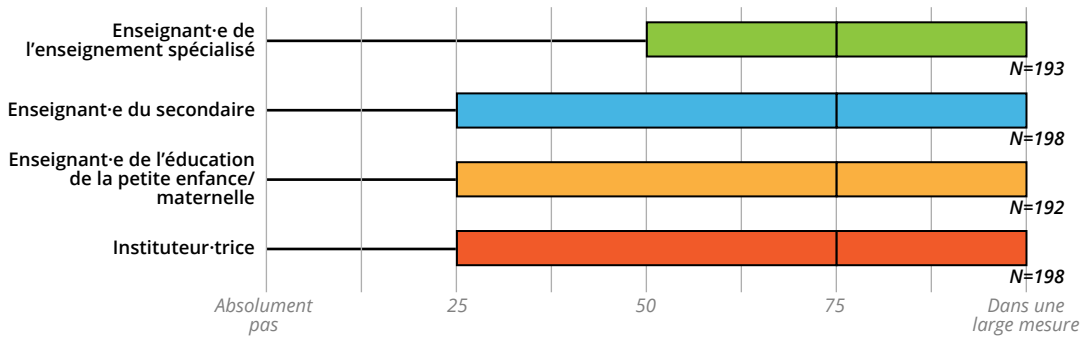
- Globalement, les **pénuries d'enseignant·e·s dans l'enseignement spécialisé (71)** ont été mentionnées comme étant le problème le plus important.
- Les **pénuries d'enseignant·e·s dans le secondaire (64)**, dans **l'éducation de la petite enfance**

Tableau 3.1.1 : Points de vue des syndicats sur la gravité des pénuries dans les principaux niveaux d'enseignement. Dans quelle mesure les pénuries d'enseignant·e·s sont-elles un problème important dans votre pays ?



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Tableau 3.1.2 : Variabilité des réponses des syndicats, mentionnant les points de vue des enseignant-e-s sur la gravité des pénuries dans les différents niveaux d'enseignement



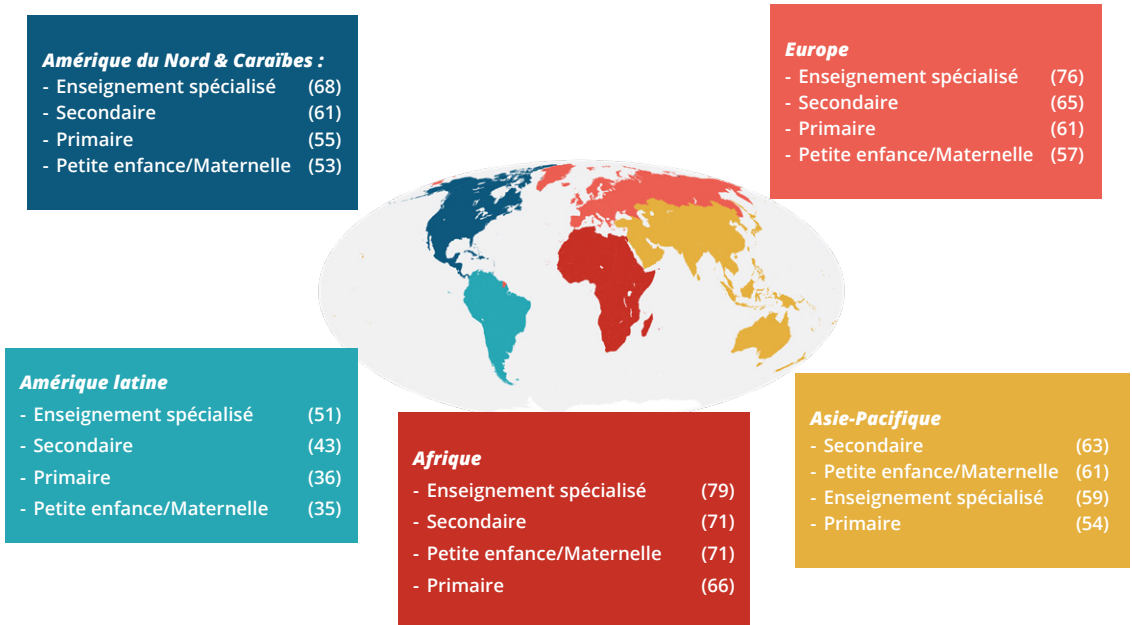
(61) et dans le primaire (59) ont été mentionnées comme une préoccupation modérément grave à l'échelle mondiale.

Comme indiqué au tableau 3.1.2, l'écart interquartile plus étroit pour les enseignant-e-s de l'enseignement spécialisé indique un degré de consensus plus élevé avec l'affirmation selon laquelle il existe des pénuries dans ce domaine par rapport à d'autres domaines.

Points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant-e-s : aperçu régional

Il ressort de l'analyse régionale des points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant-e-s qu'il existe d'importantes variations, les représentant-e-s africain-e-s déclarant que les pénuries constituent un problème important, en particulier dans l'enseignement spécialisé (79), et les syndicats latino-américains indiquant que les pénuries ont une ampleur plus limitée, en particulier

Figure 3.1.3 : Points de vue des syndicats sur la gravité des pénuries d'enseignant-e-s dans les principaux niveaux d'enseignement, par région**



* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

** La représentation des continents est ici basée sur les classifications géographiques mondiales et n'ont pas pour rôle de représenter les répartitions de l'Internationale de l'Éducation discutées en détail dans ce rapport.

dans l'éducation de la petite enfance/enseignement maternel (35). Les syndicats d'Europe, d'Amérique du Nord & Caraïbes et d'Asie-Pacifique ont tous déclaré que les pénuries étaient un problème considérable, les préoccupations les plus fortes concernant souvent le personnel enseignant de l'enseignement spécialisé. En ce qui concerne l'Asie-Pacifique, la pénurie d'enseignant-e-s dans l'enseignement secondaire était la plus préoccupante.

3.2 Pénuries d'enseignant-e-s dans les matières fondamentales

Le caractère suffisant du nombre d'enseignant-e-s qualifié-e-s varie non seulement par niveau d'enseignement, mais également en fonction de la matière. Bon nombre de pays éprouvent des difficultés à attirer et à retenir des enseignant-e-s dans des disciplines spécifiques et dans des domaines spécialisés, comme l'enseignement spécialisé, les mathématiques, les sciences et les langues. Selon l'UNESCO (2023), il s'agit là d'un problème mondial. Même dans les systèmes éducatifs bien dotés en ressources, dans des régions comme l'Europe et l'Amérique du Nord, il est extrêmement difficile de retenir

les enseignant-e-s qualifié-e-s dans des matières fondamentales, ce qui affecte négativement la qualité de l'éducation et l'équité.

Points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant-e-s dans des matières fondamentales : aperçu mondial

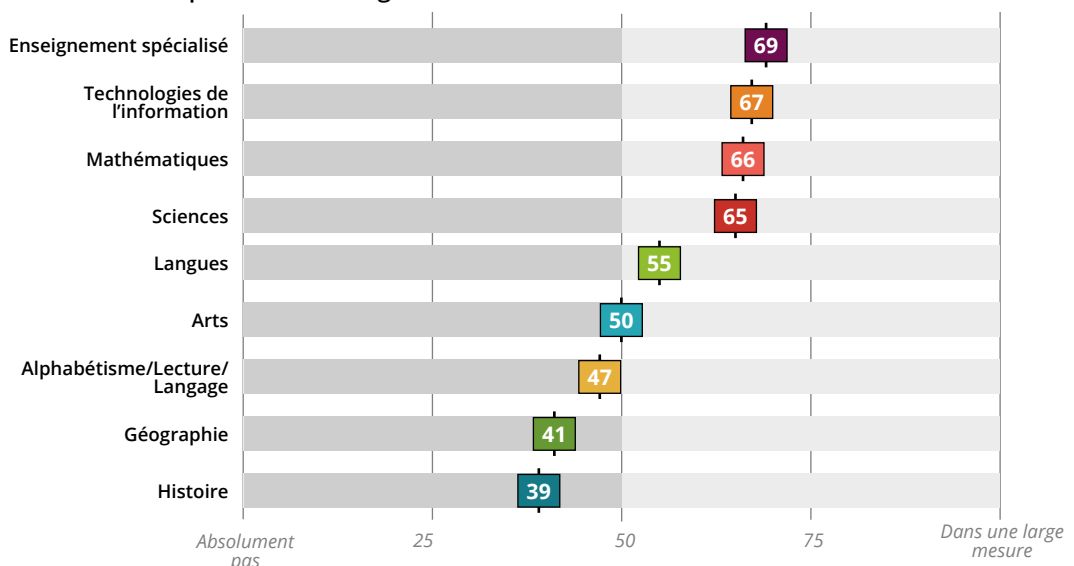
3.2.1 donne un aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la mesure dans laquelle les pénuries d'enseignant-e-s dans des matières fondamentales constituent un problème important. Les résultats montrent que les syndicats observent des pénuries d'enseignant-e-s plus marquées dans l'enseignement spécialisé, les technologies de l'information, les mathématiques et les sciences que dans des matières comme la géographie et l'histoire.

Pénuries mondiales plus importantes

Globalement, les syndicats ont indiqué que les pénuries spécifiques à des matières sont plus préoccupantes dans les domaines clés suivants :

- Enseignement spécialisé (69)
- Technologies de l'information (67)
- Mathématiques (66)
- Sciences (65).

Figure 3.2.1: Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la gravité des pénuries d'enseignant-e-s dans des matières fondamentales*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Pénuries mondiales plus modérées

Les syndicats ont rapporté que les pénuries dans ces domaines sont moins significatives, et ont indiqué qu'il s'agit d'un problème moins important à l'échelle mondiale :

- Langues (55)
- Arts (50)
- Alphabétisme/Lecture/Langage (47).

Pénuries mondiales limitées

Globalement, les syndicats ont indiqué que les pénuries étaient moins graves dans deux matières :

- Géographie (41)
- Histoire (39).

Comme indiqué en 3.2.2, la variabilité des points de vue des syndicats sur l'ampleur des pénuries d'enseignant-e-s est plus grande dans l'enseignement spécialisé et l'histoire.

Points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant-e-s dans des matières fondamentales : aperçu régional

L'analyse régionale des pénuries d'enseignant-e-s révèle des problèmes considérables dans l'enseignement

spécialisé dans toutes les grandes régions. En outre, les pénuries de personnel enseignant dans les matières STEM, en particulier en mathématiques et en sciences, représentent un problème important dans toutes les régions. À l'inverse, les pénuries en histoire et en géographie sont moins graves partout. Le tableau 3.2.1 présente le point de vue des syndicats sur l'ampleur des pénuries dans des domaines spécialisés et dans des matières fondamentales par région.

Afrique

- Les syndicats observent des pénuries significatives dans l'enseignement spécialisé (73), les technologies de l'information (72) et les mathématiques (67).

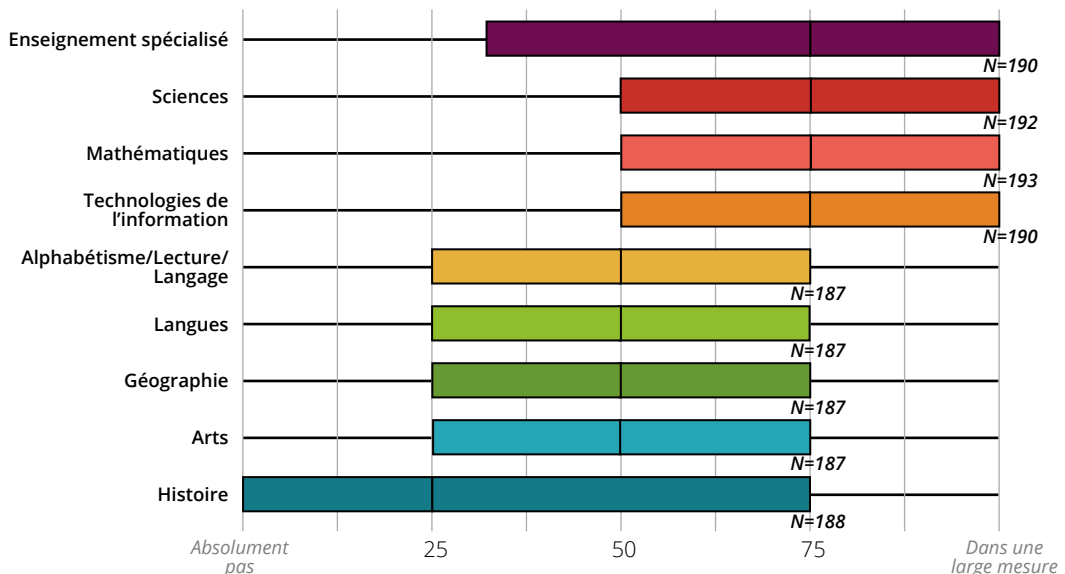
Asie-Pacifique

- Les syndicats observent des pénuries graves dans l'enseignement spécialisé (69).

Europe

- Les syndicats observent des pénuries graves dans les mathématiques (77), les sciences (74), les technologies de l'information (69) et l'enseignement spécialisé (65).

Figure 3.2.2 : Variabilité des réponses concernant les pénuries d'enseignant-e-s dans différentes matières



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Tableau 3.2.1 : Points de vue régionaux des syndicats sur l'importance des pénuries d'enseignant-e-s dans des matières fondamentales*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Enseignement spécialisé	73	69	65	63	75
Technologies de l'information	72	62	69	57	60
Sciences	64	59	74	50	72
Mathématiques	67	55	77	57	65
Langues	56	48	57	51	60
Alphabétisme/lecture/langage	49	44	41	50	61
Arts	59	43	39	38	64
Géographie	42	41	39	36	54
Histoire	42	40	32	36	53

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une large mesure* ».

Amérique latine

- Les syndicats observent des pénuries graves dans l'enseignement spécialisé (63).

Amérique du Nord & Caraïbes

- Les syndicats observent des pénuries graves dans l'enseignement spécialisé (75), les sciences (72) et les mathématiques (65).

Globalement, par rapport à d'autres régions, des pénuries d'enseignant-e-s plus graves ont été signalées en Amérique du Nord et dans les Caraïbes. La série de tableaux 3.2.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région, telles qu'elles sont rapportées par les syndicats.

3.3 Principales causes des pénuries d'enseignant-e-s

Les conditions et le statut des enseignant-e-s jouent un rôle capital dans les pénuries et l'attrition dans la profession enseignante. Ainsi, par exemple, les conditions de travail, la rémunération, le

statut professionnel et les perspectives d'avancement professionnel des enseignant-e-s sont quelques-uns des facteurs qui contribuent aux plans de carrière et à la rotation des enseignant-e-s. Cette section analyse les points de vue des syndicats sur les causes des pénuries d'enseignant-e-s et leurs avis sur l'efficacité des politiques gouvernementales visant à y remédier.

Points de vue des syndicats sur les causes des pénuries d'enseignant-e-s : aperçu mondial

Les syndicats ont été invités à déterminer la mesure dans laquelle différents aspects du travail des enseignant-e-s contribuent aux pénuries. 3.3.1 présente un aperçu des résultats. Au niveau mondial, les bas salaires ont été considérés comme la question qui contribue le plus aux pénuries. Un temps de travail excessif et un statut professionnel peu élevé étaient des facteurs contribuant assez fortement aux pénuries à l'échelle mondiale.



Globalement, les syndicats déclarent que la question suivante contribue de manière significative aux pénuries d'enseignant-e-s :

- Bas salaires (70).

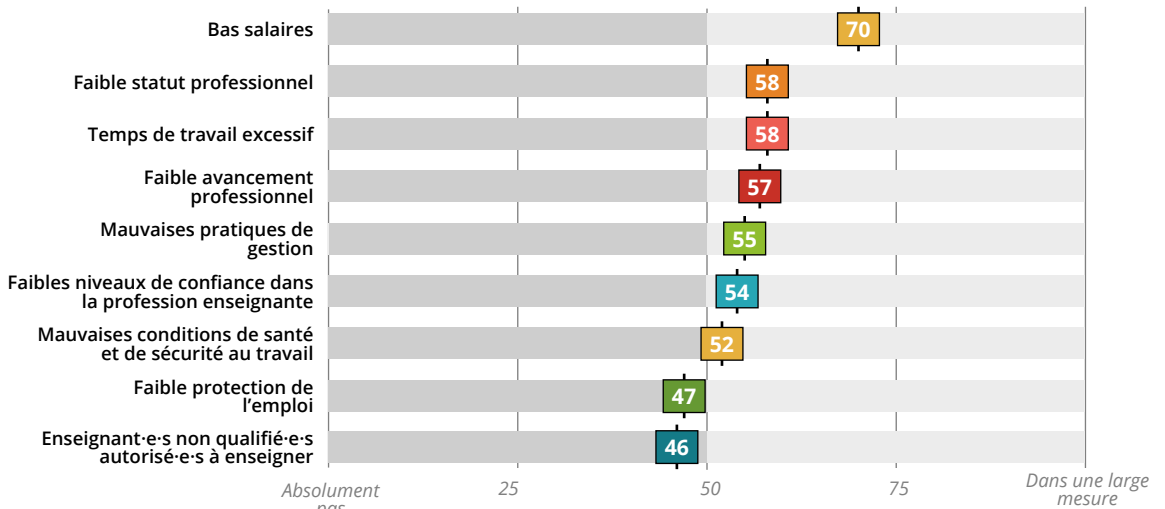
Globalement, les syndicats déclarent que les questions suivantes ont un impact modéré sur les pénuries d'enseignant-e-s :

- Temps de travail excessif (58)
- Faible statut professionnel (58)
- Faible avancement professionnel (57)

- Mauvaises pratiques de gestion (55)
- Faibles niveaux de confiance dans la profession (54)
- Mauvaises conditions de santé et de sécurité au travail (52)
- Faible protection de l'emploi (47)
- Autorisation d'enseigner accordée à des enseignant-e-s non qualifié-e-s (46).

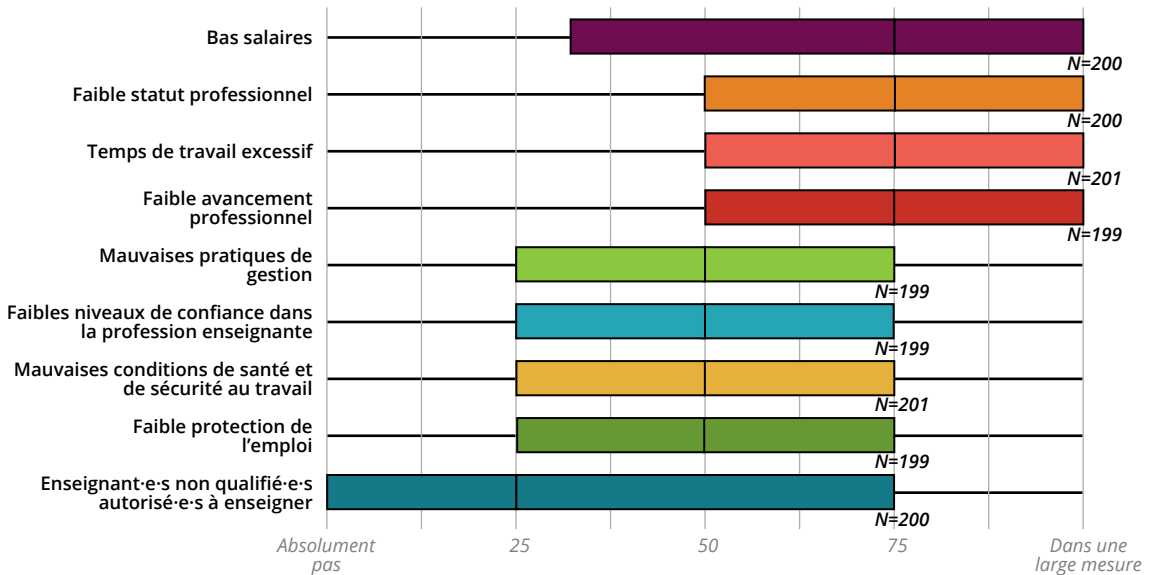
3.3.2 présente un aperçu de la variabilité des réponses des syndicats sur les pénuries de personnel enseignant.

Tableau 3.3.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur les facteurs qui contribuent aux pénuries d'enseignant-e-s*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Figure 3.3.2: The variability of unions' responses regarding the factors that impact teacher shortages



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Commentaires de la profession

La vérité c'est que c'est une profession très exigeante. Nous ne bénéficions pas du soutien dont nous avons besoin, il n'y a pas assez de postes pour traiter tous les problèmes sociaux et nous ne jouissons pas de conditions de travail adéquates. Nos élèves n'ont pas des conditions de vie permettant d'acquérir correctement des connaissances. Voilà où nous en sommes. C'est un métier merveilleux, mais il y a de moins en moins de personnes qui choisissent de l'exercer. Avec les derniers gouvernements, nous avons perdu des droits et la profession enseignante devient moins attrayante.

*Enseignant-e du secondaire,
Europe*

On m'a proposé un très bon travail dans une banque. J'ai passé l'examen et l'entretien, mais je n'ai pas renoncé à l'enseignement. Par deux fois, on m'a proposé une promotion pour enseigner dans le supérieur, mais j'ai refusé parce que je suis heureuse de travailler avec de petits enfants... Je n'ai même pas pris un seul jour de congé. Nous

avons 20 jours de congé et je n'ai même pas pris les 20 en un an, parce que je ne veux pas manquer un seul jour.

Institutrice, Asie

Points de vue des syndicats sur les causes des pénuries d'enseignant-e-s : aperçu régional

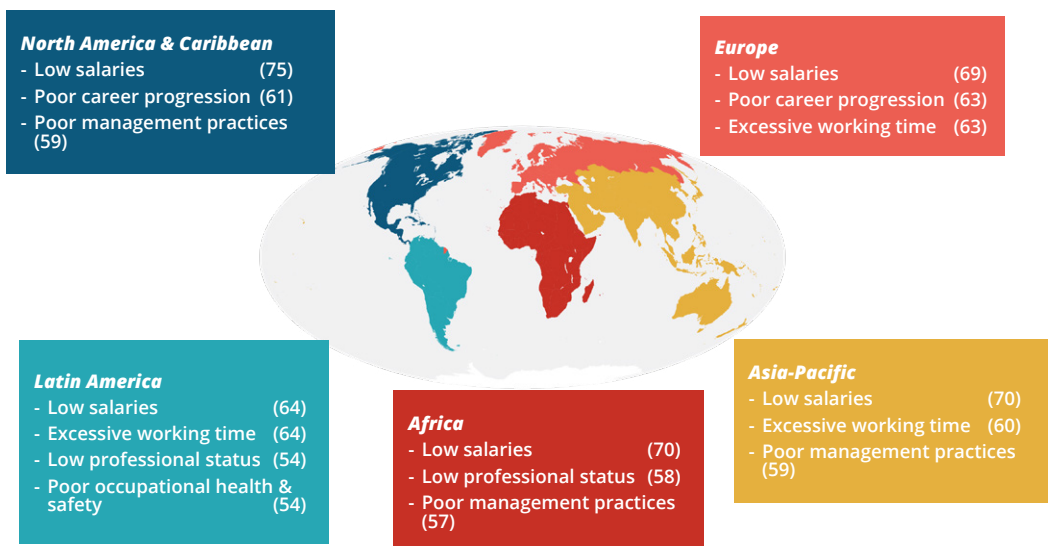
Dans toutes les régions, les syndicats ont déclaré que les bas salaires étaient le facteur qui contribuait le plus aux pénuries d'enseignant-e-s. Le faible statut professionnel, le temps de travail excessif et le faible avancement professionnel ont également été cités parmi les problèmes importants dans toutes les régions (voir 3.3.3 et 3.3.1).

Afrique

- Problème principal : Bas salaires (70)
- Autres problèmes importants : Faible statut professionnel (58), mauvaises pratiques de gestion (57) et mauvaises conditions de santé et de sécurité au travail (56).

Commentaire : Enveloppe budgétaire limitée du gouvernement. Le FMI et la Banque mondiale ont imposé un plafond pour le

Figure 3.3.3: A regional map of unions' views on the major causes of teacher shortages



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

recrutement d'enseignant-e-s. Les mauvaises conditions générales de travail démotivent les enseignant-e-s qualifié-e-s.

Syndicaliste, Afrique

Asie-Pacifique

- Problème principal : Bas salaires (70)
- Autres problèmes importants : Temps de travail excessif (60) et mauvaises pratiques de gestion (59).

Commentaire : L'emploi des enseignant-e-s est influencé par les politiques néolibérales du gouvernement et les normes idéologiques.

Syndicaliste, Asie-Pacifique

Europe

- Problème principal : Bas salaires (69)
- Autres problèmes importants : Faible avancement professionnel (63), temps de travail excessif (63) et faible statut professionnel (61).

Commentaires : Manque de logements abordables, crise du coût de la vie...

Syndicaliste, Europe

Charge de travail trop lourde pour des tâches administratives

et extérieures à la salle de classe ; relations difficiles avec les parents.

Syndicaliste, Europe

Amérique latine

- Problèmes principaux : Bas salaires (64) et temps de travail excessif (64).

Commentaire : Dévalorisation de la profession, conditions de travail précaires et niveau élevé de stress lié au travail.

Syndicaliste, Amérique latine

Amérique du Nord & Caraïbes

- Problème principal : Bas salaires (75)
- Problème important : Faible avancement professionnel (61).

Commentaire : Manque d'accès aux établissements d'enseignement, de financement pour poursuivre la formation et d'accès au développement professionnel continu pour garder la licence.

Syndicaliste, Amérique du Nord & Caraïbes

La série de figures 3.3.1 de l'annexe illustre les variations régionales, telles qu'elles sont rapportées par les syndicats.

Tableau 3.3.1 : Points de vue des syndicats sur les principales causes des pénuries d'enseignant-e-s, aperçu régional *

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Bas salaires	70	70	69	64	75
Temps de travail excessif	53	60	63	64	53
Mauvaises pratiques de gestion	57	59	52	45	56
Faible avancement professionnel	54	56	63	51	61
Faible statut professionnel	58	55	61	54	59
Mauvaises conditions de santé et de sécurité au travail	56	54	42	54	55
Faible niveau de confiance dans la profession enseignante	55	50	56	50	57
Faible protection de l'emploi	55	47	33	47	53
Enseignant-e-s non qualifié-e-s autorisé-e-s à enseigner	51	43	42	38	51

* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

3.4 Rôles des autorités éducatives dans la résolution des pénuries d'enseignant-e-s

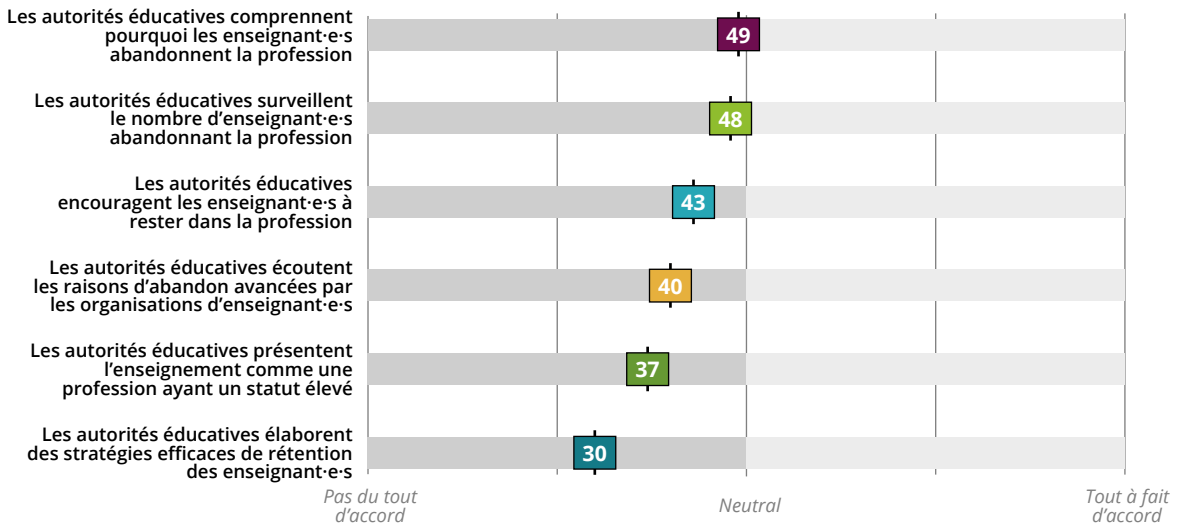
Pour remédier aux pénuries d'enseignant-e-s, de nombreux gouvernements ont élaboré une série de stratégies destinées à attirer de nouveaux-elles enseignant-e-s et à réduire l'attrition au sein de la profession. Ces mesures vont de l'amélioration de la rémunération des enseignant-e-s et de leurs conditions de travail à la réforme de la formation des enseignant-e-s et au lancement de campagnes de communication visant à redorer l'image de la profession (Rahimi & Arnold, 2024). De plus, certains gouvernements ont mis en place des opérations ciblées de recrutement et offert des incitations spéciales pour enseigner dans des domaines, des matières ou des régions où la demande est élevée. Afin d'évaluer les points de vue des syndicats sur l'efficacité des approches et stratégies adoptées par les autorités éducatives dans leurs pays respectifs, ils ont été interrogés sur la mesure dans laquelle ils sont d'accord avec les principales déclarations relatives à l'action du gouvernement.

Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant-e-s par les autorités, sur les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et sur les réponses politiques apportées : aperçu mondial

Globalement, **les syndicats étaient neutres** quant à la question de savoir si les autorités éducatives comprennent pourquoi les enseignant-e-s quittent la profession et ils doutent de l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour remédier aux pénuries d'enseignant-e-s, en qualifiant plusieurs mesures gouvernementales d'assez inefficaces (voir 3.4.1).

Globalement, **les syndicats étaient neutres** quant à la question de savoir si les autorités éducatives comprennent pourquoi les enseignant-e-s quittent la profession (49), surveillent le nombre d'enseignant-e-s abandonnant la profession (48), encouragent les enseignant-e-s à rester dans la profession (43) et écoutent les raisons de l'abandon de la profession avancées par les organisations d'enseignant-e-s (40).

Tableau 3.4.1 : Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant-e-s par les autorités éducatives, les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et les réponses politiques apportées*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord »



Globalement, **les syndicats ne sont pas d'accord** avec l'affirmation selon laquelle les autorités éducatives présentent l'enseignement comme une profession à statut élevé (37) et élaborent des stratégies efficaces pour retenir les enseignant-e-s (30).

Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant-e-s par les autorités, sur les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et sur les réponses politiques apportées : aperçu régional

Toutes régions confondues, les points de vue des syndicats sur les tentatives des autorités éducatives de comprendre et de résoudre les pénuries d'enseignant-e-s variaient. À l'exception des syndicats d'Amérique latine, qui ont signalé des résultats relativement inférieurs pour la compréhension des pénuries d'enseignant-e-s par les autorités, les syndicats de toutes les régions étaient neutres quant à la question de savoir si les autorités comprennent pourquoi les enseignant-e-s abandonnent la profession et si elles surveillent le nombre d'enseignant-e-s quittant la

profession. Dans chaque région, les syndicats ont indiqué que les stratégies de rétention du personnel enseignant étaient généralement inefficaces, en particulier en Amérique latine et en Amérique du Nord & Caraïbes (voir le tableau 3.4.1).

Afrique

- Dans l'ensemble, les syndicats africains ont indiqué que **les stratégies de rétention du gouvernement étaient inefficaces (32)** et que **les autorités ne présentaient pas l'enseignement comme une profession ayant un statut élevé (36)**.

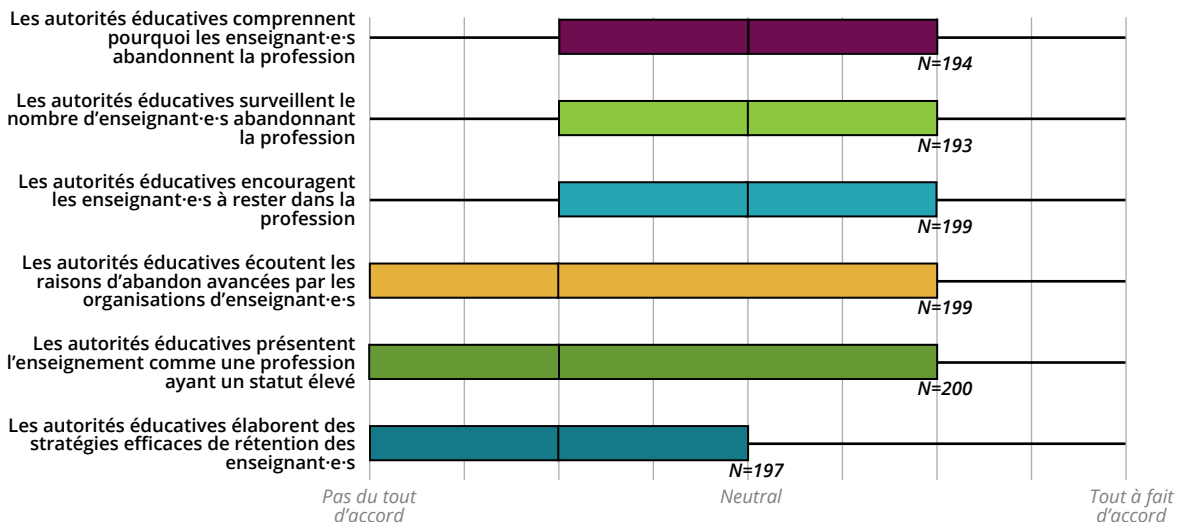
Asie-Pacifique

- Dans l'ensemble, les syndicats d'Asie-Pacifique **ne considéraient pas les stratégies de rétention comme étant efficaces (37)**.
- Les syndicats étaient neutres quant aux efforts des autorités dans d'autres domaines liés à la résolution des pénuries d'enseignant-e-s.

Europe

- Les syndicats **ne considéraient pas les stratégies de rétention comme étant efficaces (29)** et estimaient que les autorités ne

Tableau 3.4.2 : Variabilité des points de vue des syndicats sur les efforts des autorités éducatives visant à remédier aux pénuries d'enseignant-e-s*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord »

consultaient pas les organisations d'enseignant·e·s sur les raisons de l'attrition des enseignant·e·s (38).

- Les syndicats étaient neutres quant aux efforts des autorités dans d'autres domaines liés à la résolution des pénuries d'enseignant·e·s.

Amérique latine

- Les syndicats avaient une opinion généralement négative de la compréhension des pénuries d'enseignant·e·s par les autorités éducatives et des mesures prises pour y remédier. Ils ont déclaré que **les autorités n'encourageaient pas les enseignant·e·s à rester dans la profession (26), ne présentaient pas l'enseignement comme une profession ayant un statut élevé (24) et n'avaient pas élaboré de stratégies de rétention efficaces (26).**

Amérique du Nord & Caraïbes

- Les syndicats ont indiqué que **les autorités n'avaient pas élaboré de stratégies de rétention efficaces (21) et ne**

présentaient pas l'enseignement comme une profession ayant un statut élevé (37).

- Les syndicats étaient neutres quant aux efforts des autorités dans d'autres domaines liés à la résolution des pénuries d'enseignant·e·s.

La série de figures 3.4.1 de l'annexe illustre les variations dans les réponses à ces questions à l'intérieur de chaque région.

3.5 Résumé

À l'échelle mondiale, les pénuries d'enseignant·e·s aux niveaux clés de l'enseignement ont été mentionnées comme constituant un problème important, en particulier en ce qui concerne les enseignant·e·s de l'enseignement spécialisé. Plus de la moitié des syndicats a déclaré que les pénuries de personnel enseignant dans l'éducation de la petite enfance, le primaire, le secondaire et l'enseignement spécialisé étaient extrêmement préoccupantes.

Tableau 3.4.1 : Points de vue des syndicats sur la compréhension des pénuries d'enseignant·e·s par les autorités, sur les efforts de celles-ci pour résoudre les problèmes et sur les réponses politiques apportées : aperçu régional*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Les autorités éducatives comprennent pourquoi les enseignant·e·s abandonnent la profession	70	70	69	64	75
Les autorités éducatives surveillent le nombre d'enseignant·e·s abandonnant la profession	53	60	63	64	53
Les autorités éducatives encouragent les enseignant·e·s à rester dans la profession	57	59	52	45	56
Les autorités éducatives écoutent les raisons d'abandon avancées par les organisations d'enseignant·e·s	54	56	63	51	61
Les autorités éducatives présentent l'enseignement comme une profession ayant un statut élevé	58	55	61	54	59
Les autorités éducatives élaborent des stratégies efficaces pour retenir les enseignant·e·s	56	54	42	54	55

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord »



Toutefois, des variations considérables ont été observées entre les syndicats de différents pays, certains considérant les pénuries d'enseignant-e-s comme un problème critique et d'autres les considérant comme moins graves.

Outre le niveau d'enseignement, des pénuries dans des matières spécifiques dans l'enseignement spécialisé, en technologies de l'information, en mathématiques et en sciences ont été mises en évidence en tant que préoccupations mondiales. Plus de la moitié des syndicats ont cité ces matières comme enregistrant des pénuries importantes. Pourtant, une fois encore, l'ampleur du problème variait considérablement selon les pays, certains syndicats mentionnant une pénurie grave d'enseignant-e-s dans ces domaines et d'autres considérant la question comme gérable.

Globalement, les syndicats ont déclaré que les bas salaires des enseignant-e-s étaient le principal facteur contribuant aux pénuries d'enseignant-e-s. Dans de nombreux pays, les syndicats ont déclaré qu'il s'agit de la cause première des pénuries d'enseignant-e-s, tandis que dans d'autres, les bas salaires étaient considérés comme un problème moins grave. D'autres problèmes considérés comme importants à l'échelle mondiale étaient le temps de travail excessif, un faible statut professionnel et des possibilités limitées d'avancement professionnel. Si la plupart des syndicats considéraient ces problèmes comme modérément importants, certains ont déclaré qu'il s'agissait d'éléments critiques contribuant aux pénuries d'enseignant-e-s.

Dans l'ensemble, les syndicats ont indiqué que les autorités éducatives n'ont pas présenté l'enseignement comme une profession ayant un statut élevé et n'ont pas élaboré de stratégies de rétention efficace. Globalement, les syndicats étaient neutres quant à la question de savoir si les autorités éducatives ont écouté les causes des pénuries avancées par les enseignant-e-s ou s'ils ont bien compris, surveillé et traité les causes de ces pénuries.

Chapitre 4 : Droits des enseignant·e·s et dialogue social

Pour que la dignité des enseignant·e·s soit reconnue et leur jugement professionnel respecté, ils et elles doivent bénéficier d'une autonomie et d'une autodétermination dans leur travail à l'école, faire entendre leur voix dans le dialogue social et jouir de droits fondamentaux. Les recommandations récentes du Groupe de haut niveau des Nations Unies sur la profession enseignante soulignent combien il est capital que les enseignant·e·s disposent de droits habilitants et de conditions de travail décentes, conformément aux normes internationales, notamment la liberté syndicale et de négociation collective, la liberté d'expression, la liberté de pensée et la liberté académique (ONU, 2024). Les recommandations insistent également sur l'importance primordiale de mécanismes coordonnés et institutionnalisés de dialogue social entre gouvernements, syndicats d'enseignant·e·s et organisations d'employeurs en tant qu'instrument principal d'élaboration de politiques sur l'éducation, l'enseignement et la profession enseignante.

Le présent chapitre porte sur les cadres sociaux, juridiques et politiques qui entourent la profession enseignante. L'analyse porte sur les points de vue des syndicats sur les droits fondamentaux des enseignant·e·s et l'exercice de ces droits dans les pays respectifs. Ce chapitre examine également la mesure dans laquelle les syndicats peuvent discuter avec les gouvernements des questions clés touchant à la profession à travers des mécanismes coordonnés et institutionnalisés de dialogue social. En outre, l'analyse se concentre sur la représentation syndicale et l'autonomie collective dont disposent les enseignant·e·s pour conduire un changement positif pour la profession. Le chapitre étudie également les interactions entre les organisations d'enseignant·e·s et les autorités éducatives, en analysant

leur impact sur la profession enseignante et sur le niveau de participation des enseignant·e·s aux décisions de la direction des établissements à différents niveaux.

4.1 Défis en matière de droits collectifs du travail reconnus internationalement

L'article 23 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948) garantit à tou·te·s les travailleur·euse·s le droit de fonder des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de leurs intérêts, mettant en lumière les fondements juridiques des droits collectifs du travail. Des études récentes ont révélé une hausse alarmante des violations des droits des travailleur·euse·s à travers le monde, de nombreux pays intensifiant les restrictions aux activités syndicales et supprimant le droit de grève (CSI, 2023). Dans un grand nombre de pays, les enseignant·e·s du secteur public, considéré·e·s comme des fonctionnaires, jouissent de droits différents, et parfois plus limités, que les enseignant·e·s du secteur privé et non gouvernemental, en particulier en matière de représentation syndicale et de négociation collective. Les employé·e·s du secteur public peuvent se voir imposer davantage de restrictions en matière de grève et de négociation collective en raison de restrictions légales visant à assurer la continuité des services publics. Ce chapitre donne un aperçu des obstacles que rencontrent les enseignant·e·s dans l'exercice de leurs droits, avec une distinction entre obstacles pratiques et juridiques.

Obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s dans le monde

Pour comprendre les points de vue des syndicats sur la question de savoir si les enseignant-e-s étaient en mesure d'exercer leurs droits fondamentaux, ils ont été interrogés sur l'existence d'obstacles juridiques empêchant les enseignant-e-s d'exercer leurs droits. Les obstacles juridiques aux droits des enseignant-e-s sont les aspects du **cadre juridique** national qui empêchent les enseignant-e-s de jouir pleinement de leurs droits.

À l'échelle mondiale, d'importantes restrictions imposées par les cadres juridiques empêchent ou limitent l'exercice des droits des enseignant-e-s (voir 4.1.1). Il y a lieu d'observer que **32 % des syndicats enseignants** ont déclaré qu'il existait des obstacles juridiques à **la liberté d'expression**, tandis que **29 % ont cité des obstacles juridiques au droit de réunion et de manifestation**. En outre, **18 % ont fait état d'entraves au droit de fonder des syndicats et de s'y affilier** et **25 % ont constaté**

des obstacles juridiques au droit de négociation collective.

Obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s dans le monde

Outre les obstacles juridiques, les droits des enseignant-e-s peuvent être restreints même lorsqu'il existe des cadres juridiques adéquats. Les obstacles pratiques peuvent être une ingérence des autorités, des exclusions, des sanctions et d'autres ingérences empêchant les enseignant-e-s d'exercer pleinement leurs droits. Pour comprendre les obstacles pratiques que rencontrent les enseignant-e-s dans l'exercice de leurs droits, les syndicats ont été interrogés sur la situation dans leur pays. À l'échelle mondiale, de nombreux-euses enseignant-e-s se heurtent à des obstacles pratiques les empêchant de jouir de leurs droits essentiels (voir la figure 4.1.2).

- **44 % des syndicats enseignants** ont fait état d'obstacles pratiques entravant le droit à la liberté d'expression des enseignant-e-s.

Tableau 4.1.1 : Proportion de syndicats déclarant des obstacles à l'exercice des droits des enseignant-e-s dans le monde

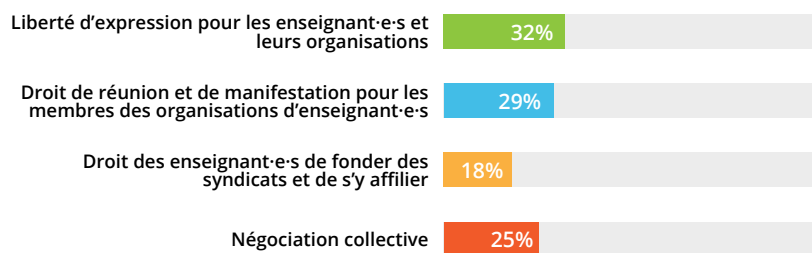
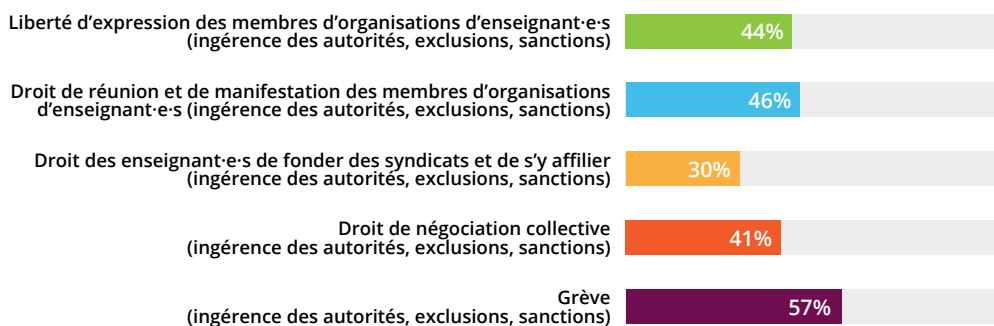


Tableau 4.1.2 : Proportion de syndicats faisant état d'obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s à l'échelle mondiale



- **46 % des syndicats** ont fait état d'obstacles pratiques touchant **le droit de réunion et de manifestation**.
- **30 % des syndicats** ont déclaré que les enseignant-e-s se heurtent à des obstacles pratiques dans l'exercice de leur **droit de fonder des syndicats et de s'y affilier**.
- **41 % des syndicats** ont déclaré que les enseignant-e-s se heurtent à des obstacles pratiques dans l'exercice de leur **droit de négociation collective**.
- **57 % des syndicats** ont mentionné des obstacles pratiques entravant **le droit de grève** des enseignant-e-s.

Violations par les gouvernements et les employeurs des droits collectifs du travail internationalement reconnus : aperçu régional

Commentaire : Dans [notre pays], les syndicats du secteur public ... n'ont pas le droit de grève.

Syndicaliste, Asie-Pacifique

Commentaire : Dans le cadre de l'organisation syndicale des enseignant-e-s, il existe d'importantes lois antisyndicales qui établissent des obstacles à l'exercice par les enseignant-e-s de leur droit à une grève légale. Ces obstacles se sont multipliés ces dernières années...

Syndicaliste, Europe

Cette section présente un aperçu des points de vue des syndicats sur les obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s par région (voir le tableau 4.1.1).

Afrique

Les obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s sont élevés en Afrique, avec d'importantes restrictions signalées en ce qui concerne le droit de réunion et de manifestation (43 %), le droit à la liberté d'expression (41 %) et le droit de négociation collective (29 %).

Asie-Pacifique

Les enseignant-e-s de nombreux pays d'Asie-Pacifique se heurtent à d'importants obstacles juridiques, en particulier en ce qui concerne le droit de réunion et de manifestation (45 %), le droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (39 %) et le droit à la liberté d'expression (38 %).

Europe

L'Europe affiche une fréquence relativement faible d'obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s. Toutefois, des difficultés persistent à certains endroits pour l'ensemble des droits, notamment le droit à la liberté d'expression (17 %) et le droit de négociation collective (15 %).

Amérique latine

Les enseignant-e-s d'Amérique latine font face à des obstacles juridiques considérables, notamment en ce qui concerne le droit à la liberté

Tableau 4.1.1 : Proportion de syndicats faisant état d'obstacles juridiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s, par région (%)*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Il existe des obstacles juridiques au droit à la liberté d'expression	41	38	17	37	24
Il existe des obstacles juridiques au droit de réunion et de manifestation	43	45	9	26	6
Il existe des obstacles juridiques au droit de fonder des syndicats et de s'y affilier	24	39	4	16	0
Il existe des obstacles juridiques au droit de négociation collective	29	36	15	37	11

* Pourcentage de réponses « Oui »

d'expression (37 %) et le droit de négociation collective (37 %).

Amérique du Nord & Caraïbes

Les syndicats indiquent que les enseignant-e-s de la région rencontrent relativement peu d'obstacles juridiques pour certains droits, les chiffres étant particulièrement faibles pour le droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (0 %) et le droit de réunion et de manifestation (6 %). Cependant, des difficultés demeurent, notamment en ce qui concerne le droit à la liberté d'expression (24 %) et le droit de négociation collective (11 %).

Obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s par région

Cette section se penche sur la manière dont les obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s, tels que l'ingérence des autorités, les exclusions et les sanctions, varient entre les différentes régions. L'analyse met en évidence d'importantes variations régionales dans la capacité des enseignant-e-s à exercer leurs droits fondamentaux (voir le tableau 4.1.2).

Afrique

En Afrique, les enseignant-e-s se heurtent à des obstacles pratiques considérables à l'exercice de leurs droits, des entraves importantes étant signalées dans l'exercice du droit de grève (69 %), du droit à la liberté d'expression (60 %) et du droit de réunion et de manifestation (57 %). Les obstacles à la négociation collective (46 %) et au droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (40 %) sont également répandus.

Asie-Pacifique

Les syndicats ont déclaré qu'en Asie, les enseignant-e-s rencontrent des obstacles pratiques considérables, en particulier dans l'exercice du droit de grève (62 %) et du droit de négociation collective (58 %). Le droit de réunion et de manifestation (55 %) et le droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (48 %) sont également considérés comme étant largement entravés.

Europe

En Europe, les syndicats ont fait état d'obstacles pratiques moindres que dans d'autres régions. Toutefois, des difficultés pratiques notables ont été signalées en ce qui concerne le droit

Tableau 4.1.2 : Proportion de syndicats faisant état d'obstacles pratiques à l'exercice des droits des enseignant-e-s par région (%)*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Il existe des obstacles pratiques à l'exercice du droit à la liberté d'expression pour les membres d'organisations d'enseignant-e-s (ingérence des autorités, exclusions, sanctions)	60	41	26	37	44
Il existe des obstacles pratiques à l'exercice du droit de réunion et de manifestation pour les membres d'organisations d'enseignant-e-s (ingérence des autorités, exclusions, sanctions)	57	55	30	39	39
Il existe des obstacles pratiques à l'exercice du droit de fonder des syndicats et de s'y affilier pour les membres d'organisations d'enseignant-e-s (ingérence des autorités, exclusions, sanctions)	40	48	11	37	11
Il existe des obstacles pratiques à l'exercice du droit de négociation collective (ingérence des autorités, exclusions, sanctions)	46	58	26	58	17
Il existe des obstacles pratiques à l'exercice du droit de grève (ingérence des autorités, exclusions, sanctions)	69	62	43	58	44

* Pourcentage de réponses « Oui »

de grève (43 %), le droit de réunion et de manifestation (30 %), le droit à la liberté d'expression (26 %) et le droit de négociation collective (26 %).

Amérique latine

Les syndicats de cette région ont signalé l'existence d'obstacles pratiques considérables, en particulier en ce qui concerne le droit de négociation collective (58 %) et le droit de grève (58 %). Les obstacles au droit de réunion et de manifestation (39 %), au droit à la liberté d'expression (37 %) et au droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (37 %) ont également été jugés importants.

Amérique du Nord & Caraïbes

Dans cette région, des défis importants ont été observés en termes de droit à la liberté d'expression (44 %), et de droit de grève (44 %). Il existe également des obstacles à l'exercice du droit de réunion et de manifestation (39 %). Un pourcentage plus réduit de syndicats a signalé des obstacles à la négociation collective (17 %) et à l'exercice du droit de fonder des syndicats et de s'y affilier (11 %).

4.2 Principaux mécanismes de dialogue social

Cette section analyse les points de vue des syndicats sur les mécanismes de dialogue social, en particulier la manière dont ces processus affectent la négociation collective, les pratiques de consultation et la voix plus large de la profession, ainsi que la démocratie parmi les enseignant·e·s. L'analyse porte essentiellement sur la présence et l'efficacité du cadre de dialogue social du point de vue des représentant·e·s syndicaux·ales.

Des accords et des consultations formels entre représentant·e·s du gouvernement, employeurs et enseignant·e·s sont les **deux principaux mécanismes de dialogue social**.

Ces processus visent à promouvoir la compréhension mutuelle et la coopération sur des politiques essentielles touchant à la profession.

Les accords formels sont des documents juridiquement contraignants ou des instruments qui précisent les conditions d'emploi, les salaires, les avantages, les conditions de travail et d'autres politiques relatives au lieu de travail, convenus entre les syndicats d'enseignant·e·s et les employeurs. Il s'agit, par exemple, de conventions collectives, de décisions conjointes ou de cadres politiques négociés.

Les consultations formelles impliquent des discussions et des négociations au cours desquelles les représentant·e·s des employeurs et des enseignant·e·s se consultent pour échanger des informations, discuter de problèmes et trouver des solutions mutuellement acceptables. Elles ne lient pas les parties à un accord ou une mesure spécifique.

Points de vue des syndicats sur les principaux mécanismes de dialogue social : aperçu mondial

Commentaire : [Nous avons] de bonnes structures de consultation et de dialogue social, de nombreuses possibilités d'influencer l'élaboration des politiques et des structures/procédures solides de relations professionnelles, qui ne sont pas sapées par l'État.

Syndicaliste, Europe

Pour comprendre s'il existe des mécanismes de base destinés à faciliter le dialogue social, les syndicats ont été interrogés sur la situation dans leurs pays respectifs. Les résultats indiquent que, bien qu'il existe des exemples d'accords formels juridiquement contraignants couvrant tous les domaines clés du travail des enseignant·e·s et que, dans certains cas, ces accords sont répandus, dans un grand nombre de pays, les mécanismes de dialogue social concernant des éléments clés du travail des enseignant·e·s sont soit non contraignants (« consultations formelles »), soit inexistantes. De nombreux syndicats ont fait état d'une absence de mécanismes de dialogue social et mis en évidence les principaux

problèmes pour permettre aux points de vue des enseignant·e·s d'être entendus (voir 4.2.1).

Informations principales :

Mécanismes de dialogue social plus forts

Les syndicats ont signalé **des mécanismes de dialogue social forts** en ce qui concerne **le salaire et la rémunération, la protection de l'emploi et le temps de travail** des enseignant·e·s.

- Dans ces domaines, **au moins la moitié des syndicats** ont déclaré avoir conclu des **accords formels** avec les gouvernements.
- Environ **un quart** (24 à 28 %) a fait état de **consultations formelles** non contraignantes dans ces domaines.
- Un pourcentage significatif de syndicats a indiqué qu'il n'existe **pas de mécanisme de dialogue social** en ce qui concerne **le salaire et la rémunération** (15

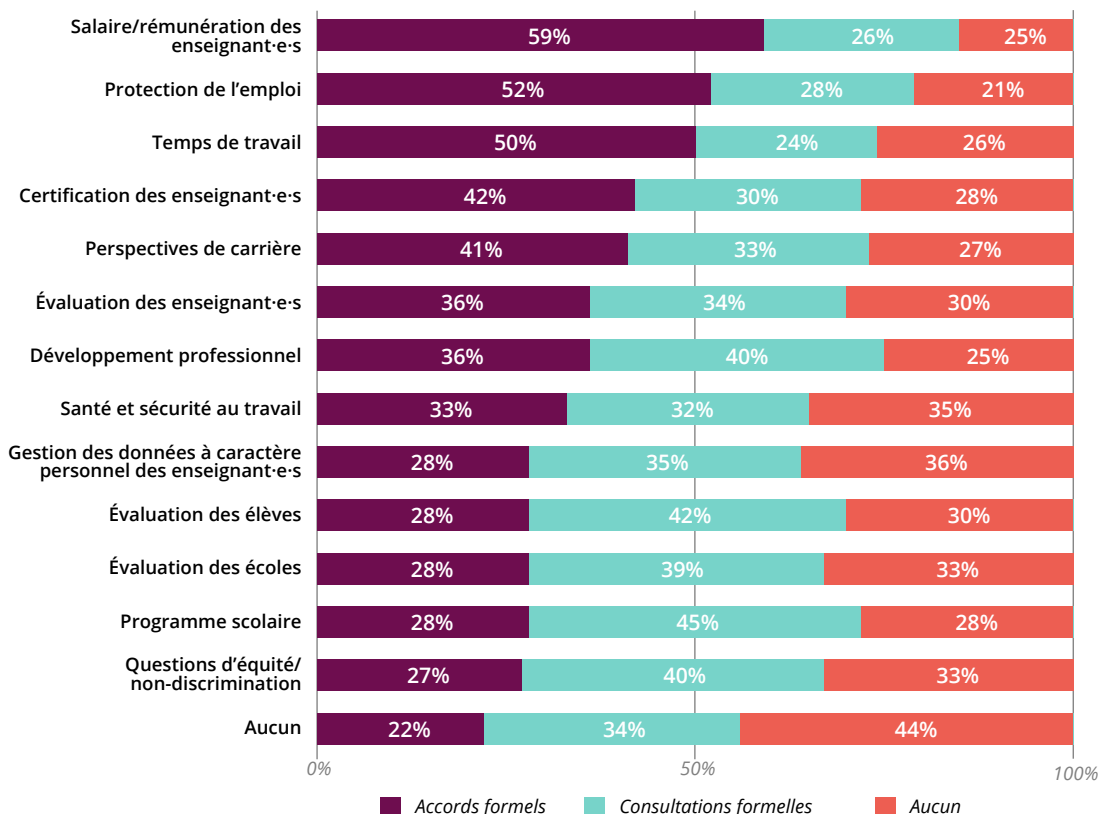
%), **la protection de l'emploi** (21 %) et **le temps de travail** (26 %) des enseignant·e·s.

Mécanismes de dialogue social plus faibles

Dans des domaines clés liés à l'enseignement et à l'apprentissage, à la formation professionnelle des enseignant·e·s, à la santé et au bien-être du personnel enseignant, à la gestion des écoles et à l'équité, les syndicats ont fait état de mécanismes de dialogue social plus faibles.

- Globalement, seule **une minorité de syndicats** a déclaré avoir conclu des **accords formels** dans les domaines suivants :
 - Certification des enseignant·e·s (42 %)
 - Perspectives de carrière (41 %)
 - Évaluation des enseignant·e·s (36 %)
 - Développement professionnel (36 %)

Tableau 4.2.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur l'existence de mécanismes de dialogue social



* L'option « Je ne sais pas » a été exclue de l'analyse ; le nombre total de réponses à chaque question variait entre 183 et 196.

- Santé et sécurité au travail (33 %)
- Gestion des données à caractère personnel des enseignant-e-s (28 %)
- Évaluation des élèves (28 %)
- Évaluation des écoles (28 %)
- Programme de cours (28 %)
- Questions d'équité (27 %)
- Pratiques de gestion (22 %).
- La proportion de syndicats déclarant que des **consultations formelles** ont eu lieu dans ces différents domaines **est comprise entre 30 et 45 %**.
- La proportion globale de syndicats déclarant qu'il n'existe **pas de mécanisme de dialogue social est comprise entre 25 et 44 % dans ces domaines clés**.

Mécanismes de dialogue social : aperçu régional

Il existe des différences régionales significatives dans les mécanismes de dialogue social. Dans l'ensemble, moins de la moitié des syndicats de chaque région fait état d'accords formels dans la plupart des domaines clés du travail des enseignant-e-s. Toutefois, dans certaines régions, il existe des mécanismes de dialogue social relativement plus forts dans certains domaines (voir les tableaux 4.2.1a et b).

Mécanismes de dialogue social relativement plus forts

En dépit de certaines limites, un pourcentage plus élevé de syndicats d'Europe et d'Amérique du Nord & Caraïbes a déclaré avoir conclu des accords formels concernant différents domaines du travail des enseignant-e-s.

Tableau 4.2.1a : Pourcentage de syndicats faisant état de mécanismes de dialogue social par région

		Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Salaires/rémunération des enseignant-e-s	Accords formels	50%	42%	70%	79%	72%
	Consultations formelles	28%	32%	24%	16%	17%
	Aucun mécanisme	22%	26%	6%	5%	11%
Protection de l'emploi	Accords formels	45%	39%	60%	63%	61%
	Consultations formelles	25%	32%	34%	21%	22%
	Aucun mécanisme	30%	29%	6%	16%	17%
Perspectives de carrière	Accords formels	42%	32%	43%	42%	44%
	Consultations formelles	32%	19%	41%	32%	33%
	Aucun mécanisme	26%	48%	16%	26%	22%
Développement professionnel	Accords formels	37%	30%	37%	32%	44%
	Consultations formelles	32%	40%	52%	42%	33%
	Aucun mécanisme	32%	30%	12%	26%	22%
Programme de cours	Accords formels	25%	33%	30%	21%	28%
	Consultations formelles	40%	37%	53%	53%	44%
	Aucun mécanisme	35%	30%	17%	26%	28%
Évaluation des élèves	Accords formels	27%	30%	27%	32%	28%
	Consultations formelles	36%	37%	54%	42%	44%
	Aucun mécanisme	37%	33%	19%	26%	28%
Évaluation des enseignant-e-s	Accords formels	24%	48%	46%	21%	53%
	Consultations formelles	38%	26%	37%	37%	24%
	Aucun mécanisme	39%	26%	17%	42%	24%



Un nombre plus réduit de syndicats de ces régions a fait état d'une absence de mécanismes dans les différents domaines du travail des enseignant-e-s.

Mécanismes de dialogue social relativement plus faibles

Afrique

Globalement, par rapport à l'Europe, à l'Amérique latine et à l'Amérique du Nord & Caraïbes, dans cette région, un pourcentage relativement plus faible de syndicats a fait état de l'existence d'accords formels concernant les enseignant-e-s, tandis qu'un pourcentage relativement plus élevé a indiqué qu'il n'existe aucun mécanisme.

Asie-Pacifique

Par rapport à d'autres régions, un pourcentage relativement plus élevé de syndicats a fait état d'accords formels dans des domaines particuliers du

travail des enseignant-e-s, tels que le programme de cours et l'évaluation des écoles. Toutefois, dans de nombreux autres domaines importants, les syndicats ont indiqué l'absence de mécanismes formels.

Amérique latine

Bien qu'un pourcentage considérable de syndicats ait indiqué l'existence d'accords formels dans deux domaines clés (salaire des enseignant-e-s et protection de l'emploi), dans de nombreux autres domaines, le pourcentage de syndicats indiquant l'existence d'accords était bas.

Tableau 4.2.1b : Pourcentage de syndicats faisant état de mécanismes de dialogue social par région

		Africa	Asia-Pacific	Europe	Latin America	North America & Caribbean
Évaluation des écoles	Accords formels	19%	42%	35%	16%	31%
	Consultations formelles	41%	26%	41%	42%	44%
	Aucun mécanisme	41%	32%	24%	42%	25%
Certification des enseignant-e-s	Accords formels	37%	45%	49%	26%	56%
	Consultations formelles	31%	23%	35%	37%	17%
	Aucun mécanisme	32%	32%	16%	37%	28%
Temps de travail	Accords formels	38%	52%	63%	42%	67%
	Consultations formelles	22%	23%	28%	32%	11%
	Aucun mécanisme	40%	26%	9%	26%	22%
Santé et sécurité au travail	Accords formels	21%	39%	43%	32%	50%
	Consultations formelles	29%	26%	43%	26%	28%
	Aucun mécanisme	51%	36%	15%	42%	22%
Pratiques de gestion	Accords formels	16%	30%	25%	13%	31%
	Consultations formelles	35%	27%	37%	38%	38%
	Aucun mécanisme	49%	43%	39%	50%	31%
Gestion des données personnelles des enseignant-e-s	Accords formels	18%	33%	38%	24%	41%
	Consultations formelles	41%	27%	32%	41%	29%
	Aucun mécanisme	41%	40%	30%	35%	29%
Questions d'équité/non-discrimination	Accords formels	18%	33%	31%	29%	35%
	Consultations formelles	44%	27%	45%	29%	41%
	Aucun mécanisme	38%	40%	24%	41%	24%

4.3 Climat du dialogue social

Le climat du dialogue social désigne la nature de la relation entre les enseignant·e·s et les autorités/ gouvernements et le degré de collaboration ou de conflit qui caractérise leurs interactions. Ce climat est crucial dans la mesure où il influence les négociations relatives au travail, aux conditions et au statut des enseignant·e·s et où il crée une dynamique entre la profession enseignante, les responsables politiques et les employeurs.

L'analyse des données de l'enquête a recensé trois climats distincts. Malgré d'importantes variations à l'intérieur des pays et entre ceux-ci, ces catégories donnent un bon aperçu des relations entre les gouvernements et les syndicats d'enseignant·e·s dans différents contextes.

a) Relations solides et dynamiques

Cette catégorie met en évidence une relation fondamentalement respectueuse entre les gouvernements et les syndicats enseignants, caractérisée par des négociations saines, en dépit d'un conflit. Dans l'ensemble, cela peut refléter un climat de dialogue social sain et résilient.

Commentaire : En principe, la relation est respectueuse. Les conflits récurrents ramènent généralement à la table des négociations après une phase d'escalade.

Syndicaliste, Europe

b) Attitude obstructive et arrogante

Cette catégorie décrit un climat dans lequel les cadres constitutionnel et juridique justifient la participation des syndicats enseignants aux discussions et à l'élaboration des politiques éducatives, mais les autorités font activement obstacle aux syndicats dans la pratique, en les empêchant de participer utilement.

Commentaire : La relation n'est pas bonne, même si elle est inscrite dans la Constitution et consacrée dans la législation nationale.

Néanmoins, le Sous-secrétaire d'État a refusé de nous donner la lettre de reconnaissance, ce qui nous empêche d'assister aux réunions du groupe de l'éducation et au forum des ONG ainsi qu'à d'autres événements éducatifs officiels.

Syndicaliste, Afrique

c) Attitude hostile et conflictuelle

Cette catégorie désigne une situation dans laquelle le gouvernement adopte une position hostile au syndicat et où les interactions se caractérisent par un conflit et une résistance importants. Des consultations formelles peuvent avoir lieu, mais souvent, elles n'ont pas d'incidence sur les politiques éducatives et sont sapées par un cadre juridique faible en matière de droits des enseignant·e·s. Globalement, dans ce contexte, le dialogue social rencontre des difficultés.

Commentaire : Le gouvernement est fondamentalement hostile au syndicalisme et a un long passif d'adoption de lois obstructives et oppressives. Au niveau formel, les enseignant·e·s ne disposent pas de droits nationaux de négociation en ce qui concerne les salaires et les conditions de travail. Cependant, une crise évidente de l'éducation et une série de grèves menées par les enseignant·e·s ont forcé le gouvernement à entamer des négociations sur les salaires et la charge de travail... il y a des consultations formelles sur certains sujets, mais elles ont très rarement une incidence sur la politique privilégiée par le gouvernement.

Syndicaliste, Europe

Commentaires de la profession

Chaque fois que nous demandons un moment pour rencontrer les responsables – responsables politiques ou décideurs – ils ne peuvent pas nous le refuser ; ils nous accordent du temps. Vous savez, la relation n'est pas toujours positive, mais elle n'est pas négative non plus. Je peux dire que nous avons



des relations décentes avec eux. Ils nous rencontrent, qu'ils acceptent nos revendications ou non, ils nous rencontrent très humblement et écoutent ce que nous voulons. Nous nous battons pour cela et le gouvernement nous écoute simplement. Ils nous rassurent chaque fois en disant « Oui, nous allons faire cela, nous allons créer un comité » et ils observeront les résultats.

Instituteur, Asie-Pacifique

Hier, nous assistions à la séance du Parlement et, pour la première fois en près de 8 ans, nous avons entendu le représentant de l'un des anciens partis au pouvoir être d'accord publiquement avec notre syndicat. C'était la première fois, mais pour être d'accord avec nous, ils ont dû se retrouver dans l'opposition.

Enseignant du secondaire, Europe

Notre syndicat s'est efforcé de mettre la pression sur le gouvernement pour qu'il écoute les enseignant-e-s, mais il continue de nous ignorer. L'an dernier, nous avons fait grève et nous n'avons pas donné cours pendant près de deux mois, mais le gouvernement n'a pourtant pas pris nos demandes en considération.

Instituteur, Afrique

Nous avons toujours un gouvernement qui considère le syndicalisme enseignant comme un ennemi... Un gouvernement national qui considère le syndicalisme en général comme un ennemi, et les enseignant-e-s en particulier. Alors, non seulement il n'y a pas de réponse, mais quand il y en a, elles sont extrêmement cyniques et cherchent en permanence à dépeindre les enseignants comme des démons à l'intérieur de l'école, à donner l'image de l'enseignant qui ne veut pas travailler et qui ne parvient pas à gérer.

Enseignante du secondaire, Amérique latine

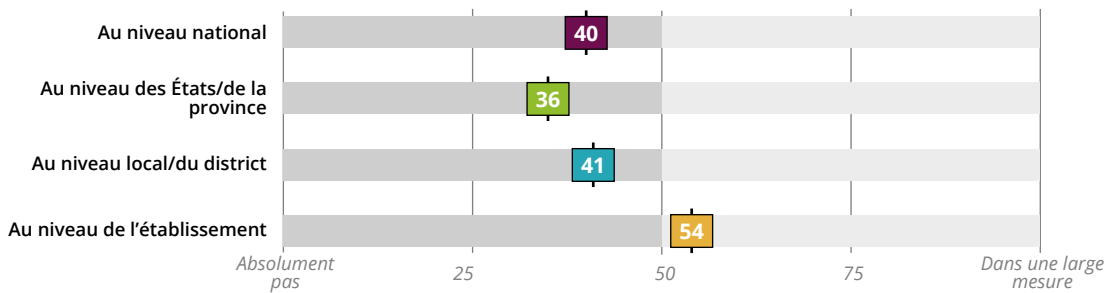
4.4 Influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel dans le système scolaire

Dans cette section, l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel désigne la capacité des enseignant-e-s à peser sur les décisions concernant leur travail à différents niveaux du système scolaire. La mesure dans laquelle les enseignant-e-s et leurs syndicats peuvent influencer les principaux décideurs du système scolaire reflète la dynamique de pouvoir entre les enseignant-e-s et leurs employeurs. Dans les pays où les points de vue de la profession enseignante sont respectés, la dynamique de pouvoir tend à être plus équilibrée et à permettre aux enseignant-e-s d'influencer les décisions touchant à leur travail. Toutefois, lorsque la contribution de la profession est limitée ou ignorée, cela peut refléter une relation plus déconnectée, fracturée ou antagoniste, dans laquelle le point de vue des enseignant-e-s n'est pas souhaité ou jugé nécessaire. Le degré d'influence des enseignant-e-s sur les décisions relatives à leur travail donne une idée de leur autonomie professionnelle et de leur responsabilisation au sein du système éducatif.

Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel : aperçu mondial

Pour évaluer l'influence des enseignant-e-s sur les principaux décideurs, les syndicats ont été interrogés sur la question de savoir si, dans leur pays, les enseignant-e-s peuvent influencer les décisions relatives à leur travail, depuis l'intérieur de l'établissement jusqu'au niveau de l'élaboration des politiques nationales. À l'échelle mondiale, les résultats indiquent que les enseignant-e-s ont une certaine influence sur le processus décisionnel, l'influence la plus grande portant sur les décisions au sein de leur établissement, tandis qu'elle diminue aux niveaux supérieurs du système éducatif (voir la figure 4.4.1).

Tableau 4.4.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel à différents niveaux éducatifs*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure »

Informations principales :

- **Au niveau de l'établissement**, les syndicats déclarent que les enseignant-e-s ont **une certaine influence (54)** sur les décisions qui les concernent et qui touchent à leur travail.
- Au-delà de l'établissement, **aux niveaux du district et des États ou à l'échelon national**, les syndicats rapportent que les enseignant-e-s et leurs syndicats ont une certaine **influence**, mais **relativement moindre**, sur les décisions relatives à leur travail.

Comme indiqué en 4.4.2, il existe un large consensus au sein des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel au niveau du district et des États ou à l'échelon national.

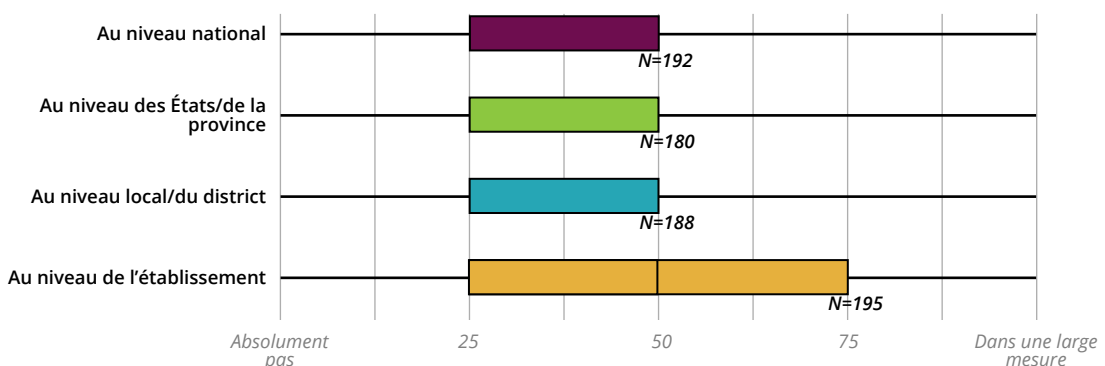
Commentaires de la profession

Nous dépendons non seulement de notre responsable d'établissement, mais également des services publics. C'est tout le problème pour nous, parce que nous n'avons pas l'espace pour prendre des décisions au niveau de l'établissement ; nous devons suivre ce que prévoit la législation.

Instituteur-trice, Europe

Je dirais que la réaction à nos idées varie selon les niveaux du système. Au niveau systémique, nous avons un vrai problème de communication. J'espère que cela va changer, mais je n'ai pas réellement observé d'amélioration jusqu'ici. C'est comme si nous étions dans la première phase des nouveaux partis au pouvoir. C'est beaucoup mieux au niveau de l'établissement. Bien sûr, cela dépend du responsable d'établissement, mais il ou elle est

Tableau 4.4.2 : Variabilité des points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel aux différents niveaux d'enseignement





également tenu par le système, de sorte que si certaines choses peuvent être faites, il y a toujours des limites.

Enseignant-e du secondaire, Europe

Cela dépend entièrement du chef d'établissement. Parfois, il ou elle est très flexible et ouvert aux changements de politiques et permet aux enseignants de faire ce qu'ils pensent être le mieux pour l'école. Mais parfois, lorsque les écoles primaires sont liées aux écoles secondaires et relèvent du responsable de district, il est très difficile de travailler comme nous le souhaitons.

*Instituteur-trice,
Asie-Pacifique*

Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel : aperçu régional

Il existe des variations régionales importantes dans les points de vue des syndicats à l'égard de l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel dans le système éducatif (voir le tableau 4.4.1).

Influence dans l'établissement

- Au **niveau de l'établissement**, les syndicats de **toutes les régions** ont estimé que les enseignant-e-s ont une certaine influence. Cependant, il existe des variations importantes entre les régions. En Amérique du Nord & Caraïbes (61) et en Europe

(60), les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s avaient relativement plus d'influence sur les décisions dans leur établissement qu'en Afrique (51), en Asie-Pacifique (48) et en Amérique latine (46).

Influence au-delà de l'établissement

- Toutes régions confondues, les syndicats ont estimé que les enseignant-e-s avaient une influence limitée sur le **processus décisionnel en dehors de l'établissement**. Bien que l'influence soit limitée, les syndicats d'Amérique du Nord & Caraïbes ont fait état d'un degré légèrement supérieur d'influence des enseignant-e-s aux niveaux local, infranational/ des États et au plan national. L'Europe et l'Afrique viennent ensuite. En revanche, les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s des régions Asie-Pacifique et Amérique latine avaient des degrés d'influence légèrement inférieurs en dehors de l'établissement.

La série de figures 4.4.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 4.4.1 : Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur le processus décisionnel à différents niveaux d'enseignement, par région**

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Au niveau de l'établissement	51	48	60	46	61
Au niveau local/du district	43	36	39	37	46
Au niveau des États/de la province	38	36	34	32	43
Au niveau national	46	58	26	58	17

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une certaine mesure* ».

**Les résultats les plus élevés sont en gras.

4.5 Points de vue des syndicats sur la parole des enseignant·e·s dans l'élaboration des politiques éducatives : aperçu mondial

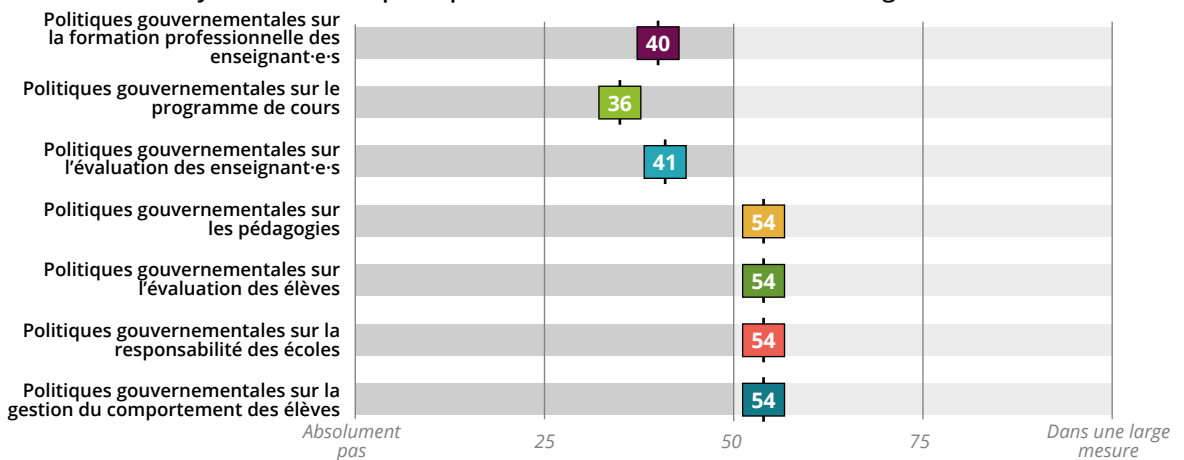
Les professions ayant un statut élevé se caractérisent souvent par l'autorité et l'influence importantes qu'exercent les professionnel·le·s sur leur travail. Les individus sont reconnus dans leur rôle ; ils et elles bénéficient de la confiance en raison de leurs connaissances spécialisées et ils ou elles exercent une influence considérable sur la structure,

l'organisation et la pratique de leur travail. Le degré d'autorité et d'influence qu'ont les professionnel·le·s de l'enseignement sur leur travail peut toutefois varier considérablement.

Globalement, il ressort des résultats que si les syndicats enseignants sont impliqués dans une certaine mesure en collaborant avec les gouvernements pour élaborer les règles applicables au travail des enseignant·e·s, ces consultations sont limitées. Le tableau 4.5.1 présente une vue d'ensemble des consultations entre syndicats enseignants et gouvernements dans le monde.

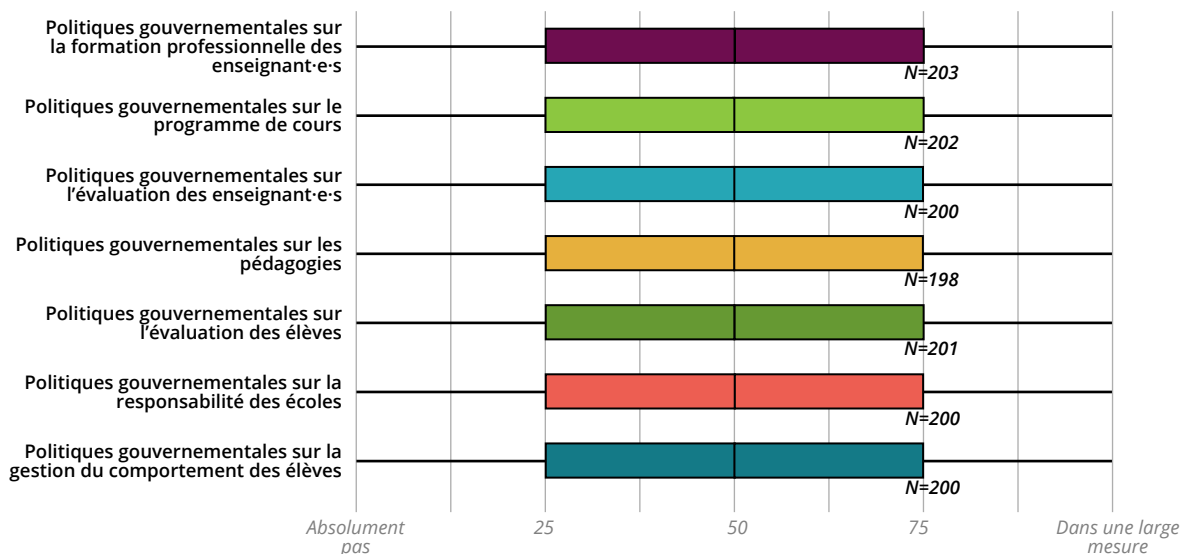
Dans l'ensemble, **les gouvernements consultent dans une certaine mesure**

Tableau 4.5.1 : Aperçu mondial de la portée des consultations entre gouvernements et syndicats sur les politiques essentielles concernant les enseignant·e·s*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure »

Tableau 4.5.2 : Variabilité des réponses des syndicats sur les consultations entre gouvernements et syndicats sur les politiques essentielles concernant les enseignant·e·s



les organisations d'enseignant-e-s sur les politiques essentielles concernant les enseignant-e-s, ce qui indique que les syndicats sont reconnus mais jouent un rôle limité dans l'élaboration des réformes de l'éducation. Les réponses des syndicats concernant tous les domaines de consultation varient modérément (voir 4.5.2) et reflètent un consensus modéré sur ces questions dans le monde.

Points de vue des syndicats sur la parole des enseignant-e-s dans l'élaboration des politiques éducatives : aperçu régional

Globalement, les syndicats ont déclaré avoir collaboré dans une certaine mesure avec les gouvernements en ce qui concerne les politiques essentielles relatives au travail des enseignant-e-s. Toutefois, la collaboration variait sensiblement selon les régions, les syndicats basés en Europe faisant état de partenariats forts, quoique toujours limités, avec les gouvernements sur les politiques essentielles relatives aux enseignant-e-s. Le tableau 4.5.1 donne une idée de la manière dont les syndicats enseignants influencent les politiques éducatives dans les grandes régions.

Informations principales :

Afrique

- Le gouvernement consulte les organisations d'enseignant-e-s dans une certaine mesure dans presque tous les domaines clés.
- Niveaux moindres de consultation sur les politiques relatives à l'évaluation des enseignant-e-s et le comportement des élèves.

Asie-Pacifique

- Le gouvernement consulte les organisations d'enseignant-e-s dans une certaine mesure dans tous les domaines.
- Niveaux relativement inférieurs de consultation dans la plupart des domaines clés par rapport à d'autres régions.

Europe

- Le gouvernement consulte les organisations d'enseignant-e-s dans une certaine mesure dans tous les domaines.
- Niveau relativement supérieur de consultation dans certains domaines clés, tels que les politiques relatives à la formation professionnelle et l'évaluation des enseignant-e-s par rapport à d'autres régions.

Tableau 4.5.1 : Portée des consultations entre gouvernements et syndicats sur les politiques essentielles concernant les enseignant-e-s, par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Politiques gouvernementales sur le programme de cours	51	43	51	41	55
Politiques gouvernementales sur la formation professionnelle des enseignant-e-s	48	45	59	42	47
Politiques gouvernementales sur l'évaluation des enseignant-e-s	44	44	56	41	51
Politiques gouvernementales sur la responsabilité des établissements	46	44	46	39	44
Politiques gouvernementales sur l'évaluation des élèves	47	42	47	46	43
Politiques gouvernementales sur les pédagogies	47	40	47	41	51
Politiques gouvernementales sur la gestion du comportement des élèves	40	40	46	45	35

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une certaine mesure* ».

Amérique latine

- Le gouvernement consulte les organisations d'enseignant-e-s dans une certaine mesure dans la plupart des domaines.
- Niveau relativement inférieur de consultation dans la plupart des domaines clés par rapport à d'autres régions.

Amérique du Nord & Caraïbes

- Le gouvernement consulte les organisations d'enseignant-e-s dans une certaine mesure dans la plupart des domaines.

La série de figures 4.5.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

strictes, peuvent restreindre l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s (Sachs, 2016). Dans de tels environnements, des programmes de cours et des méthodes d'évaluation spécifiques sont souvent imposés, laissant peu de place au jugement professionnel ou à l'innovation, et des mécanismes externes de responsabilité sont utilisés pour évaluer les enseignant-e-s. Les syndicats ont été invités à évaluer le niveau de confiance du gouvernement à l'égard des enseignant-e-s dans les domaines clés de leur travail.

Points de vue des syndicats sur la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant-e-s : aperçu mondial

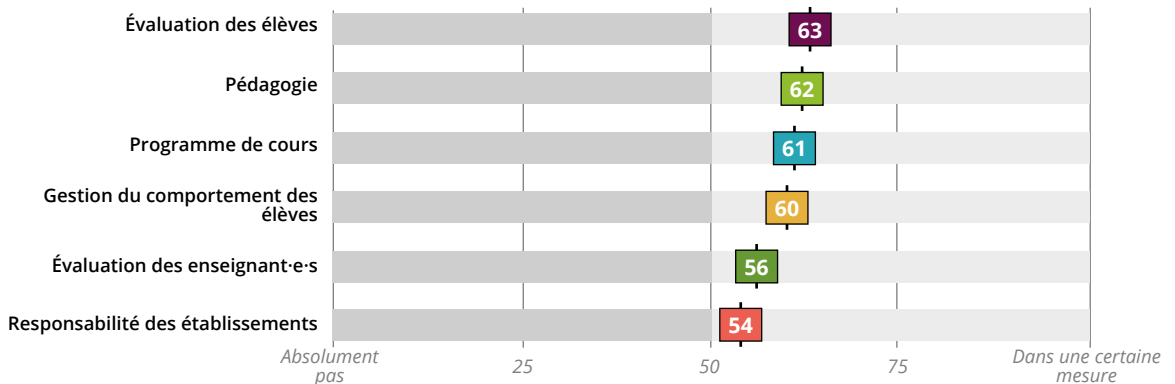
Globalement, les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s bénéficient d'une certaine confiance pour gérer les aspects clés de leur travail. Dans l'ensemble, cela suggère que la confiance dans la profession enseignante reste limitée, la plupart des gouvernements ne faisant pas entièrement confiance aux enseignant-e-s en ce qui concerne leurs responsabilités professionnelles.

Globalement, les enseignant-e-s bénéficient d'une certaine confiance dans des domaines clés relatifs à leur travail. Les syndicats ont indiqué qu'il existe une confiance relativement plus grande à l'égard des enseignant-e-s dans les domaines

4.6 Confiance dans les enseignant-e-s

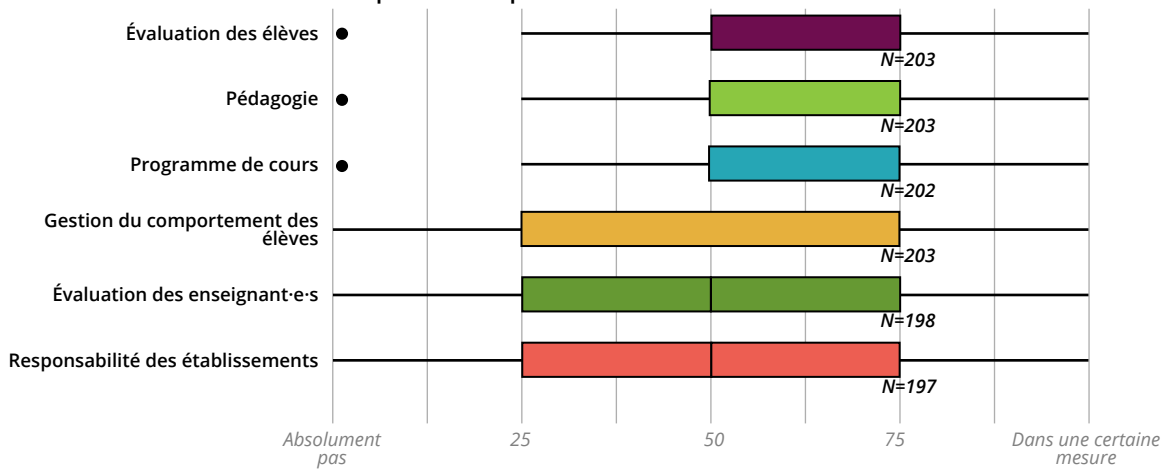
Lorsque les systèmes et politiques d'éducation sont conçus pour autonomiser les enseignant-e-s et leur donner confiance et estime, les enseignant-e-s jouissent souvent d'une autonomie accrue dans la conception d'aspects essentiels de leur travail, tels que la manière dont ils et elles enseignent et dont la qualité de leur travail est évaluée. En revanche, les systèmes et politiques dominés par les voix des responsables politiques et des administrateur-trice-s, qui sont axés sur un contrôle centralisé et des normes

Tableau 4.6.1 : Aperçu mondial de la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant-e-s en ce qui concerne leur prise de responsabilité pour des aspects clés de leur travail*



* L'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une certaine mesure ».

Tableau 4.6.2 : Variabilité des points de vue des syndicats sur le niveau de confiance des gouvernements à l'égard des enseignant·e·s en ce qui concerne leur prise de responsabilité pour des aspects clés de leur travail



de **l'évaluation des élèves** (63, large consensus), **la pédagogie** (62, large consensus), **la gestion du programme de cours** (61, large consensus) et **la gestion du comportement des élèves** (60).

La confiance à l'égard des enseignant·e·s est considérée comme relativement plus faible dans des domaines liés à l'évaluation des enseignant·e·s et la responsabilité des établissements.

Points de vue des syndicats sur la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant·e·s : aperçu régional

Selon les syndicats, la confiance des gouvernements à l'égard des enseignant·e·s varie d'une région à l'autre. 4.6.1 illustre les variations régionales du niveau de confiance des gouvernements à l'égard des enseignant·e·s.

Informations principales :

Afrique

Les gouvernements de cette région font confiance aux enseignant·e·s dans une certaine mesure dans tous les domaines de leur travail, la confiance étant légèrement plus grande dans certains domaines clés :

- Évaluation des élèves (65)
- Pédagogie (63)
- Programme de cours (62).

Asie-Pacifique

Les gouvernements d'Asie-Pacifique font confiance aux enseignant·e·s dans une certaine mesure, la confiance étant relativement plus grande dans les domaines clés suivants :

- Gestion du comportement des élèves (65)
- Évaluation des élèves (61)
- Programme de cours (61)
- Évaluation des enseignant·e·s (60)

Europe

Les gouvernements font confiance aux enseignant·e·s dans une certaine mesure dans tous les domaines de leur travail, la confiance étant légèrement plus grande dans certains domaines clés :

- Gestion du comportement des élèves (67)
- Pédagogie (63)
- Programme de cours (62)
- Évaluation des élèves (60)

Amérique latine

Les gouvernements d'Amérique latine font confiance aux enseignant·e·s dans une certaine mesure dans tous les domaines de leur travail, la

Tableau 4.6.1 : Niveaux d'autonomie et d'indépendance des enseignant-e-s par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Évaluation des élèves	65	61	60	57	71
Pédagogie	63	57	63	55	67
Programme de cours	62	61	62	53	67
Évaluation des enseignant-e-s	57	60	54	43	58
Gestion du comportement des élèves	55	65	67	58	57
Responsabilité des établissements	55	52	55	54	56

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une large mesure* ».

confiance étant relativement plus grande dans des domaines clés tels que la gestion du comportement des élèves (58 %) et l'évaluation des élèves (57 %). Cependant, la confiance dans l'évaluation des enseignant-e-s est relativement inférieure. Par rapport à d'autres régions, la confiance à l'égard des enseignant-e-s est moindre en Amérique latine, en particulier dans le domaine de l'évaluation des enseignant-e-s.

Amérique du Nord & Caraïbes

Les gouvernements font confiance aux enseignant-e-s en ce qui concerne l'évaluation des élèves (71) et dans une certaine mesure pour tous les autres domaines de leur travail. La confiance du gouvernement à l'égard des enseignant-e-s en ce qui concerne les domaines clés de leur travail est plus grande dans cette région.

4.7 Influence des enseignant-e-s dans les écoles

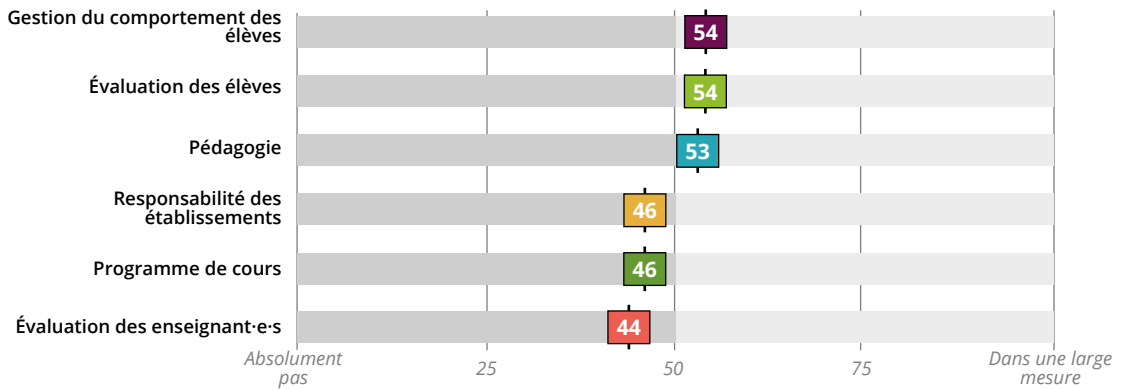
Dans leur travail quotidien à l'école, les enseignant-e-s, en tant que professionnel-le-s, devraient avoir droit au chapitre et avoir une influence sur les politiques et pratiques locales. Cela garantit que les décisions affectant leur pratique professionnelle reposent sur leur expertise et leur expérience. En collaborant avec les enseignant-e-s, les chef-fe-s d'établissement peuvent faire preuve de respect envers l'autorité et l'expertise des enseignant-e-s, faisant ainsi de ces dernier-ère-s des leaders au sein de l'école. Aux fins de l'analyse de l'indépendance d'action des enseignant-e-s dans les écoles, les syndicats ont été interrogés sur la mesure dans laquelle les enseignant-e-s pouvaient influencer les politiques au sein de leur établissement et les décisions des chef-fe-s d'établissement.

Points de vue des syndicats sur l'influence des enseignant-e-s dans les écoles : aperçu mondial

Globalement, les syndicats déclarent que les enseignant-e-s ont une certaine influence sur les politiques et les pratiques des établissements scolaires, bien que cette influence soit souvent limitée. 4.8.1 met en évidence le degré



Tableau 4.7.1 : Aperçu global des points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les politiques et pratiques dans les écoles*



* L'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

d'influence des enseignant-e-s sur ces décisions au sein des écoles.

- Globalement, les enseignant-e-s ne peuvent influencer les politiques et pratiques de leur établissement que **dans une certaine mesure**.
- Les syndicats ont signalé que les enseignant-e-s ont **légèrement plus d'influence** dans les domaines de l'évaluation des élèves (54), de la gestion du comportement des élèves (54) et de la pédagogie (53).
- Les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s ont **légèrement moins d'influence** dans les domaines de l'élaboration du programme de cours (46), de la responsabilité des établissements (46) et de l'évaluation des enseignant-e-s (44).

Comme indiqué en 4.7.2, les réponses à toutes les questions présentaient la même variabilité modérée, ce qui traduit un consensus modéré sur les réponses à l'échelle mondiale.

Points de vue des syndicats sur l'influence des enseignant-e-s dans les écoles : aperçu régional

Dans les différentes régions, les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s pouvaient, dans une certaine mesure, influencer les politiques et pratiques dans leur établissement. Le tableau 4.7.1 présente une comparaison des points de vue régionaux sur la mesure dans laquelle les enseignant-e-s peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement.

Tableau 4.7.2 : Variabilité des réponses des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les politiques et pratiques dans les écoles

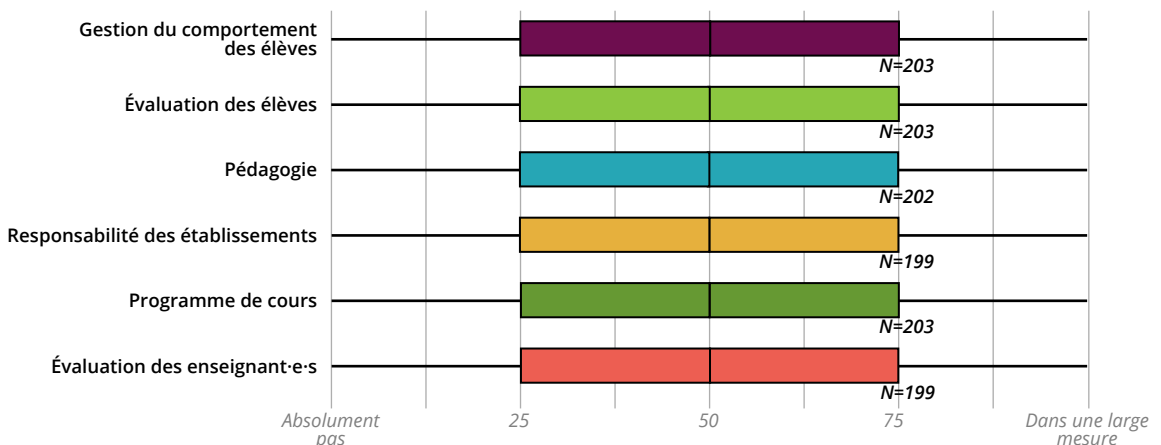


Tableau 4.7.1 : Aperçu régional des points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant·e·s sur les politiques et pratiques dans les écoles*.**

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Gestion du comportement des élèves	56	53	53	57	50
Évaluation des élèves	55	52	52	55	58
Pédagogie	47	49	59	63	58
Programme de cours	43	43	49	49	49
Responsabilité des établissements	48	43	41	55	51
Évaluation des enseignant·e·s	46	43	41	39	47

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une certaine mesure* ».

**Les résultats les plus élevés sont en gras.

Informations principales

Afrique

- Dans l'ensemble, les enseignant·e·s ne peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement que dans une certaine mesure.
- Les syndicats ont indiqué que les enseignant·e·s ont une influence relativement plus faible sur le programme de cours (43).

Asie-Pacifique

- Dans l'ensemble, les enseignant·e·s peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement dans une certaine mesure.
- Les syndicats ont indiqué que les enseignant·e·s ont une influence relativement plus faible sur le programme de cours (43), la responsabilité des établissements (43) et l'évaluation des enseignant·e·s (43).

Europe

- Dans l'ensemble, les enseignant·e·s peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement dans une certaine mesure.
- Influence relativement plus forte sur la pédagogie (59).

- Influence relativement plus faible sur la responsabilité des établissements (41) et l'évaluation des enseignant·e·s (41).

Amérique latine

- Dans l'ensemble, les enseignant·e·s peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement dans une certaine mesure.
- Influence relativement plus forte sur la pédagogie (63) et la gestion du comportement des élèves (57).
- Influence relativement plus faible sur l'évaluation des enseignant·e·s (39).

Amérique du Nord & Caraïbes

- Dans l'ensemble, les enseignant·e·s peuvent influencer les politiques et pratiques dans leur établissement dans une certaine mesure.
- Influence relativement plus forte sur la pédagogie (58) et l'évaluation des élèves (58).

La série de figures 4.7.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les décisions des chef-fe-s d'établissement : aperçu mondial

Dans l'ensemble, les syndicats ont déclaré que, dans le meilleur des cas, les enseignant-e-s peuvent « parfois » influencer les décisions des chef-fe-s d'établissement, tandis que, dans le pire des cas, leur influence est rare (voir 4.7.3). Ces faibles résultats peuvent indiquer que ces questions sont souvent imposées par des politiques éducatives, des réglementations nationales ou des structures hiérarchiques plus larges, sur lesquelles les chef-fe-s d'établissement individuel-le-s n'ont qu'un contrôle limité. Une autre possibilité est que les chef-fe-s d'établissement n'impliquent pas pleinement les enseignant-e-s dans les processus décisionnels.

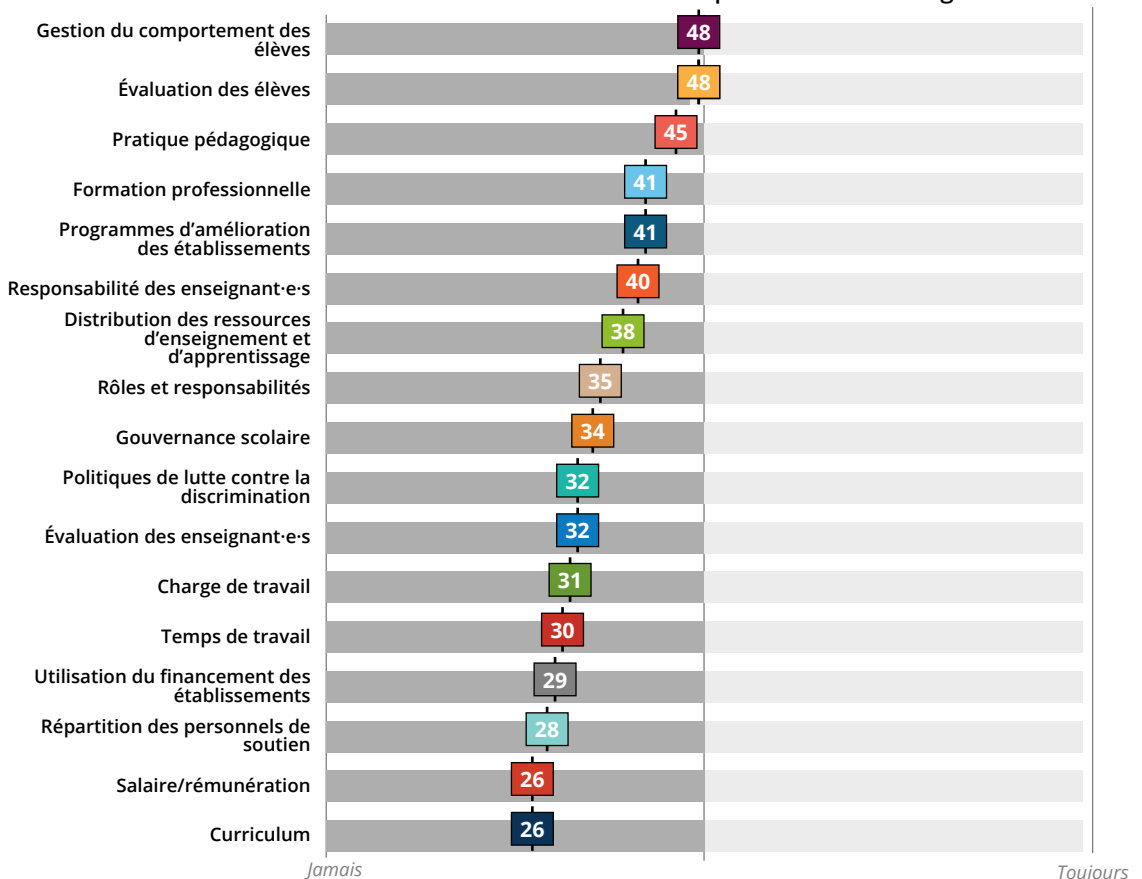
Informations principales

Globalement, les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s exercent **parfois** une influence sur les décisions des chef-fe-s d'établissement dans les domaines clés suivants :

- Gestion du comportement des élèves (48)
- Évaluation des élèves (48)
- Pratique pédagogique (45)
- Formation professionnelle (41)
- Programmes d'amélioration des établissements (41, large consensus)
- Responsabilité des enseignant-e-s (40)
- Distribution de ressources didactiques et pédagogiques (38, large consensus)

Toutefois, comme indiqué en 4.7.3, la variabilité des réponses des syndicats est faible en ce qui concerne plusieurs des

Tableau 4.7.3 : Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant-e-s sur les décisions des chef-fe-s d'établissement concernant des aspects clés de l'enseignement*



* L'échelle va l'échelle de 0 pour « Jamais » à 100 pour « Toujours ».

domaines précités, ce qui reflète des avis divergents selon les pays.

Les syndicats ont indiqué que les enseignant·e·s ne pouvaient influencer qu'**occasionnellement** les décisions des chef·fe·s d'établissement dans les domaines suivants :

- Gouvernance scolaire (34, large consensus)
- Politiques de lutte contre la discrimination (32)
- Évaluation des enseignant·e·s (32)
- Programme de cours (26, large consensus)
- Salaire/rémunération (26, large consensus)

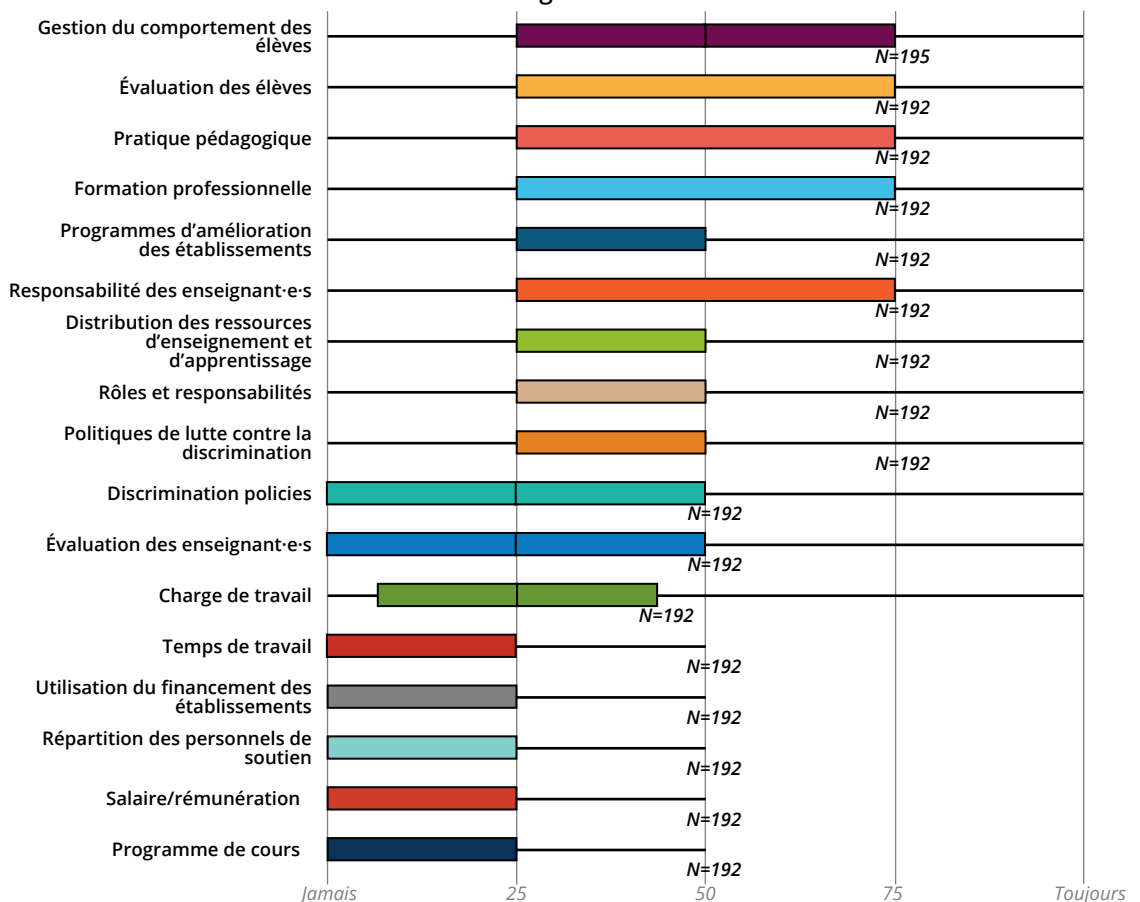
Points de vue des syndicats quant à l'influence des enseignant·e·s sur les décisions des chef·fe·s d'établissement : aperçu régional

Le tableau 4.7.2 présente une comparaison régionale de l'influence des enseignant·e·s, perçue par les syndicats, sur les décisions des chef·fe·s d'établissements concernant divers aspects du travail à l'école. L'analyse fait apparaître des avis divergents sur le degré d'influence que les enseignant·e·s ont exercée sur les décisions de la direction dans leur établissement, avec des variations notables selon les domaines.

Afrique

Les syndicats ont indiqué que les enseignant·e·s pouvaient parfois

Tableau 4.7.4 : Variabilité des réponses des syndicats quant à l'influence des enseignant·e·s sur les décisions des chef·fe·s d'établissement concernant des aspects clés de l'enseignement





influencer les chef-fe-s d'établissement sur deux aspects de leur travail :

- Gestion du comportement des élèves (46)
- Évaluation des élèves (49)

Les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s n'influencent qu'occasionnellement les décisions des chef-fe-s d'établissement sur les aspects suivants de leur travail :

- Programme de cours (27)
- Salaire (30)
- Répartition du personnel de soutien (32)
- Utilisation du financement de l'établissement (32).

Asie-Pacifique

Les syndicats ont déclaré que les enseignant-e-s influencent parfois les décisions des chef-fe-s d'établissement dans les domaines clés suivants :

- Gestion du comportement des élèves (52)
- Évaluation des élèves (48)

- Formation professionnelle (45).

Selon les syndicats, les enseignant-e-s n'influencent qu'occasionnellement les décisions dans plusieurs autres domaines clés :

- Temps de travail (25)
- Salaire (28)
- Charge de travail (30)
- Programme de cours (30)
- Répartition du personnel de soutien (29)
- Utilisation du financement de l'établissement (29).

Europe

Selon les syndicats, les enseignant-e-s influencent parfois les décisions dans trois domaines clés :

- Pratiques pédagogiques (53)
- Gestion du comportement des élèves (51)
- Évaluation des élèves (48).

Dans la plupart des domaines de leur travail, les enseignant-e-s n'influencent

Table 4.7.2: Unions' views on teacher influence over school leaders' decisions by region*,**

	Africa	Asia-Pacific	Europe	Latin America	North America & Caribbean
Pay/compensation	30	28	18	26	26
Workload	34	30	27	28	31
Roles and responsibilities	39	35	33	26	33
Working hours	41	25	23	21	24
Curriculum	27	30	24	22	24
Teacher evaluation/appraisal	35	34	28	22	33
Pedagogic practice	41	42	53	39	49
Student behaviour management	46	52	51	43	46
Professional learning	39	45	41	38	44
Student assessment	49	48	48	46	42
Teacher accountability	43	38	39	35	40
School improvement agendas	39	42	38	49	44
School governance	39	36	24	39	42
Distribution of support staff	32	29	22	26	26
Discrimination policies	35	38	27	22	30
Use of school funding	32	29	25	24	29
Distribution of teaching and learning resources	38	39	38	29	41

* Mean scores for the scale ranging from zero for 'Never' to 100 for 'Always'

** High scores bolded

qu'occasionnellement les décisions des chef-fe-s d'établissement :

- Temps de travail (23)
- Salaire/rémunération (26)
- Charge de travail (27)
- Programme de cours (24)
- Gouvernance scolaire (24)
- Répartition du personnel de soutien (22)
- Politiques de lutte contre la discrimination (27)
- Utilisation du financement de l'établissement (25).

Amérique latine

Selon les syndicats, les enseignant-e-s influencent parfois les décisions des chef-fe-s d'établissement dans deux domaines clés :

- Évaluation des élèves (46)
- Programmes d'amélioration des établissements (49).

Dans les autres domaines de leur travail, les enseignant-e-s n'influencent qu'occasionnellement les décisions des chef-fe-s d'établissement.

Amérique du Nord & Caraïbes

Selon les syndicats, les enseignant-e-s influencent parfois les décisions des chef-fe-s d'établissement dans deux domaines clés :

- Pratiques pédagogiques (49)
- Comportement des élèves (46).

Dans de nombreux autres domaines de leur travail, les enseignant-e-s n'influencent qu'occasionnellement les décisions des chef-fe-s d'établissement.

La série de figures 4.7.2 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

4.6 Résumé

Les conclusions de ce chapitre montrent que, dans le monde, les enseignant-e-s se heurtent à d'importants obstacles juridiques et pratiques qui entravent leur capacité à exercer leurs droits fondamentaux. Ces obstacles (ingérence des autorités, exclusions et sanctions) sont généralisés et limitent la liberté d'expression, le droit de réunion, le droit de fonder des syndicats et de s'y affilier, le droit de négociation collective et le droit de grève des enseignant-e-s. Ces entraves mettent en évidence les difficultés systémiques que rencontrent les enseignant-e-s et leurs représentant-e-s pour défendre leurs intérêts professionnels.

Globalement, les mécanismes de dialogue social entre enseignant-e-s et gouvernements sont limités et ne sont pas adaptés pour résoudre les problèmes essentiels que rencontrent les enseignant-e-s. Bien que certains mécanismes formels existent, en particulier en ce qui concerne les salaires, la rémunération, la protection de l'emploi et le temps de travail, ils ne sont pas répandus. Les mécanismes sont encore plus faibles dans des domaines comme le développement professionnel, l'évaluation des enseignant-e-s et les questions d'équité. Il s'ensuit que les gouvernements doivent instaurer des mécanismes de dialogue social avec les professionnel-le-s de l'enseignement. Bien que les syndicats de certains pays déclarent que leurs relations et leur collaboration avec le gouvernement sont solides et aboutissent à des négociations, de nombreux autres se heurtent à de l'obstruction et à de l'hostilité.

En dehors des droits fondamentaux et des cadres juridiques qui servent de fondement au professionnalisme des enseignant-e-s, il est important que les enseignant-e-s aient voix au chapitre et puissent exercer une influence sur les décisions qui ont des répercussions sur leur travail. Si les enseignant-e-s et leurs syndicats ont une certaine influence sur ces décisions, en particulier au niveau de l'établissement scolaire, cette influence se réduit de manière significative en dehors de l'établissement, que ce soit à l'échelon du district et des États ou au plan



national. Cette influence limitée se reflète dans les consultations restreintes qui ont lieu entre les syndicats enseignants et les gouvernements sur des questions essentielles, ainsi que dans la confiance partielle dont jouit la profession.

Au sein des établissements scolaires, les syndicats ont indiqué que les enseignant·e·s avaient voix au chapitre dans une certaine mesure et disposaient d'une certaine indépendance. Ils peuvent exercer une certaine influence sur les politiques et pratiques de leur établissement et, parfois, influencer les décisions des chef·fe·s d'établissement. Dans l'ensemble, cela suggère que les enseignant·e·s ne sont pas pleinement habilité·e·s à façonner les politiques, pratiques et décisions clés qui ont une incidence sur leur travail à l'échelle locale.

Globalement, les structures et environnements existants sont inadéquats et n'offrent pas aux enseignant·e·s le même degré d'autorité, d'autonomie et d'influence que des professions ayant un statut élevé.

Chapitre 5 : Condition de la profession enseignante

La reconnaissance et le respect du public à l'égard des enseignant-e-s, notamment la reconnaissance de leur rôle dans la société et la valeur de leur expertise professionnelle, sont cruciaux pour améliorer le statut, la réputation et l'attrait de la profession enseignante. La perception du public et la manière dont les médias et les responsables politiques dépeignent les enseignant-e-s, reflètent le degré de respect et le statut dont jouissent les enseignant-e-s dans la société. En outre, de nombreuses questions liées à l'expérience des professionnel-le-s de l'enseignement ont une incidence sur le prestige et l'attrait de la profession. Parmi ces questions figurent le salaire, la rémunération et la sécurité d'emploi. La formation et le développement professionnels et les possibilités d'avancement jouent également un rôle majeur, en influençant le statut de l'enseignement et en attirant et retenant du personnel enseignant qualifié, très efficace et très professionnel.

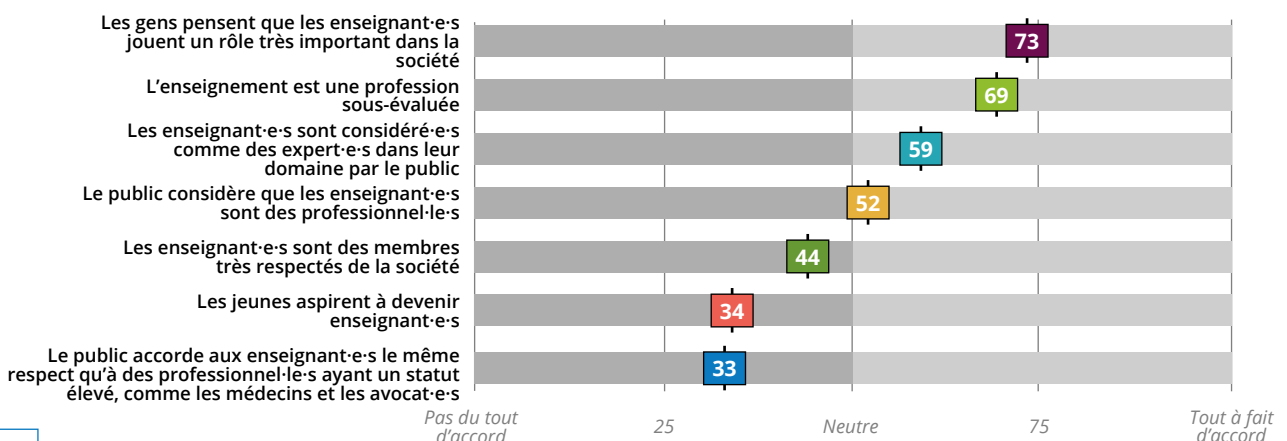
Ce chapitre analyse les points de vue des syndicats sur le statut des enseignant-e-s dans la société. Il examine les avis des syndicats sur la perception

de l'enseignement par le public et les médias. Ce chapitre se penche également sur la question de savoir si les syndicats considèrent que les politiques et processus liés à l'enseignement servent à relever ou à rabaisser le statut de la profession.

5.1 Condition de la profession enseignante : perception des enseignant-e-s par le public et la société

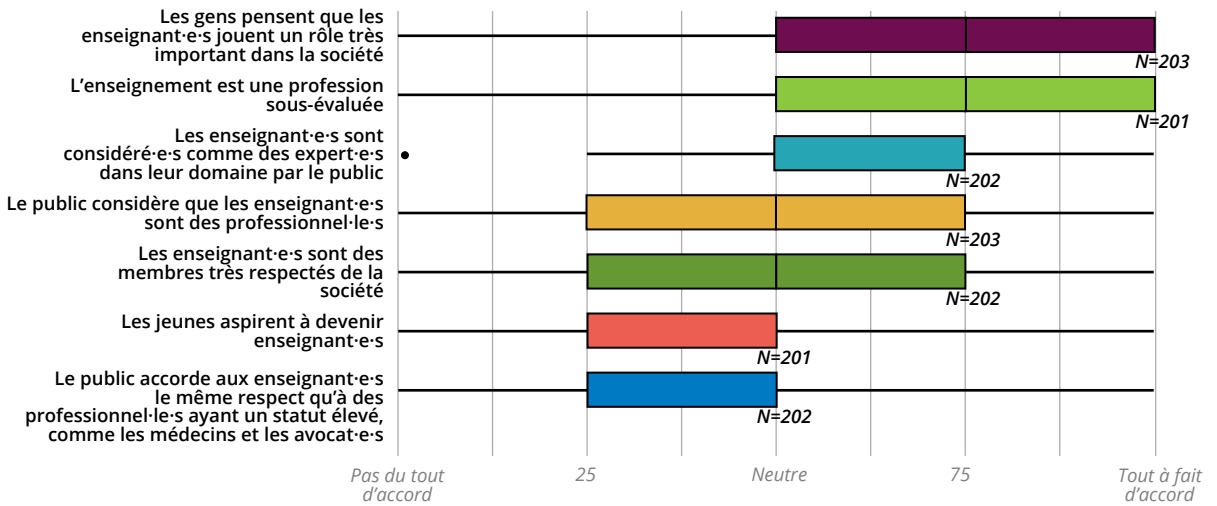
La perception par le public de la valeur de la profession enseignante dans chaque pays est importante, car elle reflète le niveau de confiance et de respect accordé aux enseignant-e-s. Cette perception a une incidence sur la manière dont les enseignant-e-s sont traité-e-s, ainsi que sur leur salaire, l'attrait de la profession et leur reconnaissance en tant qu'expert-e-s ayant le contrôle de leur travail. Aux fins d'évaluer la perception de la profession par le public, les syndicats ont été interrogés sur la manière dont le public voit les enseignant-e-s.

Tableau 5.1.1 : Perception et appréciation de la profession enseignante par le public*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Tableau 5.1.2 : Variabilité des réponses des syndicats sur l'appréciation de la profession enseignante par le public dans les différents pays



Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la perception des enseignant-e-s par le public

Le tableau 5.1.1 présente les points de vue des syndicats sur la perception qu'a le public de la profession enseignante. Dans l'ensemble, les syndicats ont déclaré qu'il était reconnu que les enseignant-e-s jouent un rôle capital dans la société et sont, d'une certaine manière, considéré-e-s comme des expert-e-s dans leur domaine. Cependant, plusieurs problèmes majeurs ont été soulevés, notamment le fait que l'enseignement est sous-évalué, ne jouit pas du même respect que d'autres professions et n'est pas un choix de carrière attrayant pour les jeunes.

Informations principales

Les enseignant-e-s jouent un rôle capital dans la société : Dans l'ensemble, les syndicats conviennent que le public considère que les enseignant-e-s jouent un rôle capital dans la société (75).

Profession sous-évaluée : Dans l'ensemble, les syndicats conviennent que l'enseignement est une profession sous-évaluée dans la société (69).

Reconnaissance limitée des compétences des enseignant-e-s : Les syndicats étaient neutres et

tendaient légèrement à être d'accord pour dire que les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des expert-e-s par le public (59, large consensus ; voir 5.1.2).

Avis partagés sur la reconnaissance professionnelle : Les syndicats étaient neutres quant à la question de savoir si les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des professionnel-le-s par le public (52).

Avis partagés tendant à être négatifs sur la question de savoir si les enseignant-e-s sont très respecté-e-s : Dans l'ensemble, les syndicats étaient neutres quant à la question de savoir si les enseignant-e-s sont des membres très respecté-e-s de la société (44).

Les enseignant-e-s ne bénéficient pas du même respect que d'autres professions ayant un statut élevé : Dans l'ensemble, les syndicats sont modérément en désaccord avec la déclaration selon laquelle les enseignant-e-s jouissent du même respect que les médecins ou les avocat-e-s (34, large consensus).

L'enseignement n'est pas attrayant pour les jeunes : Dans l'ensemble, les répondant-e-s sont modérément en désaccord avec la déclaration selon laquelle l'enseignement est une profession attrayante pour les jeunes (33, large consensus).

Commentaires de la profession

Le prestige, le regard et l'appréciation dont jouissent les enseignant-e-s de la petite enfance, du primaire et du secondaire, ont diminué. Cela a également été quelque peu aggravé par les responsables publics qui, dans leurs campagnes électorales, déclarent que l'éducation est primordiale, mais qui, ensuite, par leurs actions et leurs politiques publiques, n'accordent pas la même valeur à ceux et celles qu'ils ont soutenus en mots.

*Enseignant-e du secondaire,
Amérique latine*

Je pense que notre profession est sous-évaluée dans notre pays et elle est vraiment fortement sous-évaluée. Mais, dans le même temps, je vois un changement lent apparaître. Néanmoins, pour le moment, je dirais que notre profession n'est pas vraiment considérée comme très attrayante pour les jeunes, de sorte que nous n'avons pas beaucoup de jeunes enseignant-e-s.

*Enseignant-e du secondaire,
Europe*

En fait, l'enseignement est assez différent ici... Les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des « gourous » depuis toujours. De sorte que le respect que nous recevons des élèves, des parents et de la communauté est assez différent... Lorsque je travaillais dans une zone rurale, chaque personne dans le village, que ce soit des élèves de mon école ou non, hochait la tête et me saluait en me voyant.

*Institutrice,
Asie-Pacifique*

Aperçu régional des points de vue des syndicats sur la perception des enseignant-e-s par le public et la société

Il existe des variations régionales considérables dans les réponses apportées par les syndicats aux questions concernant la perception qu'a le public de la profession

enseignante. Le tableau 5.1.1 montre que, si l'importance des enseignant-e-s est universellement reconnue, elles et ils sont perçus comme sous-évalués, en particulier en Europe, avec des variations entre les régions au niveau du respect, du professionnalisme et des aspirations des jeunes à entrer dans la profession.

Informations principales

Afrique

- **Importance et valeur :** Les syndicats africains disent que les enseignant-e-s sont reconnu-e-s comme étant important-e-s pour la société (74) et sont moyennement d'accord avec la déclaration selon laquelle l'enseignement est une profession sous-évaluée dans la société (63).
- **Respect, statut et attractivité :** Globalement, les répondant-e-s ne sont, dans une certaine mesure, pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignant-e-s sont des membres respectés de la société (38). Ils ne sont pas d'accord pour dire que les jeunes aspirent à devenir enseignant-e-s (27) et indiquent que les enseignant-e-s ne bénéficient pas du même degré de respect que des professions ayant un statut élevé (26).

Asie-Pacifique

- **Statut professionnel et importance :** Les syndicats indiquent que le public considère que les enseignant-e-s jouent un rôle essentiel dans la société (76).
- Les enseignant-e-s sont également perçu-e-s, dans une certaine mesure, comme des expert-e-s dans leur domaine (64) et comme des membres très respectés de la société (60). Toutefois, les avis sont partagés sur la question de savoir si les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des professionnel-le-s (54).
- **Attractivité :** Bien que les avis soient partagés sur la question de savoir si les jeunes aspirent à devenir enseignant-e-s, les réponses étaient, en moyenne, plus positives qu'en Afrique, en Europe et en Amérique du Nord & Caraïbes (42).



Europe

- **Importance et valeur** : Les syndicats notent que l'importance des enseignant-e-s dans la société est, dans une certaine mesure, reconnue (65). Cependant, cette reconnaissance va de pair avec le sentiment que l'enseignement est une profession sous-évaluée (79) et les avis sont partagés sur la question de savoir si les enseignant-e-s sont vu-e-s comme des professionnel-le-s (50).
- **Pas de statut élevé** : Les syndicats européens ont indiqué que les enseignant-e-s ne sont pas mis-es sur le même pied que d'autres professions ayant un statut élevé (31) et que la profession n'attire pas les jeunes de manière générale (30).

Amérique latine

- **Statut professionnel et importance** : Les syndicats ont déclaré que le public considère que les enseignant-e-s jouent un rôle capital dans la société (75), que l'enseignement est considéré comme une profession sous-évaluée (72) et que les enseignant-e-s sont, dans une certaine mesure, considéré-e-s comme des professionnel-le-s par le public (66). Cependant, les avis étaient partagés quant à la question de savoir si les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des expert-e-s dans leur domaine (53)

et le sentiment était qu'ils et elles ne sont pas des membres très respectés de la société (42).

- **Attractivité** : Bien que les avis soient partagés sur la question de savoir si les jeunes aspirent à devenir enseignant-e-s, en moyenne, les réponses étaient plus positives que dans d'autres régions (43).

Amérique du Nord & Caraïbes

- **Importance et statut professionnel** : Les répondant-e-s ont indiqué que les enseignant-e-s de la région sont considéré-e-s comme jouant un rôle très important dans la société (79). Cependant, malgré cette reconnaissance, les répondant-e-s estiment que l'enseignement est une profession sous-évaluée (71). Les avis étaient partagés quant à la question de savoir si les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des professionnel-le-s (50). Les avis étaient partagés et tendaient vers la négative quant à la question de savoir si les enseignant-e-s bénéficient du même respect que d'autres professions (39).
- **Attractivité** : Avis partagés tendant vers la négative quant à la question de savoir si les jeunes aspirent à devenir enseignant-e-s (41).

La série de figures 5.1.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 5.1.1 : Points de vue régionaux sur la perception des enseignant-e-s par le public et la société*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Les gens pensent que les enseignant-e-s jouent un rôle très important dans la société	74	76	65	75	79
L'enseignement est une profession sous-évaluée	63	66	79	72	71
Les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme des expert-e-s dans leur domaine par le public	59	64	59	53	61
Le public considère que les enseignant-e-s sont des professionnel-le-s	50	54	50	66	50
Les enseignant-e-s sont des membres très respectés de la société	38	60	43	42	49
Les jeunes aspirent à devenir enseignant-e-s	27	42	30	43	41
Le public accorde aux enseignant-e-s le même respect qu'à des professionnel-le-s ayant un statut élevé, comme les médecins et les avocat-e-s	26	49	31	46	39

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

5.2 Condition de la profession enseignante : couverture médiatique des enseignant·e·s

Le tableau 5.2.1 présente un résumé général des points de vue des syndicats sur l'image des enseignant·e·s véhiculée par les médias. Globalement, les syndicats étaient neutres en ce qui concerne la question de savoir si les médias critiquent les enseignant·e·s, si les points de vue des enseignant·e·s sont présentés dans les médias et si les organisations d'enseignant·e·s et la profession enseignante sont dépeintes de manière positive.

Points de vue des syndicats sur la couverture médiatique de la profession enseignante : aperçu mondial

Le tableau 5.2.1 présente un résumé général des points de vue des syndicats sur l'image des enseignant·e·s véhiculée par les médias. Globalement, les syndicats étaient neutres en ce qui concerne la question de savoir si les

médias critiquent les enseignant·e·s, si les points de vue des enseignant·e·s sont présentés dans les médias et si les organisations d'enseignant·e·s et la profession enseignante sont dépeintes de manière positive.

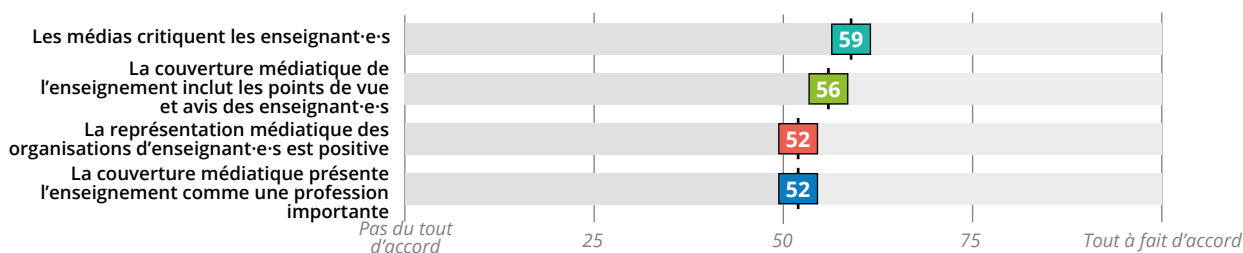
Informations principales

Couverture critique des enseignant·e·s : Globalement, les syndicats étaient neutres et tendaient légèrement à convenir que la couverture médiatique critique les enseignant·e·s (59, large consensus).

Avis partagés sur l'inclusion des points de vue des enseignant·e·s : Globalement, les syndicats étaient neutres sur la question de savoir si les points de vue des enseignant·e·s sont présentés dans les médias (56).

Avis partagés sur l'image des organisations d'enseignant·e·s et de l'enseignement en tant que profession importante : Les syndicats étaient globalement neutres sur la question de savoir si la couverture médiatique présentait l'enseignement comme une profession importante (52) et si la représentation des organisations d'enseignant·e·s dans les médias était positive (52).

Tableau 5.2.1 : Couverture médiatique de la profession enseignante*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Tableau 5.2.2: Variabilité des réponses des syndicats sur la couverture médiatique de la profession enseignante

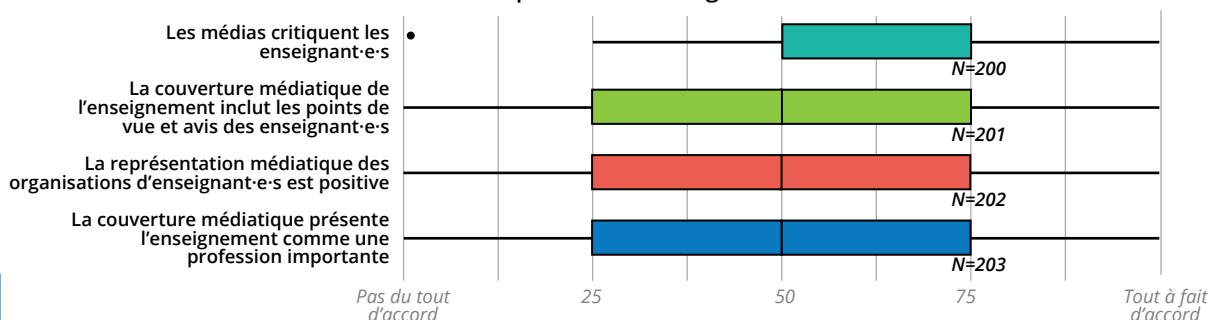


Tableau 5.2.1 : Points de vue sur l'image des enseignant-e-s véhiculée par les médias, par région*

	Afrique	Asia-Pacific	Europe	Latin America	North America & Caribbean
Les médias critiquent les enseignant-e-s	61	60	55	66	53
La couverture médiatique de l'enseignement inclut les points de vue et avis des enseignant-e-s	54	56	59	49	59
L'image des organisations d'enseignant-e-s véhiculée dans les médias est positive	54	55	49	49	55
La couverture médiatique présente l'enseignement comme une profession importante	51	60	50	45	57

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Comme indiqué en 5.2.2, il existe un large consensus pour dire que la couverture des médias est quelque peu critique à l'égard des enseignant-e-s et un consensus modéré sur les trois autres affirmations connexes.

Commentaires de la profession

Le problème vient également du fait que les médias sont amis avec certains partis politiques dans notre pays. Par conséquent, ce que nous faisons avec la communauté éducative est clair, mais reste dans la communauté éducative... Les médias, qu'ils soient nationaux ou locaux, utilisent la communication pour diviser. Cela a également influencé la manière dont la société voit les enseignant-e-s.

Enseignant-e du secondaire, Amérique latine

Les médias interfèrent tellement avec les écoles et... si un élève n'est pas capable de répondre à une seule question, ils en font tout un plat et se mettent à blâmer l'enseignant-e.

Instituteur-trice, Asie-Pacifique

Points de vue des syndicats sur la couverture médiatique des enseignant-e-s : aperçu régional

Les syndicats des différentes régions ont fait état de diverses attitudes des médias à l'égard des enseignant-e-s. Les syndicats ont indiqué que les critiques des médias étaient plus prévalentes en Afrique, en Asie-Pacifique et en Amérique latine. Ils ont des avis partagés mais, dans une certaine mesure, positifs sur l'inclusion du point de vue des enseignant-e-s en Europe et en Amérique du Nord & Caraïbes, ainsi que sur la promotion de la profession enseignante en Asie-Pacifique et en Amérique du Nord & Caraïbes. Le tableau 5.2.1 présente un résumé des réponses régionales aux questions relatives à la présentation des enseignant-e-s dans les médias.

Informations principales

Afrique

- **Critique des enseignant-e-s dans les médias :** Les syndicats étaient neutres et tendaient légèrement à convenir que les médias critiquent les enseignant-e-s en Afrique (61).

Asie-Pacifique

- **Critiques médiatiques des enseignant-e-s et promotion de la profession enseignante :** Les syndicats étaient neutres et tendaient légèrement à convenir

que les médias critiquent les enseignant·e·s (60) mais présentent l'enseignement comme une profession importante (60).

Europe

- **Inclusion des points de vue des enseignant·e·s :** Les syndicats étaient neutres et tendaient légèrement à convenir que les points de vue des enseignant·e·s étaient repris dans les médias (59).

Amérique latine

- **Critiques médiatiques des enseignant·e·s :** Les syndicats étaient moyennement d'accord pour dire que les médias critiquent les enseignant·e·s (66). Globalement, les résultats des syndicats dans cette région concernant les critiques des médias à l'égard des enseignant·e·s étaient les plus élevés.

Amérique du Nord & Caraïbes

- **Inclusion des points de vue des enseignant·e·s :** Les syndicats étaient neutres et tendaient légèrement à convenir que les points de vue des enseignant·e·s étaient repris dans les médias (59).

La série de figures 5.2.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

5.3 Condition de la profession enseignante : conditions d'emploi

Les conditions d'emploi et les politiques en la matière peuvent influencer considérablement le statut de la profession enseignante en affectant la perception interne et externe ainsi que le recrutement et la rétention des enseignant·e·s. Des facteurs essentiels, tels que la rémunération, les possibilités de développement professionnel, la sécurité d'emploi et les avantages sociaux des salarié·e·s, jouent un rôle capital dans la manière dont la profession est perçue et estimée dans la société. Les syndicats ont été interrogés sur leur avis concernant la manière dont les conditions d'emploi

des enseignant·e·s ont influencé le statut de la profession dans leur pays.

Points de vue des syndicats sur la manière dont les conditions d'emploi des enseignant·e·s influencent le statut de la profession : aperçu mondial

Cette section analyse les points de vue des syndicats sur la manière dont les conditions d'emploi influencent le statut de la profession enseignante à l'échelle mondiale, en insistant sur le respect, le salaire et la sécurité. Globalement, les syndicats étaient neutres sur l'incidence qu'ont les conditions d'emploi des enseignant·e·s sur le statut de la profession enseignante. Cette neutralité globale reflète les différents avis des syndicats selon les pays, certains considérant que les conditions d'emploi ont un impact négatif, d'autres restant neutres et d'autres encore y voyant un effet positif. Dans des domaines particuliers, tels que les salaires et les politiques de recrutement des enseignant·e·s, l'impact était jugé légèrement négatif, tandis que dans d'autres domaines, tels que les allocations de congé, les réponses tendaient vers un impact légèrement positif (voir 5.3.1 et 5.3.2).

Informations principales

Tendance neutre à légèrement négative de l'impact sur le statut professionnel

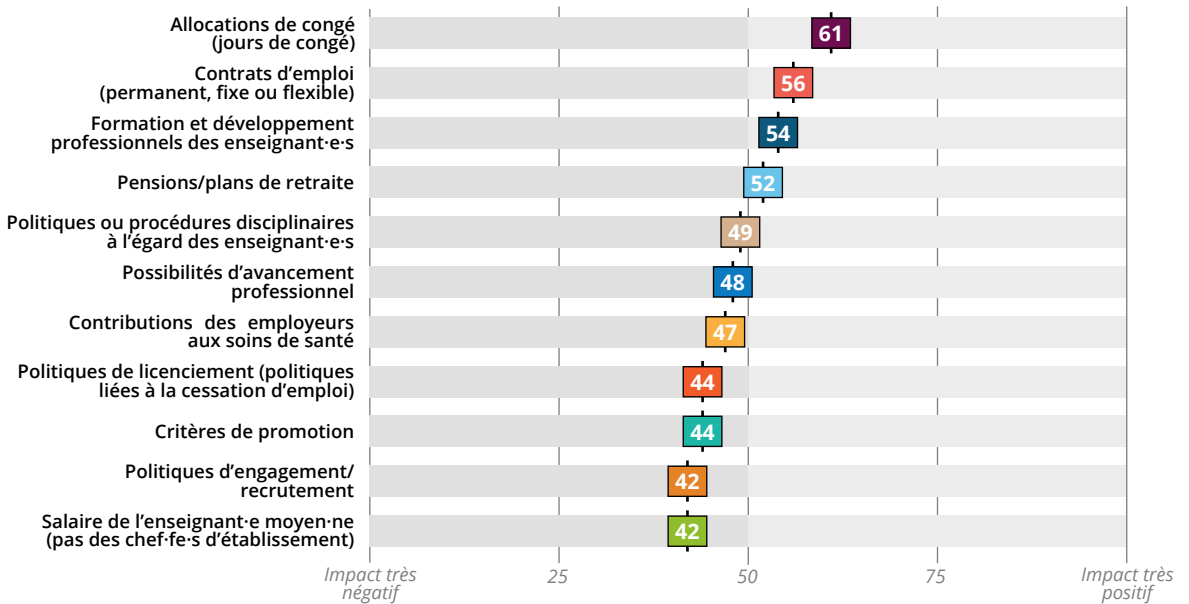
- Les politiques d'engagement/recrutement des enseignant·e·s, le salaire moyen et les politiques de licenciement des enseignant·e·s étaient considérés comme ayant une incidence limitée, mais légèrement négative, sur le statut de la profession enseignante.

Impact ni positif ni négatif sur le statut professionnel

- En moyenne, les contributions des employeurs aux soins de santé (47), les possibilités d'avancement professionnel (48), les politiques/procédures disciplinaires concernant les enseignant·e·s (49),

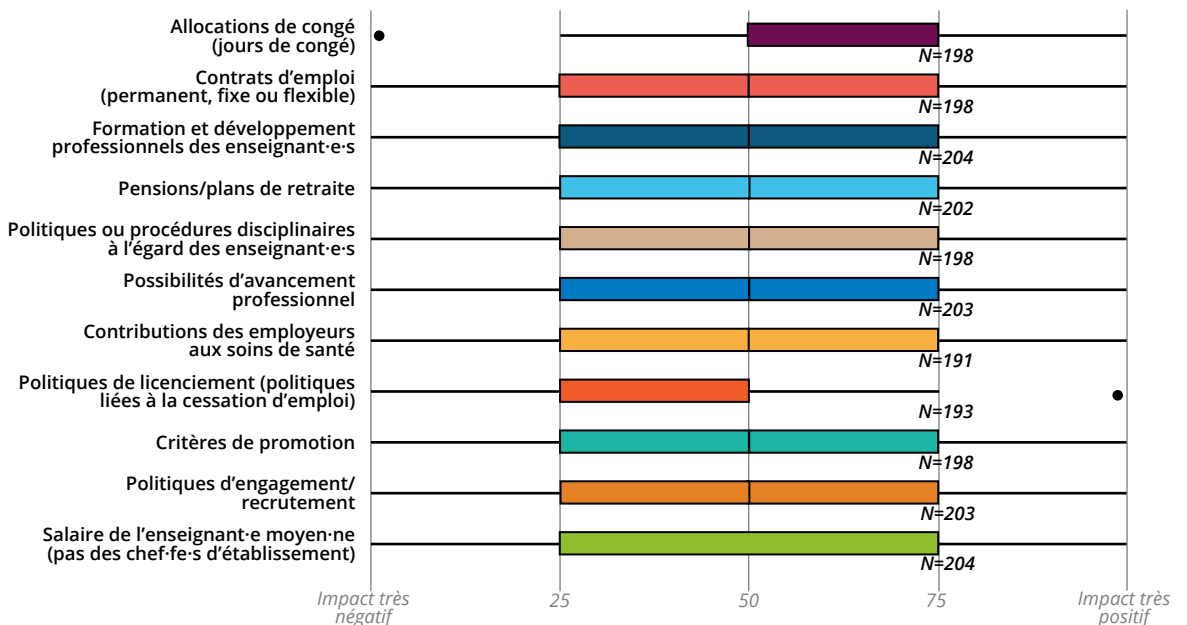


Tableau 5.3.1: Aperçu mondial de l'impact des conditions d'emploi sur le statut de la profession enseignante*



* L'échelle va de 0 pour « Impact très négatif » à 100 pour « Impact très positif ».

Tableau 5.3.2 : Variabilité des réponses concernant l'impact des conditions d'emploi sur le statut de la profession enseignante*



* L'échelle va de 0 pour « Impact très négatif » à 100 pour « Impact très positif ».

les pensions/plans de retraite (52), la formation et le développement professionnels des enseignant-e-s (54) et les contrats d'emploi (56) étaient considérés comme ayant très peu ou pas d'incidence sur le statut de la profession.

Impact neutre à légèrement positif sur le statut professionnel

- Les allocations de congé (jours de congé) (61, large consensus) ont un impact limité mais légèrement positif sur le statut de la profession.

Commentaires de la profession

Un instituteur payé par le gouvernement ne peut pas nourrir sa famille 30 jours par mois. Le salaire couvre les frais de nourriture, mais nous n'avons pas encore parlé du reste, comme le charbon, le loyer, les frais scolaires de mes enfants, les factures médicales. Si je veux acheter une maison, je dois emprunter et rembourser chaque mois. Cela aggrave ma situation parce que mon salaire actuel ne me permet pas d'entretenir ma famille pendant deux semaines. Alors, je dois sauter certains repas.

Instituteur, Afrique

Je pense qu'il y a beaucoup de choses [qui influencent le statut de la profession]. Mais le salaire est, je pense, très important, parce qu'à l'heure actuelle, le salaire d'une enseignante qui débute est à peine supérieur au salaire le plus bas du pays. Donc, vous comprenez, vous ne gagnez pas tellement après l'université et vous avez une énorme responsabilité au travail parce que vous êtes responsable des enfants de quelqu'un.

Enseignante du secondaire, Europe

Points de vue des syndicats sur l'impact des conditions d'emploi sur le statut des enseignant·e·s : aperçu régional

Globalement, la plupart des syndicats de chaque région déclarent que les conditions d'emploi des enseignant·e·s ont un impact limité sur le statut de la profession enseignante. Cependant, dans certaines régions, des conditions d'emploi particulières influencent positivement le statut de la profession, tandis que d'autres ont une incidence négative (voir le tableau 5.3.1).

Informations principales

Afrique

- **Impact légèrement positif sur le statut professionnel**
Contrats d'emploi (permanent, fixe ou flexible) (61).
- **Impact légèrement négatif sur le statut professionnel**
Politiques d'engagement/recrutement (39), politiques de licenciement (39), contributions des employeurs aux soins de santé (41), salaire moyen des enseignant·e·s (41).

Asie-Pacifique

- **Impact légèrement positif sur le statut professionnel**
Formation et développement professionnels des enseignant·e·s (60).
- Impact légèrement négatif sur le statut professionnel
Salaire moyen des enseignant·e·s (41).

Europe

- **Impact positif sur le statut professionnel**
Allocations de congé (jours de congé) (72).
- **Impact légèrement négatif sur le statut professionnel**
Critères de promotion (41) et possibilités d'avancement professionnel (40).

Amérique latine

- **Impact positif sur le statut professionnel**
Allocations de congé (jours de congé) (68).
- **Impact négatif sur le statut professionnel dans d'autres domaines**
Politiques ou procédures disciplinaires concernant les enseignant·e·s (36) et politiques d'engagement/recrutement (37).

Amérique du Nord & Caraïbes

- **Impact positif sur le statut professionnel**
Allocations de congé (jours de congé) (63) et formation et



Tableau 5.3.1 : Impact des conditions d'emploi sur le statut de la profession enseignante, par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Allocations de congé (jours de congé)	52	55	72	68	63
Contributions des employeurs aux soins de santé	41	53	56	43	38
Contrats d'emploi (permanent, fixe ou flexible)	61	52	56	50	49
Pensions/plans de retraite	53	55	53	41	55
Formation et développement professionnels des enseignant-e-s	53	60	50	51	63
Politiques de licenciement (politiques relatifs à la cessation d'emploi)	39	45	48	41	55
Salaire moyen des enseignant-e-s (pas des chef-fe-s d'établissement)	41	41	46	45	31
Politiques ou procédures disciplinaires à l'égard des enseignant-e-s	52	54	46	36	47
Politiques d'engagement/recrutement	39	47	44	37	44
Critères de promotion	43	54	41	47	36
Possibilités d'avancement professionnel	52	56	40	51	38

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Impact très négatif » à 100 pour « Impact très positif ».

développement professionnels des enseignant-e-s

- **Impact négatif sur le statut professionnel**

Salaire moyen des enseignant-e-s (31).

La série de figures 5.3.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

5.4 Status of the teaching profession: teacher professional preparation and learning

Le statut de la profession enseignante est influencé par les politiques et systèmes de formation professionnelle et d'apprentissage des enseignant-e-s, qui façonnent la manière dont les nouveaux-elles enseignant-e-s font connaissance avec le métier et les possibilités de formation et de développement continu dont les enseignant-e-s actif-ve-s bénéficient. Les professions ayant un statut élevé ont souvent un accès aisé à la

formation professionnelle en raison de l'importance du développement continu dans ces domaines. Les employeurs et les associations professionnelles investissent généralement énormément dans la formation professionnelle, car ils comprennent l'importance de la formation et du développement des compétences.

Cette section analyse les points de vue des syndicats sur le niveau d'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle dans leur pays et sur l'impact de la formation professionnelle et de l'apprentissage sur le statut de la profession.

Points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle : aperçu mondial

Pour comprendre les points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle, les participant-e-s ont été interrogé-e-s sur la mesure dans laquelle les enseignant-e-s qualifié-e-s avaient accès à une formation professionnelle

dans des domaines clés de leur travail. Dans l'ensemble, les syndicats ont indiqué que les enseignant-e-s avaient, dans une certaine mesure, accès à des possibilités de formation professionnelle. Cependant, il existe d'importantes variations entre les différents domaines (voir 5.4.1 et 5.4.2).

Dans l'ensemble, les syndicats déclarent que les enseignant-e-s ont un accès relativement plus grand à une formation professionnelle dans certains domaines clés

- Évaluation de l'apprentissage des élèves (63, large consensus)
- Connaissance et compréhension de la ou des matières (62, large consensus)
- Pédagogie (61, large consensus)
- Programme de cours (60, large consensus).

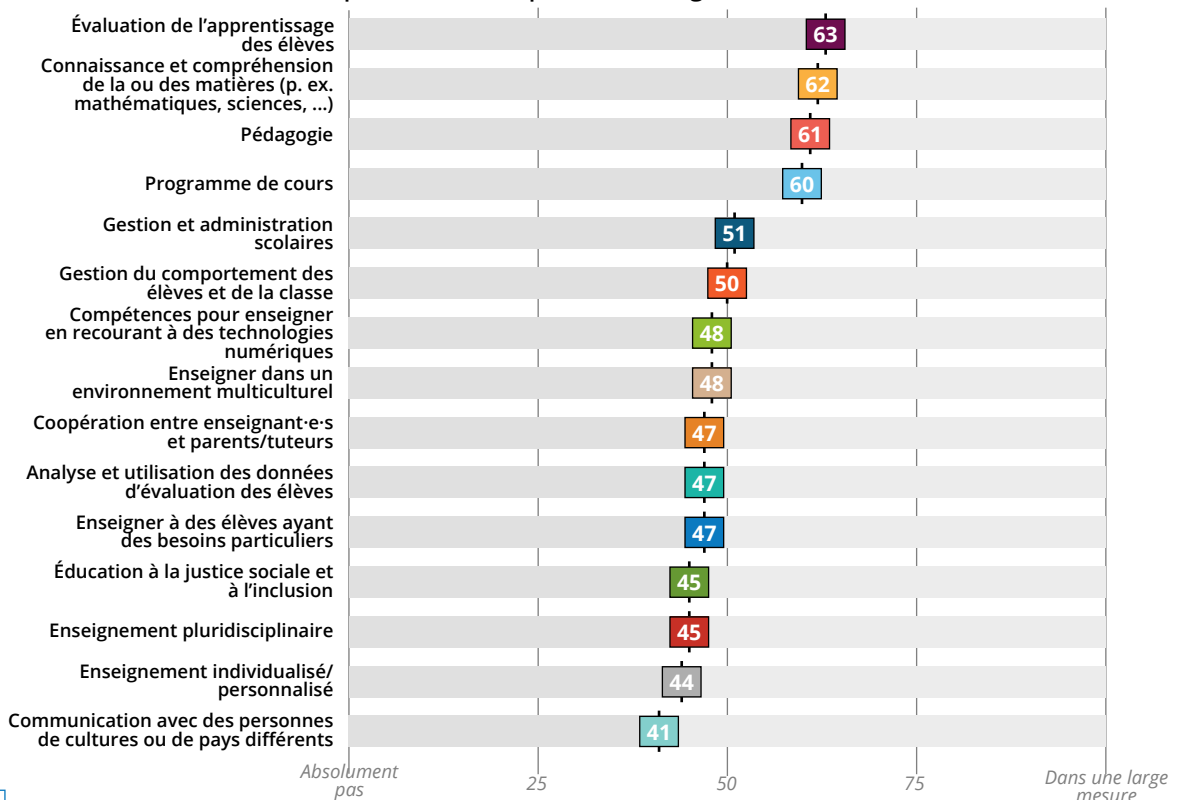
Dans l'ensemble, les syndicats indiquent que les enseignant-e-s ont, dans une certaine mesure, accès à une formation professionnelle dans la majorité des domaines clés, notamment les suivants :

- Gestion et administration scolaires (51)
- Gestion du comportement des élèves et de la classe (50)
- Compétences pour enseigner en recourant à des technologies numériques (49)
- Enseigner dans un environnement multiculturel (48)
- Coopération entre enseignant-e-s et parents/tuteurs (47)
- Analyse et utilisation des données d'évaluation des élèves (47)
- Enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers (47)
- Éducation à la justice sociale et à l'inclusion (45)
- Enseignement pluridisciplinaire (45)
- Apprentissage individualisé/personnalisé (44).

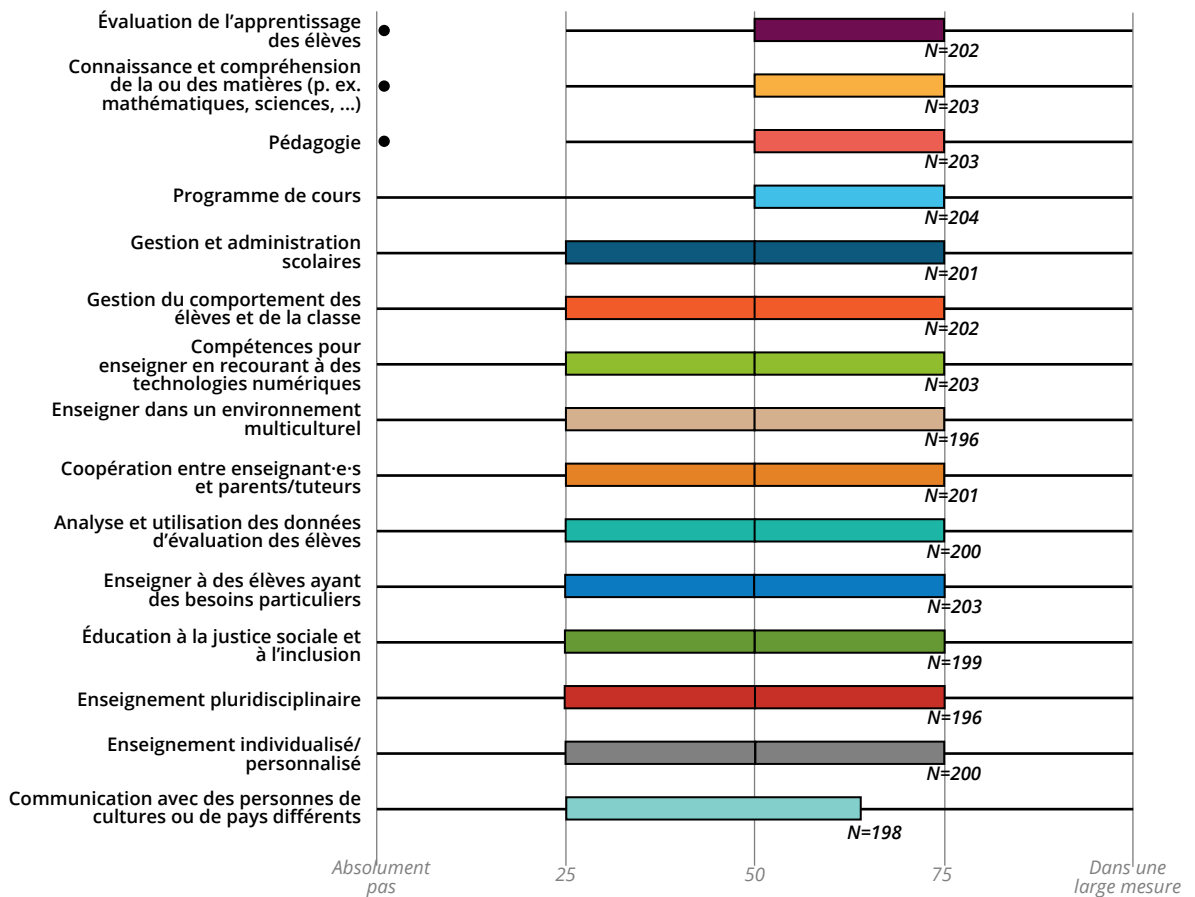
Les syndicats indiquent que les enseignant-e-s ont un accès relativement plus restreint dans un domaine de la formation professionnelle :

- Communication avec des personnes de cultures ou de pays différents (41).

Tableau 5.4.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur l'accès à une formation professionnelle pour les enseignant-e-s*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Figure 5.4.2: Variability of unions' responses on access to professional learning for teachers


Commentaires de la profession

Dans ce pays, 90 % des enseignants sont des femmes, ce qui signifie que toutes les responsabilités, toutes les responsabilités du ménage, nous incombent généralement. Par conséquent, une formation en dehors de nos temps de travail signifie que les hommes occupent des postes supérieurs, parce qu'ils peuvent suivre les cours et se former en dehors des temps de travail, alors que nous, les femmes, nous jonglons en permanence avec tout, parce que nous sommes seules à la maison

*Institutrice,
Amérique latine*

Dans le passé, nous avions du temps et de l'espace dans notre journée de travail à l'école pour suivre une formation. C'était garanti par le gouvernement national et par les gouvernements provinciaux et nous le faisons. L'Institut national de formation des enseignants

proposait également des cours avec des bibliographies incroyables, tout à fait actualisées... Mais nous avons perdu tout cela avec le gouvernement... C'est ce que je voulais souligner. Nous avons besoin de temps rémunéré pour réfléchir à l'enseignement, avec des collègues de chaque institution.

*Enseignante du secondaire,
Amérique latine*

Points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle : aperçu régional

Globalement, les syndicats des différentes régions ont indiqué que les enseignant-e-s ont un accès relativement plus large à une formation professionnelle dans des domaines spécifiques de leur travail, tels que les matières principales et l'évaluation des élèves, et un accès

plus limité dans d'autres domaines. On observe également des disparités importantes dans l'accès à la formation professionnelle entre les régions, en particulier dans des domaines comme les technologies numériques et l'enseignement multiculturel. Le tableau 5.4.1 présente un aperçu des points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle dans les différentes régions.

Informations principales

Afrique

- **Un certain accès à la plupart des domaines** de la formation professionnelle.
- **Accès plus limité à la formation** en ce qui concerne les compétences dans les domaines suivants : enseigner en recourant à des

technologies numériques (31), enseignement individualisé/personnalisé (35), enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers (39) et enseignement pluridisciplinaire (39).

Asie-Pacifique

- **Un certain accès à tous les domaines** de la formation professionnelle.
- **Accès plus large** aux domaines suivants : évaluation de l'apprentissage des élèves (71), programme de cours (64) et gestion du comportement des élèves et de la classe (62).

Europe

- **Un certain accès** à la plupart des domaines de la formation professionnelle.

Tableau 5.4.1 : Points de vue des syndicats sur l'accès des enseignant-e-s à une formation professionnelle, par région **

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Connaissance et compréhension de la ou des matières (p. ex. mathématiques, sciences, alphabétisme, sciences humaines)	55	63	66	67	69
Évaluation de l'apprentissage des élèves	58	71	61	66	64
Programme de cours	57	64	60	57	64
Gestion du comportement des élèves et de la classe	43	62	51	51	54
Pédagogie	57	61	64	66	65
Analyse et utilisation des données d'évaluation des élèves	44	60	44	50	43
Gestion et administration scolaires	51	59	45	57	47
Compétences pour enseigner en recourant à des technologies numériques	31	58	64	55	49
Coopération entre enseignant-e-s et parents/tuteurs	45	58	40	51	53
Enseignement pluridisciplinaire	39	56	45	51	42
Enseignement individualisé/personnalisé (adapter les activités d'apprentissage aux besoins de chaque élève)	35	55	48	49	45
Enseigner dans un environnement multiculturel	47	53	46	51	40
Enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers	39	48	56	51	46
Éducation à la justice sociale et à l'inclusion	43	48	46	50	43
Communication avec des personnes de cultures ou de pays différents	42	45	42	36	32

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

** Les résultats les plus élevés sont en gras.



- **Accès plus large** aux domaines suivants : connaissance et compréhension de la ou des matières (par ex. mathématiques, sciences, alphabétisme, sciences humaines) (66), pédagogie (64), formation aux compétences permettant d'enseigner en recourant à des technologies numériques (64).
- **Accès plus limité** à la formation concernant la coopération avec les parents/tuteurs (40).

concernant la communication avec des gens de cultures ou de pays différents (32).

La série de figures 5.4.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

5.5 Impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante

Amérique latine

- **Un certain accès** à presque tous les domaines de la formation professionnelle.
- **Accès plus large** aux domaines suivants : connaissance et compréhension de la ou des matières (69), pédagogie (65), évaluation de l'apprentissage des élèves (64) et programme de cours (64).
- **Accès plus limité** à la formation concernant la communication avec des gens de cultures ou de pays différents (36).

Les politiques qui promeuvent une formation professionnelle continue exhaustive et intéressante renforceront le professionnalisme des enseignant-e-s, alors que celles qui offrent des possibilités de formation limitées ou inadéquates peuvent avoir un impact négatif sur le professionnalisme et sur le statut professionnel des enseignant-e-s (Sachs, 2016). Aux fins de comprendre les points de vue des syndicats sur l'impact des politiques de formation et d'apprentissage professionnels des enseignant-e-s, les participant-e-s ont été interrogé-e-s sur l'impact que ces politiques ont eu sur le statut des enseignant-e-s dans leur pays.

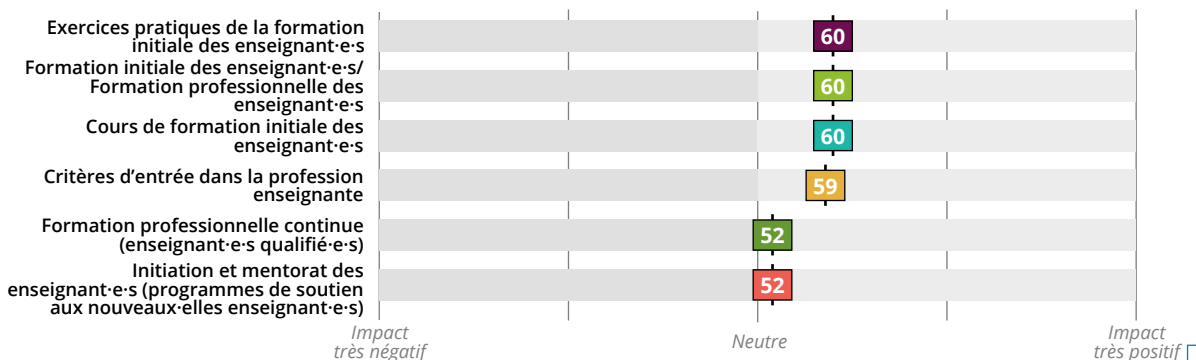
Amérique du Nord & Caraïbes

- **Un certain accès** à la plupart des domaines de la formation professionnelle.
- **Accès plus large** à la formation dans les domaines suivants : connaissance et compréhension de la ou des matières (69), évaluation de l'apprentissage des élèves (66) et pédagogie (66).
- **Accès plus limité** à la formation

Points de vue des syndicats sur l'impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante : aperçu mondial

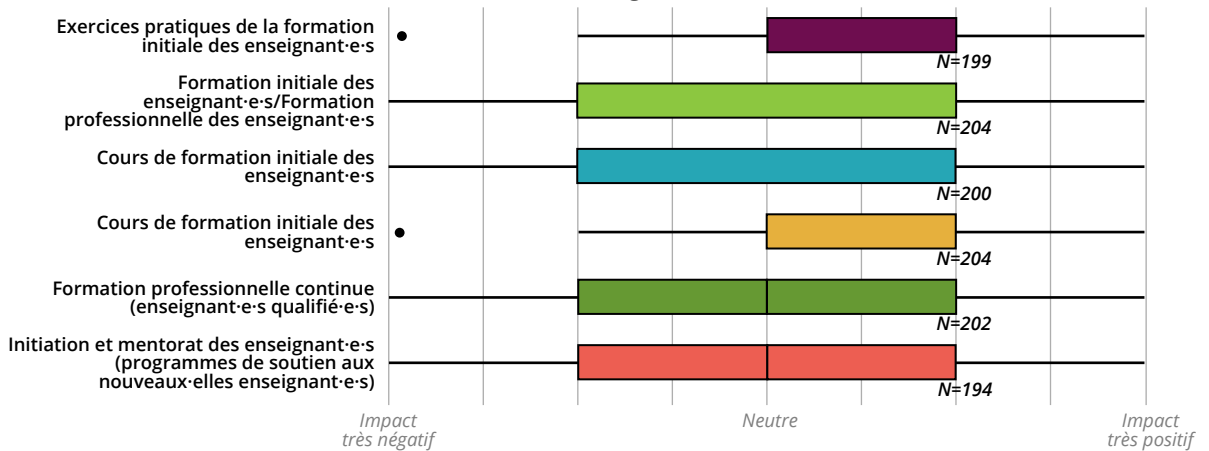
Globalement, la perception de l'impact des politiques et pratiques d'apprentissage et de formation

Tableau 5.5.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats quant à l'impact de l'apprentissage et de la formation des enseignant-e-s sur la condition de la profession enseignante*



* L'échelle va de 0 pour « Impact très négatif » à 100 pour « Impact très positif ».

Tableau 5.5.2 : Variabilité des réponses des syndicats quant à l'impact des politiques d'apprentissage et de formation des enseignant-e-s sur la condition de la profession enseignante



professionnels des enseignant-e-s sur leur statut professionnel est partagée. L'impact perçu de la formation initiale des enseignant-e-s, notamment les exercices pratiques et les cours, et des critères d'entrée dans la profession est légèrement positive (voir 5.5.1 et 5.5.2).

Informations principales

Overall, the following areas of professional learning policy were perceived to have a slightly positive impact on the professional status of teachers:

- Initial teacher education practicum (60, high consensus)
- Initial teacher education courses (60)
- Initial teacher education (60)
- Teacher entry standards (59, high consensus).

Unions were neutral on the impact of two other key areas on teacher professional status:

- Ongoing professional learning policies (52)
- Teacher Induction Policies (52).

Points de vue des syndicats sur l'impact des politiques de formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante : aperçu régional

Dans toutes les régions, l'impact global de la formation professionnelle sur la condition de la profession enseignante

semble limité, mais légèrement positif. Dans la plupart des régions, les normes et les pratiques en matière de formation des enseignant-e-s sont perçues comme ayant un impact légèrement négatif sur le statut des enseignant-e-s. Il convient de remarquer que l'Amérique latine fait figure d'exception dans un domaine, étant donné que l'initiation et le mentorat des enseignant-e-s y sont considérés comme ayant une influence légèrement positive sur la condition de la profession. Le tableau 5.5.1 présente les différences régionales dans l'évaluation des politiques relatives à la formation des enseignant-e-s en ce qui concerne divers aspects du développement professionnel et de l'entrée dans la profession enseignante.

Informations principales

Afrique

Globalement, les syndicats ont déclaré que plusieurs aspects de l'apprentissage et de la formation professionnels avaient **un impact légèrement positif** sur le statut des enseignant-e-s :

- Cours de formation initiale des enseignant-e-s (64)
- Exercices pratiques de la formation initiale des enseignant-e-s (stages) (63)
- Formation initiale des enseignant-e-s/formation professionnelle des enseignant-e-s (62)



- Critères d'entrée dans la profession enseignante (61).

Asie-Pacifique

Globalement, les syndicats de la région ont signalé que plusieurs aspects de l'apprentissage et de la formation professionnels avaient **un impact légèrement positif** sur le statut des enseignant-e-s :

- Critères d'entrée dans la profession enseignante (64)
- Formation initiale des enseignant-e-s/formation professionnelle des enseignant-e-s (62)
- Cours de formation initiale des enseignant-e-s (59)
- Exercices pratiques de la formation initiale des enseignant-e-s (stages) (59).

Europe

Globalement, les syndicats européens **étaient neutres** quant à l'impact de l'apprentissage et de la formation professionnels sur le statut des enseignant-e-s.

Amérique latine

Globalement, les syndicats de la région ont déclaré que plusieurs politiques et pratiques relatives à l'apprentissage et à la formation professionnels avaient **un impact légèrement positif** sur le statut des enseignant-e-s :

- Exercices pratiques de la formation initiale des enseignant-e-s (stages) (61)
- Formation initiale des enseignant-e-s/formation professionnelle des enseignant-e-s (61)
- Cours de formation initiale des enseignant-e-s (59).

Amérique du Nord & Caraïbes

Globalement, les syndicats de la région ont déclaré qu'un aspect de l'apprentissage et de la formation professionnels avait **un impact légèrement positif** sur le statut des enseignant-e-s :

- Cours de formation initiale des enseignant-e-s (61)

La série de figures 5.5.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 5.5.1 : Points de vue des syndicats quant à l'impact des politiques de formation des enseignant-e-s sur la condition de la profession enseignante, par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Exercices pratiques de la formation initiale des enseignant-e-s (stages)	63	59	58	61	53
Formation initiale des enseignant-e-s/formation professionnelle des enseignant-e-s	62	62	56	61	55
Cours de formation initiale des enseignant-e-s	64	59	53	59	61
Critères d'entrée dans la profession	61	64	55	55	58
Formation professionnelle continue (enseignant-e-s qualifié-e-s)	53	52	50	55	55
Initiation et mentorat des enseignant-e-s (programmes de soutien pour les nouveaux-elles enseignant-e-s)	50	55	53	43	54

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Impact très négatif » à 100 pour « Impact très positif ».

5.6 Résumé

Dans l'ensemble, les syndicats déclarent que si les enseignant·e·s sont reconnu·e·s pour leur rôle capital, la profession demeure sous-évaluée et ne bénéficie pas du respect accordé à d'autres professions ayant un statut élevé. Les syndicats indiquent que, si les enseignant·e·s sont, dans une certaine mesure, considéré·e·s comme des expert·e·s, la reconnaissance publique de leur statut professionnel et le respect pour leur travail demeurent limités. Les syndicats affirment également que l'enseignement n'est, en général, pas vu comme un choix de carrière attrayant pour les jeunes. Globalement, ces résultats mettent en évidence le fait que l'enseignement n'est généralement pas considéré comme une profession ayant un statut élevé, avec les défis actuels liés à son statut social dans de nombreux pays.

En ce qui concerne la représentation de la profession enseignante dans les médias, les avis des syndicats sont partagés. Globalement, les syndicats sont neutres quant à la question de savoir si les médias critiquent les enseignant·e·s, incluent les points de vue des enseignant·e·s dans leurs représentations, présentent l'enseignement comme une profession importante ou dressent des portraits positifs des enseignant·e·s. La neutralité générale masque des différences significatives entre les syndicats de différents pays, les médias étant considérés comme ayant une influence positive, neutre ou négative sur la profession enseignante.

Les syndicats ont exprimé un avis mitigé sur l'influence qu'exercent les conditions d'emploi sur la condition de la profession enseignante globalement. Dans certains domaines, comme les politiques de recrutement des enseignant·e·s et les salaires, les conditions d'emploi auraient

un impact légèrement négatif sur le statut de la profession enseignante. Dans d'autres, tels que les allocations de congé, les syndicats ont fait état d'un impact légèrement positif. D'autres facteurs, comme les contributions aux soins de santé, l'avancement professionnel et les politiques disciplinaires, étaient perçus comme ayant peu d'incidence sur le statut des enseignant·e·s.

Globalement, les syndicats ont déclaré que les enseignant·e·s avaient accès, dans une certaine mesure, à des possibilités de formation professionnelle. Bien que cet accès soit toujours limité, il est relativement plus large en ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage des élèves, la pédagogie et la compréhension des matières, et limité dans des domaines liés aux technologies numériques, à l'enseignement multiculturel et à l'éducation à la justice sociale. Les syndicats avaient des avis partagés sur l'impact de l'apprentissage et de la formation professionnels sur le statut professionnel des enseignant·e·s. Si les cours et les exercices pratiques de la formation initiale des enseignant·e·s et les critères d'entrée dans la profession étaient perçus comme ayant un impact légèrement positif, les politiques en matière d'initiation et de formation professionnelle continue des enseignant·e·s étaient considérées comme n'ayant pas un impact visible.

Chapitre 6 : Travail, santé et pérennité de la profession enseignante

Les conditions de travail, la santé, le bien-être et les plans de carrière des enseignant-e-s dans les écoles sont influencés par les conditions et le statut plus larges de la profession. Dans la plupart des pays, de nombreux aspects des rôles et responsabilités du corps enseignant sont déterminés en dehors de l'école, par les ministères de l'Éducation, les organismes de normalisation et les autorités locales. Ces instances jouent un rôle important dans l'établissement des normes, les programmes de cours, l'évaluation et les cadres d'évaluation et d'enseignement qui définissent ce que l'on attend des enseignant-e-s. En plus d'établir ce qui doit être enseigné et comment les enseignant-e-s doivent se comporter, ces instances définissent les rôles et responsabilités des enseignant-e-s, déterminent leur rôle dans le processus décisionnel et leur degré d'autonomie dans l'exercice de leur métier. Les différentes normes, lignes directrices, contrats, programmes de cours et systèmes et politiques d'évaluation interagissent de manière complexe avec le travail des enseignant-e-s à l'école et ont une incidence sur leur santé, leur bien-être et leurs plans de carrière.

Ce chapitre analyse les points de vue des syndicats sur les principaux facteurs qui affectent la santé et la pérennité du personnel enseignant. Il se penche sur les principaux défis liés au travail que doivent relever les enseignant-e-s, sur la capacité des autorités éducatives à comprendre et à répondre à ces questions et sur les stratégies mises en place pour soutenir la santé mentale des enseignant-e-s. Il examine également les points de vue des syndicats sur les pénuries d'enseignant-e-s, les principales causes et problèmes qui y contribuent et l'efficacité des réponses politiques qui y sont apportées.

6.1 Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : conditions de travail à l'école

Outre les conditions et le statut plus larges de la profession enseignante, les conditions de travail des enseignant-e-s à l'école sont cruciales pour leur santé, leur bien-être et leur volonté de rester dans la profession (Heffernan, 2022 ; Rahimi & Arnold, 2024). Les conditions de travail des enseignant-e-s recouvrent de nombreux aspects différents de leur travail quotidien, notamment la charge de travail, la charge émotionnelle, les relations avec les élèves, le soutien des collègues et l'autonomie, qui sont associés à l'attitude des enseignant-e-s à l'égard de leur travail, de leur santé physique et mentale et de leur bien-être (Riley et al., 2020). Aux fins d'évaluer le travail, la santé et le bien-être des enseignant-e-s, les syndicats ont été interrogés sur la mesure dans laquelle différentes questions liées au travail constituaient une préoccupation pour les enseignant-e-s dans leur pays.

Défis rencontrés par les enseignant-e-s à l'école : aperçu mondial

Le Tableau 6.1.1 présente les points de vue des syndicats sur les principaux défis liés au travail qui préoccupent les enseignant-e-s à l'école, en soulignant une série d'éléments clés liés à leurs conditions de travail quotidiennes qui préoccupent le corps enseignant. Dans l'ensemble, les syndicats du monde entier considèrent que **toutes les questions préoccupent les enseignant-e-s à tout le moins modérément**, la charge de travail, la taille des classes, le respect à l'égard

des enseignant-e-s et leur santé mentale étant des préoccupations importantes.

Informations principales

La **charge de travail des enseignant-e-s** (83) apparaît, avec un large consensus (voir 6.1.2), comme le principal problème lié aux conditions de travail, ce qui indique qu'il s'agit d'un problème important.

La **taille des classes** (78), le **respect à l'égard des enseignant-e-s** (77) et la **santé mentale des enseignant-e-s** (75) ont, globalement, été mentionnés comme étant d'autres préoccupations importantes.

Commentaires de la profession

Nous avons une lourde charge de travail. Vous vous retrouvez à donner cours à trois classes avec environ 80 élèves par classe, fois trois. C'est trop. Vous devez noter leurs cahiers... De ce fait, de nombreux enseignants souffrent de problèmes de santé mentale. Nous avons un membre du personnel qui a tenté de se suicider deux fois à cause du stress.

Instituteur, Afrique

Dans notre structure d'emploi actuelle et à l'intérieur de l'organisation institutionnelle, nous ne pouvons pas répondre aux besoins des élèves. Donc, nous finissons par proposer des redoublements comme étant la seule solution, alors que c'est une chose avec laquelle nous ne sommes absolument pas d'accord. Je trouve cela désastreux et nous n'avons pas le soutien dont nous avons besoin. Toutes les politiques sont conçues pour nous former davantage et améliorer l'école, comme si tout dépendait uniquement de l'école. Mais rien n'est vu comme une responsabilité du gouvernement. Il n'y a pas de politique qui dise « Changeons l'école. Changeons la structure de l'emploi parce que cela ne fonctionne pas ».

*Enseignant-e du secondaire,
Amérique latine*

Dans les zones rurales, il y a tellement d'écoles primaires où les cours se donnent dans une ou deux salles et nous n'avons même pas d'agents d'entretien ou de gardes de sécurité. Nous fournissons le repas du midi aux élèves, de sorte que les enseignants ont la responsabilité supplémentaire de vérifier que la nourriture est bien cuite et de contrôler les menus ou les ingrédients. Nous avons de nombreuses tâches en dehors de l'enseignement, comme le devoir électoral et l'obligation de recensement. Après le coronavirus, nous avons également des tâches médicales à accomplir, comme vérifier la santé des enfants tous les jours et transmettre leurs données sanitaires quotidiennes.

Institutrice, Asie-Pacifique

Les gens pensent que nous ne travaillons que quelques heures, que nous ne travaillons que 18 heures par semaine, que nous ne faisons rien d'autre et que nous avons deux ou trois mois de vacances. Mais le problème est qu'ils ne voient pas les tâches administratives. Ils ne voient pas les courriels que nous envoyons aux parents. Je pense à ma situation. Lorsque j'ai changé d'école – dans l'école précédente, tous les parents me connaissaient et chacun savait comment j'enseignais et que cela fonctionnait. Mais quand j'ai changé d'école, pendant trois ou quatre mois, j'ai dû rassurer les parents sur le fait que ma méthode de travail fonctionnait et que leurs enfants allaient acquérir des connaissances.

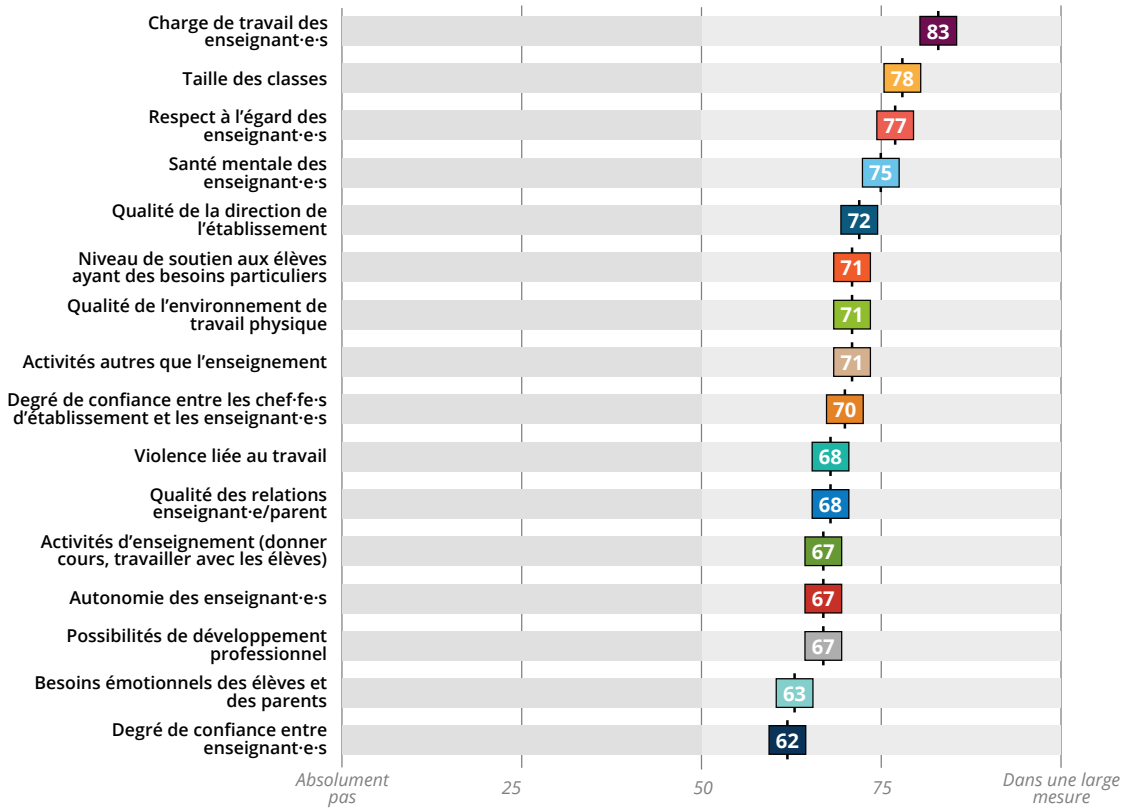
Instituteur-trice, Europe

Principaux défis rencontrés par les enseignant-e-s à l'école : aperçu régional

Dans les différentes régions, les principaux problèmes que rencontrent les enseignant-e-s sont, entre autres, les charges de travail élevées, les questions de santé mentale, le respect à l'égard des enseignant-e-s et la qualité de la direction de l'établissement. Bien que la quasi-totalité de ces questions aient été considérées comme assez importantes

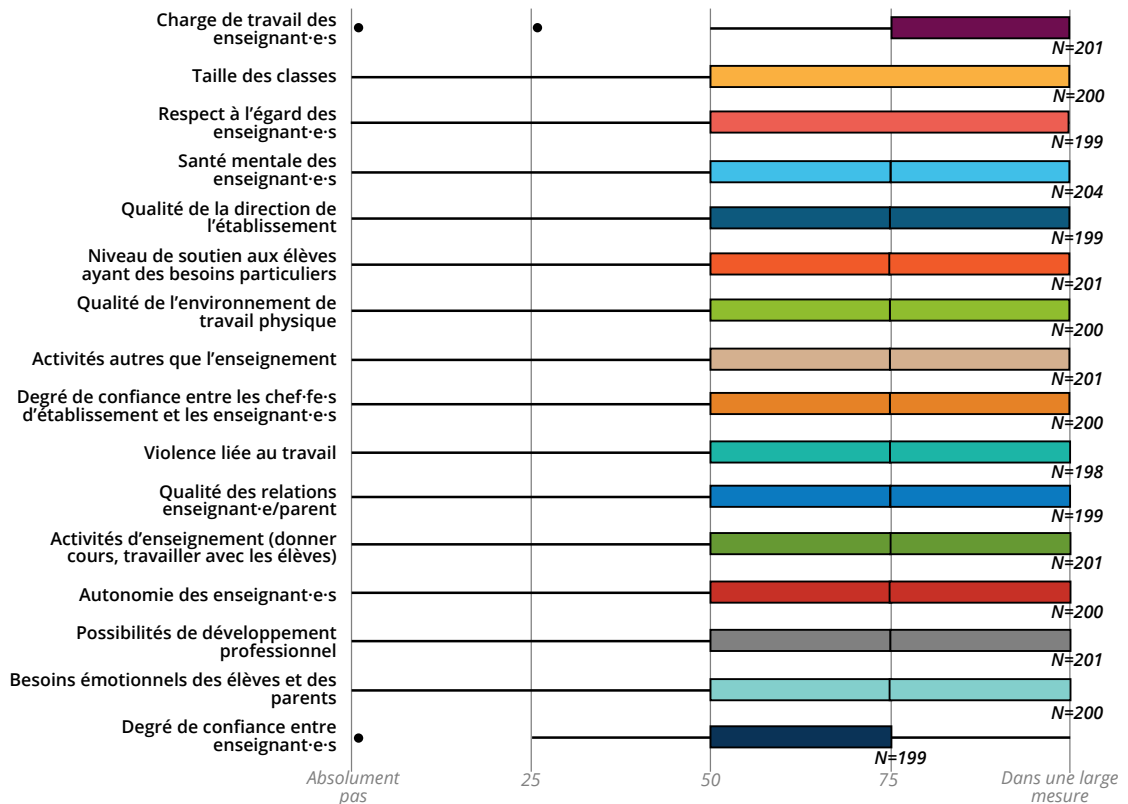


Tableau 6.1.1 : Aperçu mondial des points de vue des enseignant-e-s sur les principaux défis rencontrés par les enseignant-e-s à l'école*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Tableau 6.1.2 : Variabilité des réponses concernant les principaux problèmes liés au travail des enseignant-e-s



dans toutes les régions, chaque région doit relever des défis uniques, comme la violence liée au travail en Amérique latine et les préoccupations liées à l'environnement de travail physique en Amérique du Nord & Caraïbes (voir le tableau 6.1.1 et 6.1.3).

Informations principales

Africa

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme les plus importantes pour les enseignant-e-s :

- Respect à l'égard des enseignant-e-s (77)
- Charge de travail des enseignant-e-s (75)
- Taille des classes (75).

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme relativement moins importantes pour les enseignant-e-s :

- Besoins émotionnels des élèves et des parents (57).

Asie-Pacifique

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme les plus importantes pour les enseignant-e-s :

- Charge de travail des enseignant-e-s (83)
- Santé mentale des enseignant-e-s (78)
- Taille des classes (74)
- Degré de confiance entre les chef-fe-s d'établissement et les enseignant-e-s (74).

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme relativement moins importantes pour les enseignant-e-s :

- Besoins émotionnels des élèves et des parents (59).

Tableau 6.1.1 : Points de vue des syndicats sur les principaux défis rencontrés par les enseignant-e-s à l'école*,**

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Charge de travail des enseignant-e-s (volume de travail)	75	83	90	92	87
Santé mentale des enseignant-e-s	64	78	81	88	82
Taille des classes	75	74	83	75	80
Degré de confiance entre les chef-fe-s d'établissement et les enseignant-e-s	68	74	74	64	68
Qualité de la direction de l'établissement	67	70	81	67	76
Activités autres que l'enseignement (planification, notation, administration)	62	69	82	82	67
Respect à l'égard des enseignant-e-s	77	69	81	75	84
Qualité des relations enseignant-e/parent	67	68	72	68	63
Niveau de soutien aux élèves ayant des besoins particuliers (p. ex. enseignement inclusif, comportement)	62	67	84	70	82
Degré de confiance entre enseignant-e-s	63	64	57	66	64
Autonomie des enseignant-e-s	61	63	73	75	74
Qualité de l'environnement de travail physique	72	63	70	66	88
Possibilités de développement professionnel	64	63	71	70	70
Violence liée au travail	67	61	69	82	70
Activités d'enseignement (donner cours, travailler avec les élèves)	69	60	65	79	67
Besoins émotionnels des élèves et des parents	57	59	69	67	71

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une certaine mesure ».

**Les résultats les plus élevés sont en gras.

Europe

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme les plus importantes pour les enseignant-e-s :

- Charge de travail des enseignant-e-s (90)
- Niveaux de soutien pour les élèves ayant des besoins particuliers (84)
- Taille des classes (83)
- Activités autres que l'enseignement (82)
- Santé mentale des enseignant-e-s (81)
- Respect à l'égard des enseignant-e-s (81)
- Qualité de la direction de l'école (81).

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme relativement moins importantes pour les enseignant-e-s :

- Degré de confiance entre les enseignant-e-s (57).

Amérique latine

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme

les plus importantes pour les enseignant-e-s :

- Charge de travail des enseignant-e-s (92)
- Santé mentale des enseignant-e-s (88)
- Activités autres que l'enseignement (82)
- Violence liée au travail (82).

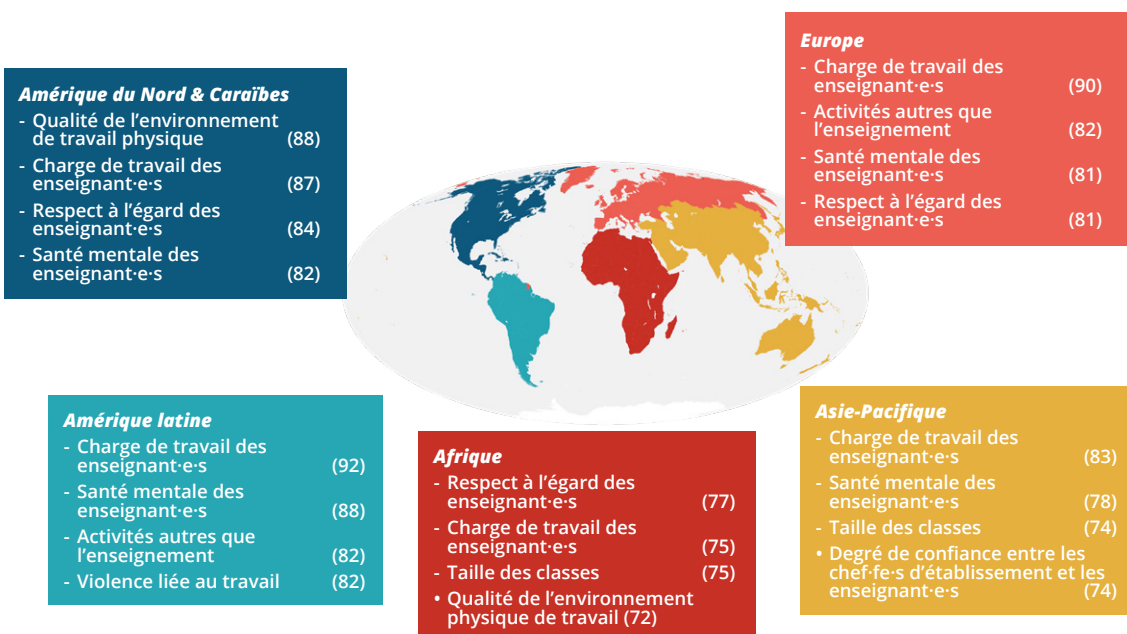
Amérique du Nord & Caraïbes

Questions liées au travail que les syndicats considéraient comme les plus importantes pour les enseignant-e-s :

- Qualité de l'environnement de travail physique (88)
- Charge de travail des enseignant-e-s (87)
- Respect à l'égard des enseignant-e-s (84)
- Santé mentale des enseignant-e-s (82)
- Taille des classes (80).

La série de figures 6.1.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 6.1.3 : Les 4 défis principaux rencontrés par les enseignant-e-s à l'école, par région*



* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « *Absolument pas* » à 100 pour « *Dans une certaine mesure* ».

6.2 Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : réponses des autorités éducatives aux préoccupations des enseignant·e·s concernant l'enseignement

En raison de leur responsabilité dans la planification des effectifs et de leur rôle en tant que principaux employeurs d'enseignant·e·s dans de nombreux pays, les gouvernements nationaux et locaux ont un rôle important à jouer dans la santé et la pérennité du personnel enseignant. Aux fins de comprendre et de répondre efficacement aux principaux défis et opportunités que rencontrent les enseignant·e·s au travail, les responsables politiques doivent recueillir des informations sur les expériences des enseignant·e·s au travail et collaborer avec ceux et celles-ci pour régler les problèmes principaux. Cela pourra contribuer à la mise en place de systèmes et de politiques qui répondent aux besoins des enseignant·e·s et leur permettent de faire leur travail.

Cette section du rapport analyse les points de vue des syndicats sur la question de savoir si les gouvernements écoutent les préoccupations des enseignant·e·s liées à leur travail et s'ils ont conclu des accords formels efficaces pour résoudre ces questions.

Points de vue des syndicats sur la réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s liées à leur travail : aperçu mondial

Il a été demandé aux syndicats si les gouvernements écoutaient les enseignant·e·s ou leurs organisations sur leurs préoccupations liées au travail. Les résultats montrent qu'environ 50 % des syndicats dans le monde déclarent que les gouvernements écoutent les enseignant·e·s sur les questions clés liées à leur travail (voir 6.2.1).

Une majorité de gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Relations des enseignant·e·s avec les élèves (67 %)
- Rôles et responsabilités des enseignant·e·s (58 %)
- Relations des enseignant·e·s avec les chef·fe·s d'établissement (58 %).

Environ la moitié des gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Confiance entre enseignant·e·s et chef·fe·s d'établissement (52 %)
- Temps de travail des enseignant·e·s (52 %)
- Rôles et responsabilités contradictoires (50 %)
- Rotation des enseignant·e·s (50 %)
- Santé physique des enseignant·e·s (46 %)
- Charge de travail des enseignant·e·s (46 %).

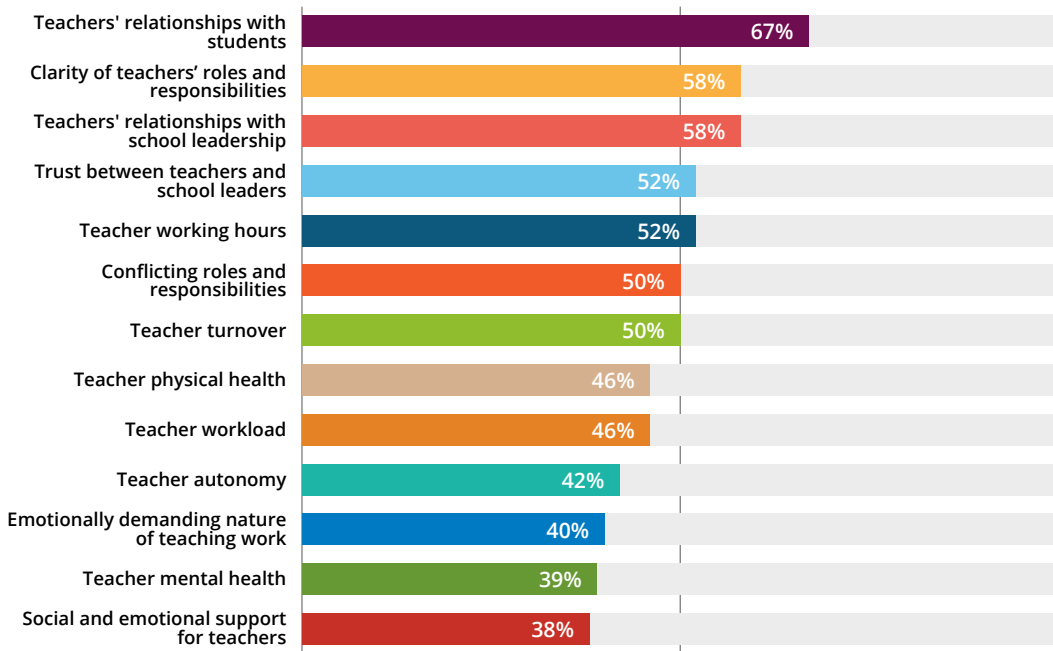
Une minorité de gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Autonomie des enseignant·e·s (42 %)
- Caractère émotionnellement exigeant du travail des enseignant·e·s (40 %)
- Santé mentale des enseignant·e·s (39 %)
- Soutien social et émotionnel aux enseignant·e·s (38 %).

Points de vue des syndicats sur la réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s concernant leur travail : aperçu régional

Le tableau 6.2.1 met en évidence les variations régionales en matière de réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s concernant les principaux problèmes liés à leur travail. Dans les différentes régions, les gouvernements sont plus réceptifs aux relations des enseignant·e·s avec les élèves et à la

Tableau 6.2.1 : Aperçu mondial des syndicats déclarant que les gouvernements écoutent les enseignant·e·s sur des aspects essentiels de leur travail (%)*



* Pourcentage de réponses « Oui »

clarté des rôles et des responsabilités. À l'inverse, les syndicats indiquent que les gouvernements sont moins réceptifs aux préoccupations relatives à d'autres questions essentielles, comme la fourniture d'un soutien social et émotionnel, le caractère émotionnellement exigeant de l'enseignement, l'autonomie des enseignant·e·s et leur charge de travail.

Informations principales

Afrique

A majority of governments listen to teachers regarding :

- La majorité des gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :
- Relations des enseignant·e·s avec les élèves (70 %)
- Relations des enseignant·e·s avec les chef·fe·s d'établissement (63 %).

Une minorité de gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Soutien social et émotionnel aux enseignant·e·s (25 %)
- Caractère émotionnellement exigeant de l'enseignement (26 %)

- Santé mentale des enseignant·e·s (27 %)
- Autonomie des enseignant·e·s (32 %).

Asie-Pacifique

La majorité des gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Relations des enseignant·e·s avec les élèves (77 %)
- Temps de travail des enseignant·e·s (68 %)
- Clarté des rôles et des responsabilités des enseignant·e·s (68 %).

Europe

Les syndicats sont divisés sur la question de savoir si les gouvernements écoutent les enseignant·e·s sur la plupart des questions essentielles :

- Aucune question ne recueille plus de 55 %.

Une minorité de gouvernements écoute les enseignant·e·s sur les sujets suivants :

- Confiance entre enseignant·e·s et chef·fe·s d'établissement (40 %).

Tableau 6.2.1 : Aperçu régional des syndicats déclarant que les gouvernements écoutent les enseignant-e-s sur des aspects essentiels de leur travail (%)*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Relations des enseignant-e-s avec les élèves	70%	77%	53%	67%	83%
Clarté des rôles et responsabilités des enseignant-e-s	55%	68%	54%	63%	58%
Relations des enseignant-e-s avec les chef-fe-s d'établissement	63%	65%	43%	56%	68%
Confiance entre enseignant-e-s et chef-fe-s d'établissement	57%	56%	40%	53%	59%
Charge de travail des enseignant-e-s	37%	55%	50%	42%	56%
Caractère émotionnellement exigeant du travail des enseignant-e-s	26%	55%	51%	39%	42%
Rôles et responsabilités contradictoires	49%	63%	48%	37%	59%
Temps de travail des enseignant-e-s	42%	68%	56%	32%	74%
Autonomie des enseignant-e-s	32%	54%	48%	32%	56%
Santé physique des enseignant-e-s	36%	73%	52%	32%	42%
Rotation des enseignant-e-s	45%	67%	55%	32%	44%
Santé mentale des enseignant-e-s	27%	57%	50%	28%	37%
Soutien social et émotionnel aux enseignant-e-s	25%	56%	48%	22%	42%

* Pourcentage de réponses « Oui »

Amérique latine

La majorité des gouvernements écoute les enseignant-e-s sur les sujets suivants :

- Relations des enseignant-e-s avec les élèves (67 %)
- Clarté des rôles et des responsabilités des enseignant-e-s (63 %).

Une minorité de gouvernements écoute les enseignant-e-s sur les sujets suivants :

- Soutien social et émotionnel aux enseignant-e-s (22 %)
- Santé mentale des enseignant-e-s (28 %)
- Autonomie des enseignant-e-s (32 %)
- Santé physique des enseignant-e-s (32 %).

Amérique du Nord & Caraïbes

La majorité des gouvernements écoute les enseignant-e-s sur les sujets suivants :

- Relations des enseignant-e-s avec les élèves (83 %)
- Temps de travail des enseignant-e-s (74 %)
- Relations des enseignant-e-s avec les chef-fe-s d'établissement (68 %).

Une minorité de gouvernements écoutent les enseignant-e-s sur les sujets suivants :

- Santé mentale des enseignant-e-s (37 %)
- Soutien social et émotionnel aux enseignant-e-s (42 %)
- Caractère émotionnellement exigeant de l'enseignement (42 %).

Sur la base de ces résultats, les régions peuvent être classées en trois grandes catégories en ce qui concerne



la réactivité des gouvernements aux préoccupations liées au travail des enseignant-e-s :

gouvernements écoutent les préoccupations des enseignant-e-s concernant leur travail.

Asie-Pacifique

- Réceptivité relativement plus élevée aux préoccupations au travail des enseignant-e-s liées à leur travail. La majorité des syndicats de la région Asie-Pacifique déclarent que les gouvernements écoutent les préoccupations des enseignant-e-s liées à leur travail.

Amérique du Nord & Caraïbes et Europe

- Réceptivité modérée aux préoccupations des enseignant-e-s liées à leur travail. Les syndicats de ces régions sont généralement partagés en ce qui concerne la réceptivité des gouvernements aux préoccupations des enseignant-e-s.

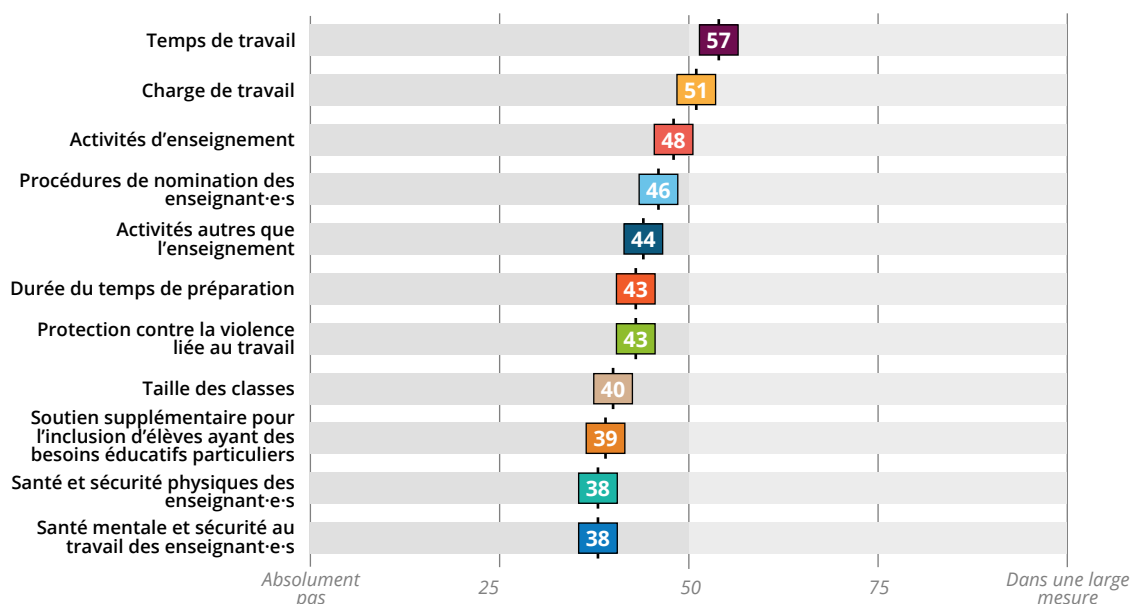
Afrique et Amérique latine :

- Réceptivité plus faible aux préoccupations des enseignant-e-s liées à leur travail. Bien que les gouvernements soient réceptifs dans certains domaines, seule une minorité de syndicats de ces régions déclare que les

Points de vue des syndicats sur les accords conclus entre gouvernements et enseignant-e-s sur les conditions de travail : aperçu mondial

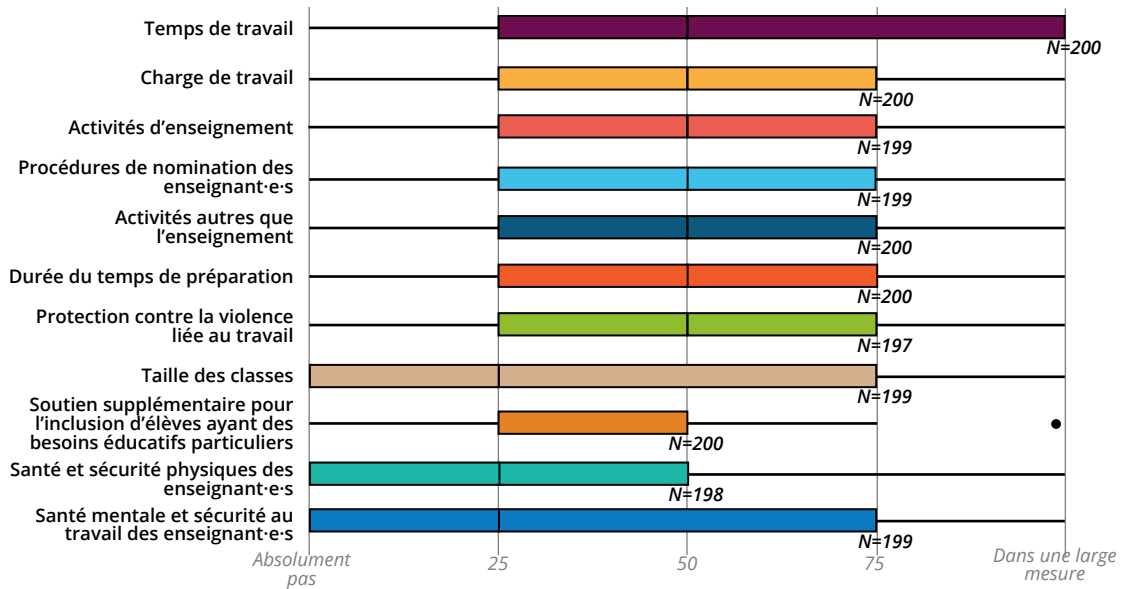
Afin de déterminer si des accords efficaces ont été conclus pour résoudre les principaux problèmes rencontrés par les enseignant-e-s à l'école, il a été demandé aux syndicats dans quelle mesure ils avaient conclu des accords formels avec les gouvernements. Les syndicats ont indiqué que des accords assez utiles avaient été mis en place pour la plupart des aspects du travail, les résultats moyens les plus élevés concernant des accords relatifs à la charge de travail et au temps de travail. Les syndicats ont déclaré que les accords formels conclus dans quatre domaines avaient une utilité plus limitée. Les accords relatifs à la santé et à la sécurité physique et mentales ont été jugés les moins utiles (voir 6.2.3 et 6.2.4).

Tableau 6.2.3 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la mesure dans laquelle les enseignants ont conclu des accords utiles avec les gouvernements sur des aspects essentiels de leur travail*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».

Tableau 6.2.4 : Variabilité des réponses sur la mesure dans laquelle les enseignant·e·s ont conclu des accords utiles avec le gouvernement sur des aspects essentiels de leur travail



Accords assez utiles

- Temps de travail (57)
- Charge de travail (51)
- Activités d'enseignement (48)
- Procédures de nomination des enseignant·e·s (46)
- Activités autres que l'enseignement (44)
- Durée du temps de préparation (43)
- Protection contre la violence liée au travail (43).

Accords assez utiles à inutiles

- Taille des classes (40)
- Soutien supplémentaire pour une éducation inclusive (39, large consensus)
- Santé et sécurité physiques (38)
- Santé et sécurité mentales (38).

Points de vue des syndicats sur les accords conclus entre gouvernements et enseignant·e·s sur les conditions de travail : aperçu régional

Dans les différentes régions, les accords relatifs au temps de travail sont généralement considérés comme assez utiles et reçoivent souvent la note la plus élevée par rapport à d'autres accords. En revanche, les accords portant sur la santé et la sécurité physiques et mentales des enseignant·e·s ainsi que sur le soutien supplémentaire à des fins d'inclusion se classent systématiquement parmi les moins utiles (voir le tableau 6.2.2).

Informations principales

Afrique

Accords assez utiles :

- Temps de travail (53).

Accords les moins utiles :

- Taille des classes (34)
- Soutien supplémentaire à des fins d'inclusion (34)
- Santé et sécurité physique des enseignant·e·s (30)
- Santé et sécurité mentales des enseignant·e·s (25).



Asie-Pacifique

Accords assez utiles :

- Temps de travail (54)
- Protection contre la violence liée au travail (50).

Accords les moins utiles :

- Soutien supplémentaire à des fins d'inclusion (43).

Europe

Accords assez utiles :

- Temps de travail (60).

Accords les moins utiles :

- Activités d'enseignement (42)
- Activités autres que l'enseignement (42)
- Taille des classes (38).

Amérique latine

Accords assez utiles :

- Temps de travail (59)

- Procédures de nomination des enseignant·e·s (55)
- Charge de travail (54)
- Activités d'enseignement (51).

Accords les moins utiles :

- Santé et sécurité mentales des enseignant·e·s (42)
- Activités autres que l'enseignement (41)
- Durée du temps de préparation (39)
- Soutien supplémentaire à des fins d'inclusion (39)
- Santé et sécurité physiques des enseignant·e·s (36).

Amérique du Nord & Caraïbes

Accords assez utiles à modérément utiles :

- Temps de travail (66)
- Charge de travail (59)
- Activités d'enseignement (54)
- Santé et sécurité mentales des enseignant·e·s (51).

Tableau 6.2.2 : Points de vue des syndicats sur les accords conclus entre gouvernements et enseignant·e·s sur les conditions de travail, par région*. **

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Temps de travail	53	54	60	59	66
Charge de travail (volume de travail)	45	53	53	54	59
Activités d'enseignement (p. ex. travailler avec les élèves, donner cours)	49	52	42	51	54
Protection contre la violence liée au travail	40	50	47	43	33
Procédures de nomination des enseignant·e·s	41	49	49	55	45
Taille des classes	34	48	38	45	49
Santé et sécurité physiques des enseignant·e·s (p. ex. installations propres et bien entretenues, ventilation adéquate, éclairage et température)	30	46	44	36	42
Santé mentale des enseignant·e·s et sécurité au travail (p. ex. plans pour réduire les facteurs de stress ou apporter un soutien)	25	44	45	42	51
Durée du temps de préparation	41	44	44	39	50
Activités autres que l'enseignement (planification, notation, travail avec les parents, administration, réunions, saisie de données)	44	44	42	41	47
Soutien supplémentaire pour l'inclusion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	34	43	43	39	41

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une certaine mesure ».

** Les résultats les plus élevés sont en gras.

Accords les moins utiles :

- Santé et sécurité physiques des enseignant-e-s (42)
- Soutien supplémentaire à des fins d'inclusion (41)
- Protection contre la violence liée au travail (33).

La série de figures 6.2.2 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

6.3 Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : résultats relatifs à la santé et au bien-être des enseignant-e-s

Le statut et les conditions de la profession enseignante influencent les conditions de travail des enseignant-e-s, leur expérience de leur rôle et, enfin, leur santé mentale et leur bien-être. Des conditions de travail médiocres, l'absence de soutien et un statut professionnel peu élevé peuvent contribuer au stress des enseignant-e-s. À l'inverse, des employeurs, des systèmes scolaires et des conditions de travail favorables peuvent conduire à une plus grande satisfaction professionnelle et à une meilleure santé mentale. Cette section du rapport analyse les points de vue des syndicats sur la manière dont les enseignant-e-s vivent leur travail et sur leur santé physique et mentale et leur bien-être.

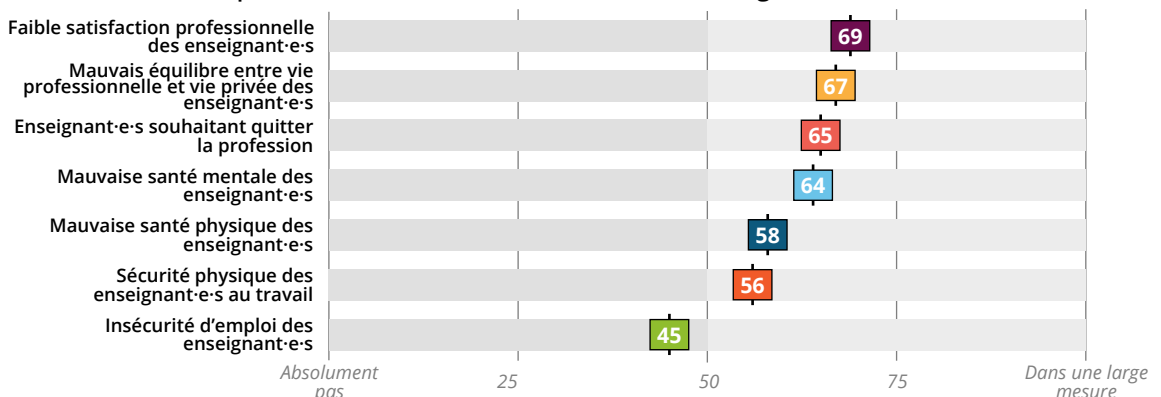
Points de vue des syndicats sur la santé et le bien-être des enseignant-e-s : aperçu mondial

Afin de comprendre les points de vue des syndicats sur la manière dont les enseignant-e-s vivent leur rôle et sur la santé et le bien-être des enseignant-e-s, les syndicats ont été interrogés sur les principaux problèmes de santé et de bien-être des enseignant-e-s. Dans l'ensemble, tous les problèmes liés à l'expérience des enseignant-e-s au travail et à leur santé physique et mentale ont été considérés comme « assez importants » à « modérément importants » à l'échelle mondiale.

- Les problèmes les plus importants étaient la faible satisfaction professionnelle des enseignant-e-s (69), le mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée (67), le désir des enseignant-e-s de quitter la profession (65) et la mauvaise santé mentale des enseignant-e-s (64).
- La mauvaise santé physique des enseignant-e-s (58) et la sécurité physique des enseignant-e-s au travail (56) étaient considérées comme des problèmes assez importants à l'échelle mondiale.
- L'insécurité d'emploi des enseignant-e-s (45) était la préoccupation la moins importante au niveau mondial, mais elle restait un problème assez important.

Comme indiqué en 6.3.2, les réponses relatives à chaque préoccupation ont donné lieu à un consensus modéré.

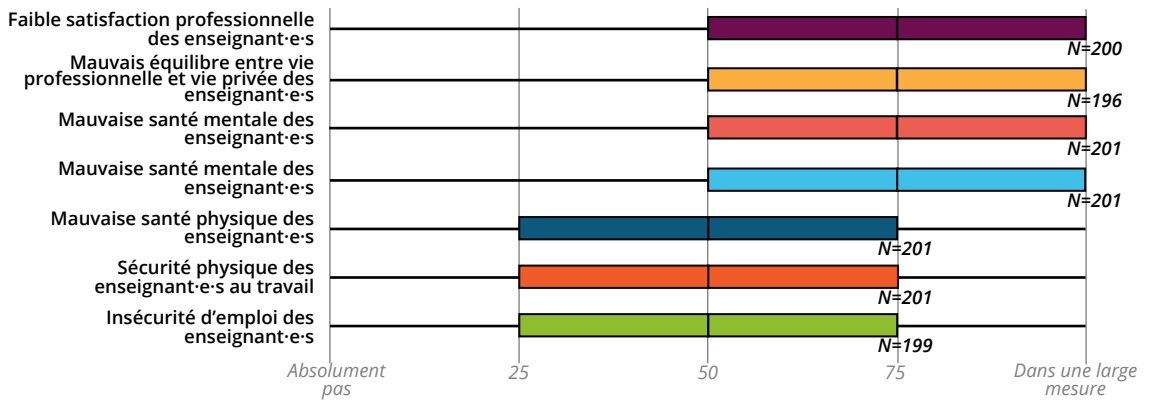
Tableau 6.3.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur l'ampleur des problèmes de santé et de bien-être des enseignant-e-s*



* L'échelle va de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une large mesure ».



Tableau 6.3.2: Variabilité des réponses des syndicats sur les préoccupations principales concernant la santé et le bien-être des enseignant-e-s



Commentaires de la profession

Il y a des jours au travail où je m'inquiète non seulement de la santé de mes élèves, mais aussi de leur vie personnelle. C'est un travail très très stressant et j'y pense tout le temps. Cela rend mon travail incroyablement stressant. Mais ensuite, quand vous entrez dans l'école et que vous voyez les enfants ou même les adolescents crier dans le couloir « Oh ! Bonjour, vous êtes jolie aujourd'hui. Oh ! Vous m'avez manqué ! », vous fondez. C'est la meilleure partie du travail, voir que quelque chose s'est passé, qu'ils apprécient vraiment d'être avec vous. Alors oui, c'est très stressant, mais cela crée des relations vraiment très bonnes avec les enfants, avec les adolescents, et cela compte. Vous pouvez rentrer chez vous heureux parce que les choses se sont bien passées et que vous avez fait quelque chose de bien pour quelqu'un – en particulier lorsque vous travaillez avec des enfants handicapés ou dont les parents ne sont pas présents dans leur vie.

Institutrice, Europe

À un moment donné, je me suis senti-e complètement épuisé-e par mon travail d'enseignant-e... Ce n'est pas vraiment positif de dire que votre profession vous épuise complètement. Je pense que le problème est, d'une certaine façon, la limite floue entre votre vie privée et votre travail. Ce n'est pas

clair parce que nous emmenons tout ce qui se passe dans notre environnement de travail avec nous dans notre vie privée. Toutes les émotions... L'éducation est si étroitement liée à nos relations avec les élèves. Alors, si quelque chose de mauvais leur arrive, nous l'emportons avec nous dans notre vie privée, avec nos émotions, notre empathie. Dans mon cas, j'avais un groupe d'élèves où il y a eu, par exemple, des tentatives de suicide. La situation était vraiment dure et cela vous accompagne vraiment longtemps. Il n'est pas facile, vous savez, de simplement accepter ce genre de situation.

Enseignant-e du secondaire, Europe

Même si je suis directrice adjointe, je donne également cours dans l'école. J'adore mon travail. Je l'adore. Je l'apprécie. Je l'aime beaucoup. Même quand ma fille me dit « Ne va pas travailler », je lui réponds : « Je ne travaille pas uniquement pour avoir de l'argent pour vivre, mais parce que j'aime ça ». Donc, elle sait que quand vous faites un travail que vous aimez, c'est vraiment un privilège. J'aime mon métier, mais je dis aussi souvent que je commence ma journée à l'école et que je suis submergée... Parce que cela commence – Ma matinée est planifiée en tant que directrice, par exemple, et les urgences commencent... Il y a un sentiment constant de miracle, de surprise, d'incertitude. L'incertitude varie beaucoup et ressemble à un tourbillon, avec des fortes tempêtes

quand tout se passe en même temps et, ensuite, des moments d'accalmie.

Directrice et enseignante dans le secondaire, Amérique latine

J'ai toujours trouvé que, même malade, avec un filet de voix, et fatigué-e, au moment où j'entre dans la classe, j'ai l'impression que tout cela disparaît. C'est comme si quelque chose d'autre l'emportait. Vous ne vous sentez mal que quand vous partez. Oui, à ce moment-là, c'est le pire, mais quand vous êtes en classe, vous continuez. Parce qu'il y a des gratifications.

Instituteur-trice, Amérique latine

Points de vue des syndicats sur la santé et le bien-être des enseignant·e·s : aperçu régional

Dans toutes les régions, les principaux problèmes concernant la santé et le bien-être des enseignant·e·s comprennent une faible satisfaction professionnelle, un mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée, le désir de quitter la profession et une mauvaise santé mentale. Des défis particulièrement graves sont manifestes en Amérique du Nord & Caraïbes, où des problèmes tels

qu'un mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée, une faible satisfaction professionnelle et une mauvaise santé mentale se classent parmi les préoccupations les plus signalées. Le tableau 6.3.1 met en évidence les différences régionales en termes de préoccupations relatives à la santé et au bien-être des enseignant·e·s.

Informations principales

Afrique

Dans cette région, les problèmes les plus pressants étaient :

- Faible satisfaction professionnelle des enseignant·e·s (70)
- Enseignant·e·s souhaitant quitter la profession (67).

Asie-Pacifique

En Asie-Pacifique, les problèmes les plus pressants concernant la santé et le bien-être des enseignant·e·s étaient les suivants :

- Faible satisfaction professionnelle des enseignant·e·s (70)
- Mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée (69)
- Mauvaise santé mentale des enseignant·e·s (66).

Tableau 6.3.1 : Points de vue des syndicats sur l'ampleur des problèmes de santé et de bien-être des enseignant·e·s, par région*. **

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Faible satisfaction professionnelle des enseignant·e·s	70	70	65	67	79
Sécurité physique des enseignant·e·s au travail	58	55	45	67	70
Mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée	60	69	70	66	82
Mauvaise santé mentale des enseignant·e·s	61	66	62	66	76
Mauvaise santé physique des enseignant·e·s	59	58	51	62	63
Enseignant·e·s souhaitant quitter la profession	67	58	66	55	79
Insécurité d'emploi des enseignant·e·s (peur de perdre leur emploi)	44	44	40	55	58

* Résultats moyens pour l'échelle allant de 0 pour « Absolument pas » à 100 pour « Dans une certaine mesure ».

** Les résultats les plus élevés sont en gras.



Europe

En Europe, les problèmes les plus pressants concernant la santé et le bien-être des enseignant·e·s étaient les suivants :

- Mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée (70)
- Enseignant·e·s souhaitant quitter la profession (66).

Amérique latine

En Amérique latine, les problèmes les plus pressants concernant la santé et le bien-être des enseignant·e·s étaient les suivants :

- Faible satisfaction professionnelle des enseignant·e·s (67)
- Sécurité physique des enseignant·e·s au travail (67)
- Mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée (66)
- Mauvaise santé mentale des enseignant·e·s (66).

Amérique du Nord & Caraïbes

En Amérique du Nord & Caraïbes, les problèmes les plus pressants concernant la santé et le bien-être des enseignant·e·s étaient les suivants :

- Mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée (82)
- Faible satisfaction professionnelle des enseignant·e·s (79)
- Enseignant·e·s souhaitant quitter la profession (79)
- Mauvaise santé mentale des enseignant·e·s (76).

La série de figures 6.3.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

6.4 Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé et le bien-être des enseignant·e·s

En tant que principaux employeurs du personnel enseignant dans de nombreux pays, les gouvernements portent la responsabilité de la santé et du bien-être des enseignant·e·s. Les responsables politiques peuvent promouvoir le professionnalisme enseignant et privilégier des systèmes scolaires favorables et des environnements de travail positifs qui permettent d'enseigner dans de bonnes conditions. En outre, les responsables politiques peuvent faire en sorte que les enseignant·e·s qui rencontrent de graves difficultés en termes de santé et de bien-être aient accès aux services de soutien idoines.

Les responsables politiques peuvent adopter quatre mesures principales pour soutenir la mise en place de systèmes scolaires et de lieux de travail sains (Dollard & Bakker, 2010).

Engagement des chef·fe·s d'établissement :

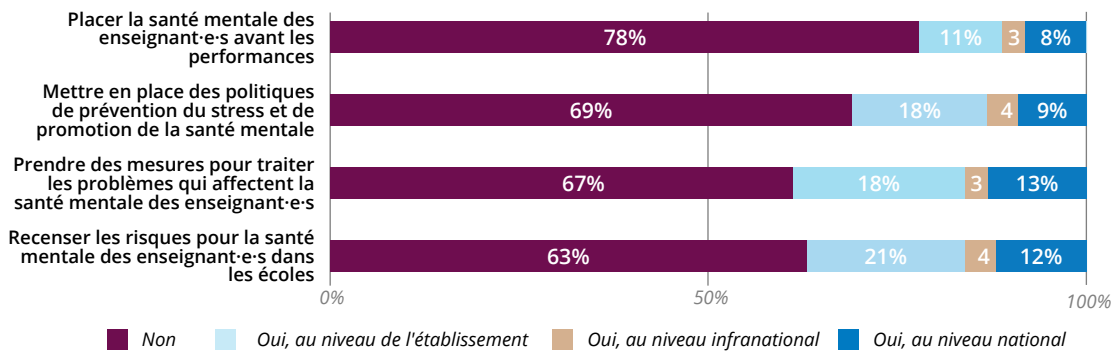
Les responsables politiques et les chef·fe·s d'établissement font preuve de détermination dans la prévention du stress en soutenant activement des initiatives en faveur de la santé mentale.

Priorité à la santé et au bien-être : Les responsables politiques et les chef·fe·s d'établissement placent la santé et la sécurité du personnel avant les objectifs de productivité.

Communication efficace : Les systèmes scolaires et les écoles établissent des canaux de communication fiables, permettant à toutes les voix de la communauté d'être entendues et valorisées.

Participation inclusive : Les gouvernements, en consultation avec les enseignant·e·s, les chef·fe·s d'établissement, les syndicats et les représentant·e·s des autorités sanitaires, participent activement à l'amélioration de la santé et de la sécurité des enseignant·e·s.

Tableau 6.4.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé et le bien-être des enseignant-e-s (%)



Points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé et le bien-être des enseignant-e-s : aperçu mondial

Aux fins d'évaluer si les gouvernements et les écoles sont tenus de promouvoir la santé mentale et le bien-être des enseignant-e-s, les syndicats ont été interrogés sur l'existence de dispositions juridiques spécifiques obligeant les autorités à agir. Globalement, on observe une absence significative de mesures gouvernementales visant à soutenir la santé mentale des enseignant-e-s. Cette inaction généralisée a non seulement des répercussions sur la santé immédiate des enseignant-e-s, mais elle affecte également la rétention et l'attractivité de la profession enseignante (voir 6.4.1).

Une majorité significative de répondant-e-s a indiqué que les gouvernements ne prenaient pas de mesures pour promouvoir la santé mentale des enseignant-e-s.

- **78 %** des répondant-e-s ont indiqué que les autorités éducatives **ne placent pas la santé mentale des enseignant-e-s avant les performances** dans leur pays.
- **69 %** ont déclaré que les autorités éducatives **n'ont pas mis en place des politiques de prévention du stress et de promotion de la santé mentale**.
- **67 %** ont déclaré que les autorités éducatives **ne prennent aucune mesure pour traiter les**

problèmes qui affectent la santé mentale des enseignant-e-s.

- **63 %** des répondant-e-s ont signalé que les autorités éducatives **ne recensent pas les risques pour la santé mentale des enseignant-e-s** dans les écoles.

Points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé mentale et le bien-être des enseignant-e-s : aperçu régional

Dans l'ensemble, les syndicats ont indiqué que les autorités éducatives, toutes régions confondues, ne placent généralement pas la santé mentale des enseignant-e-s avant les performances, ne sont pas proactives dans la mise en place de politiques de prévention du stress et de promotion de la santé mentale et ne prennent pas de mesures adéquates pour résoudre les problèmes affectant la santé mentale des enseignant-e-s. Bien que les mesures aient été limitées à tous les niveaux, elles étaient plus fortes à l'échelle de l'établissement et très limitées aux niveaux national et infranational dans toutes les régions (voir le tableau 6.4.1).

Placer la santé mentale des enseignant-e-s avant les performances

- Dans toutes les régions, la majorité des syndicats a déclaré que les autorités éducatives ne placent pas la santé mentale des enseignant-e-s avant les performances. En Europe et en

Tableau 6.4.1 : Points de vue des syndicats sur les mesures gouvernementales visant à promouvoir la santé mentale des enseignant-e-s, par région (%)

		Africa	Asia-Pacific	Europe	Latin America	North America & Caribbean
Les autorités placent-elles la santé mentale des enseignant-e-s avant leurs performances ?	Non	80%	61%	84%	84%	74%
	Oui, au niveau de l'établissement	11%	16%	4%	11%	26%
	Oui, au niveau infranational	4%	7%	2%	0%	0%
	Oui, au niveau national	5%	16%	10%	5%	0%
Les autorités mettent-elles en place des politiques de prévention du stress et de promotion de la santé mentale ?	Non	83%	42%	56%	84%	74%
	Oui, au niveau de l'établissement	9%	42%	22%	5%	16%
	Oui, au niveau infranational	1%	3%	8%	0%	11%
	Oui, au niveau national	7%	13%	14%	11%	0%
Les autorités recensent-elles les risques pour la santé mentale des enseignant-e-s à l'école ?	Non	73%	50%	49%	84%	61%
	Oui, au niveau de l'établissement	13%	28%	29%	5%	33%
	Oui, au niveau infranational	1%	3%	8%	0%	6%
	Oui, au niveau national	12%	19%	14%	11%	0%
Les autorités prennent-elles des mesures pour traiter les problèmes qui affectent la santé mentale des enseignant-e-s ?	Non	77%	47%	57%	84%	63%
	Oui, au niveau de l'établissement	15%	23%	22%	5%	26%
	Oui, au niveau infranational	1%	7%	4%	0%	0%
	Oui, au niveau national	7%	23%	18%	11%	11%

Amérique latine, 84 % des syndicats ont déclaré que c'était le cas.

- Les syndicats d'Amérique du Nord & Caraïbes ont fait état d'une priorité limitée, mais relativement supérieure à l'échelle des établissements.

Mise en œuvre de politiques de prévention du stress et de promotion de la santé mentale

- En Afrique, en Amérique latine et en Amérique du Nord & Caraïbes, la plupart des syndicats ont déclaré que les autorités éducatives ne mettent pas de telles politiques en œuvre.
- Une majorité modérée des syndicats de la région Asie-Pacifique (58 %) et une minorité modérée de syndicats d'Europe (44 %) ont indiqué que ces politiques sont mises en œuvre à un niveau quelconque.
- Les politiques à l'échelle nationale sont très limitées dans toutes les régions.

Recensement des risques pour la santé mentale des enseignant-e-s à l'école

- Dans toutes les régions, un pourcentage significatif de

syndicats a indiqué que les autorités éducatives ne recensent pas les risques pour la santé mentale et ceux d'Amérique latine rapportent les niveaux d'inaction les plus élevés (84 %).

- En Asie-Pacifique, en Europe et en Amérique du Nord & Caraïbes, les syndicats ont fait état d'un recensement global des risques légèrement meilleur. Toutefois, les actions nationales demeurent très limitées dans toutes les régions.

Mesures pour traiter les problèmes affectant la santé mentale des enseignant-e-s

- Dans toutes les régions, la plupart des syndicats ont déclaré que les autorités éducatives ne prennent pas de mesures pour traiter les problèmes affectant la santé mentale des enseignant-e-s.
- Les syndicats d'Amérique latine (84 %) et d'Afrique (77 %) ont signalé les niveaux d'inaction les plus élevés.
- Toutes régions confondues, les mesures nationales étaient les plus importantes dans ce domaine, tout en étant encore très limitées.

6.5 Travail, santé et pérennité de la profession enseignante : discrimination à l'égard des enseignant·e·s

Il existe différentes formes de discrimination sur le lieu de travail qui portent atteinte à la sécurité et à l'inclusion des enseignant·e·s à l'école. Dans cette section, l'analyse porte sur les points de vue des syndicats sur la discrimination à l'égard des enseignant·e·s et sur la question de savoir s'il existe ou non des politiques de prévention contre les différentes formes de discrimination.

Points de vue des syndicats sur la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu mondial

Pour appréhender la fréquence de la discrimination à l'égard des enseignant·e·s, les syndicats ont été interrogés sur la fréquence à laquelle les enseignant·e·s rencontrent différentes formes de discrimination. Le tableau 6.5.1 présente les données relatives à la fréquence des différentes formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s, telle qu'elle est perçue par les syndicats à travers le monde.

Globalement, les formes suivantes de discrimination à l'égard des

enseignant·e·s ont été mentionnées comme survenant parfois, avec une légère tendance à se produire rarement :

- Opinions politiques (40, large consensus, tableau 6.5.2)
- Orientation sexuelle (38)
- Handicap (38, large consensus).

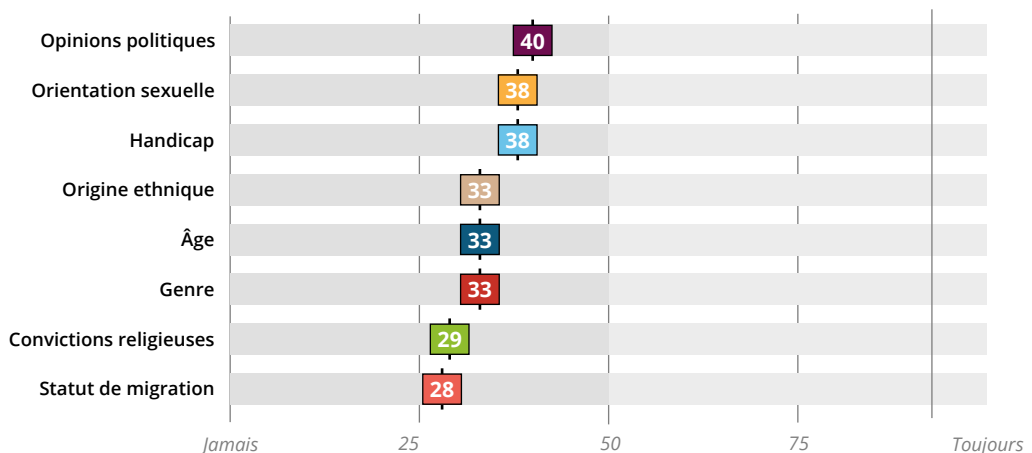
Globalement, les formes suivantes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s ont été mentionnées comme survenant rarement :

- Discrimination fondée sur l'origine ethnique
- Discrimination fondée sur l'âge
- Discrimination fondée sur le genre
- Discrimination religieuse
- Discrimination à l'égard des migrant·e·s/immigrant·e·s

Points de vue des syndicats sur la discrimination à l'égard des enseignant·e·s : aperçu régional

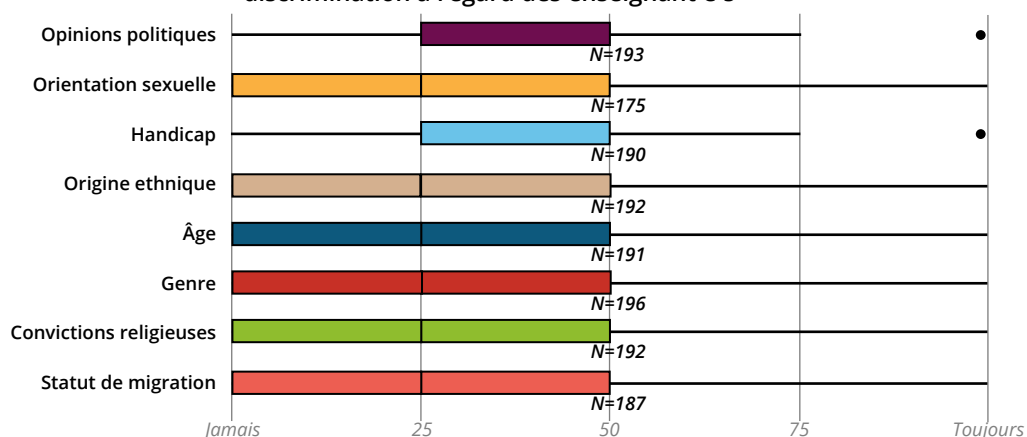
La discrimination à l'égard des enseignant·e·s varie considérablement selon les régions, l'Amérique latine enregistrant les niveaux les plus élevés, en particulier en ce qui concerne la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle, laquelle survient fréquemment (tableau 6.5.1). L'Europe affiche la fréquence la plus basse de discrimination, celle fondée sur l'origine

Tableau 6.5.1 : Points de vue des syndicats sur l'ampleur de la discrimination dans le monde



* L'échelle va de 0 pour « Jamais » à 100 pour « Toujours ».

Tableau 6.5.2 : Variabilité des réponses des syndicats sur l'ampleur de la discrimination à l'égard des enseignant·e·s



ethnique étant légèrement plus courante, mais malgré tout rare parmi les enseignant·e·s de cette région.

Informations principales

Afrique

- La forme de discrimination la plus courante est fondée sur le handicap (41). La discrimination fondée sur les opinions politiques (39) est également parfois rencontrée.

Asie-Pacifique

- La forme de discrimination la plus courante est fondée sur les opinions politiques (40).

Europe

- Tous les types de discrimination sont rares. La discrimination fondée sur l'origine ethnique (34) est la plus courante.

Amérique latine

- La forme de discrimination la plus courante est fondée sur l'orientation sexuelle (67) et est fréquente. Le pourcentage est sensiblement plus élevé que tous les autres résultats enregistrés dans les autres régions.
- D'autres formes de discrimination, telles que celle fondée sur les opinions politiques (59), le handicap (54) et le genre (50), surviennent de temps à autre.

Amérique du Nord & Caraïbes

- La forme de discrimination la plus courante est fondée sur les opinions politiques (45) et a été mentionnée parfois.

La série de figures 6.5.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 6.5.1 : Points de vue des syndicats sur l'ampleur de la discrimination, par région

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Opinions politiques	39	40	33	59	45
Orientation sexuelle	37	36	33	67	28
Âge	30	33	30	51	36
Handicap	41	32	31	54	34
Statut de migration	22	31	29	40	32
Genre	33	30	27	50	32
Convictions religieuses	26	28	30	38	33
Origine ethnique	31	28	34	46	32

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Jamais » à 100 pour « Toujours ».

Points de vue des syndicats sur les politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s : aperçu mondial

Aux fins de déterminer s'il existe des dispositions adéquates pour lutter contre la discrimination, les syndicats ont été interrogés sur l'existence de politiques traitant chaque type de discrimination à l'égard des enseignant-e-s. Le tableau 6.5.3 résume la mise en œuvre des politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s.

Les syndicats ont déclaré que les politiques de lutte contre la discrimination fondée sur le handicap et le genre sont relativement généralisées :

- 79 % des répondant-e-s ont indiqué qu'il existait des politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s handicapé-e-s.
- 76 % ont signalé l'existence de politiques de lutte contre la discrimination fondée sur le genre.

Les syndicats ont déclaré que les politiques de lutte contre d'autres formes de discrimination sont relativement moins généralisées.

Le pourcentage de syndicats déclarant l'existence de politiques de lutte contre diverses formes de discrimination

à l'égard des enseignant-e-s est le suivant :

- Origine ethnique (68 %)
- Religion (64 %)
- Migration (60 %)
- Âge (59 %)
- Orientation sexuelle (56 %)
- Opinions politiques (53 %).

Points de vue des syndicats sur les politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s : aperçu régional

Le tableau 6.5.2 présente les points de vue des syndicats enseignants des différentes régions sur l'existence de politiques gouvernementales de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s.

Afrique

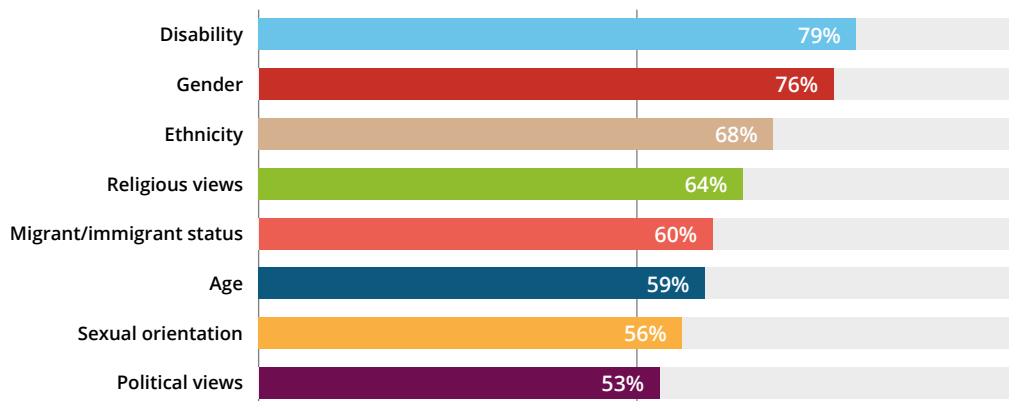
Dans cette région, les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination sont généralisées :

- Handicap (85 %)
- Genre (82 %)
- Origine ethnique (71 %)
- Convictions religieuses (71 %).

Les politiques de lutte contre d'autres formes de discrimination à l'égard des enseignant-e-s sont relativement moins courantes :

- Orientation sexuelle (52 %).

Tableau 6.5.3 : Proportion de syndicats déclarant qu'il existe des politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant-e-s (%)*



* Pourcentage de réponses « Oui ».



Asie-Pacifique

Les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont généralisées :

- Genre (87 %)
- Handicap (83 %)
- Convictions religieuses (80 %)
- Statut de migration (74 %)
- Orientation sexuelle (70 %).

Les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont relativement moins courantes :

- Âge (57 %).

Europe

Les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont généralisées :

- Handicap (77 %)
- Genre (74 %)
- Orientation sexuelle (69 %).

Les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont relativement moins courantes :

- Âge (61 %)
- Opinions politiques (57 %).

Amérique latine

Dans l'ensemble, les politiques de lutte contre certaines formes

de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont généralisées :

- Convictions religieuses (17 %)
- Opinions politiques (16 %).

Amérique du Nord & Caraïbes

Les politiques de lutte contre certaines formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont généralisées :

- Handicap (81 %)
- Genre (73 %)
- Origine ethnique (67 %).

Les politiques de lutte contre d'autres formes de discrimination à l'égard des enseignant·e·s sont relativement moins courantes :

- Orientation sexuelle (47 %)
- Opinions politiques (31 %)

Tableau 6.5.2 : Aperçu régional des politiques de lutte contre la discrimination à l'égard des enseignant·e·s (%)*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Genre	82%	87%	74%	37%	73%
Handicap	85%	83%	77%	56%	81%
Origine ethnique	71%	76%	68%	44%	67%
Convictions religieuses	71%	80%	63%	17%	60%
Opinions politiques	62%	65%	57%	16%	31%
Statut de migration	63%	74%	65%	22%	50%
Orientation sexuelle	52%	70%	69%	21%	47%
Âge	66%	57%	61%	24%	64%

* Pourcentage de réponses « Oui » à une question « Oui/Non ».

6.6 Résumé

Ce chapitre démontre que les conditions de travail sont une préoccupation importante pour les enseignant-e-s. Globalement, la principale préoccupation liée au travail des enseignant-e-s est la charge de travail, suivie par la taille des classes, le respect à l'égard des enseignant-e-s et leur santé mentale. En dépit de l'importance de ces questions, seule la moitié des syndicats a indiqué que les gouvernements écoutent les principales préoccupations liées au travail du personnel enseignant, en particulier la charge de travail et la santé mentale. Par ailleurs, les accords conclus entre gouvernements et enseignant-e-s sur les conditions de travail n'ont été considérés davantage que comme « assez utiles ». Ces accords étaient les plus marquants dans les domaines de la charge de travail et du temps de travail et les plus faibles dans quatre domaines clés, à savoir la taille des classes, le soutien pour une éducation inclusive, la santé et la sécurité mentales et la santé et la sécurité physiques. Les résultats mettent en évidence le fait que les enseignant-e-s partout dans le monde rencontrent des difficultés significatives en termes de conditions de travail et se démènent néanmoins pour collaborer efficacement avec les gouvernements pour résoudre ces problèmes.

Globalement, les syndicats ont déclaré que l'évaluation par les enseignant-e-s de leur travail et de leur santé mentale était les principaux problèmes de santé et de bien-être. Cependant, des variations considérables sont observées selon les contextes en ce qui concerne la faible satisfaction professionnelle, un mauvais équilibre entre vie professionnelle et vie privée, le désir de quitter l'enseignement et une mauvaise santé mentale, ces préoccupations pouvant être très importantes dans certains endroits et moins fortes dans d'autres. En dépit de ces difficultés, on observe une inaction notable des gouvernements et des systèmes éducatifs en matière de promotion de la santé mentale et du bien-être des enseignant-e-s. La majorité des syndicats signale que

les gouvernements n'accordent pas la priorité à la santé mentale des enseignant-e-s, ne recensent pas les risques que les enseignant-e-s rencontrent, n'élaborent pas de politiques et ne prennent pas de mesures pour lutter contre le stress ou promouvoir la santé mentale.

Les syndicats ont également indiqué que les enseignant-e-s continuent de subir diverses formes de discrimination au travail. Globalement, les formes les plus couramment signalées de discrimination étaient celles fondées sur les opinions politiques, l'orientation sexuelle et le handicap et elles survenaient de manière périodique. D'autres formes de discrimination, notamment celles fondées sur l'origine ethnique, l'âge, le genre, la religion et le statut de migration ont été signalées comme étant moins fréquentes. Ces résultats suggèrent que la discrimination à l'égard des enseignant-e-s demeure un problème important qui nécessite que des mesures soient prises. Les syndicats ont indiqué que des politiques de lutte contre la discrimination étaient largement mises en œuvre dans certains domaines, comme le handicap et le genre, mais qu'elles étaient plus limitées dans d'autres, tels que la discrimination fondée sur l'origine ethnique, la religion, le statut de migration, l'âge, l'orientation sexuelle et les opinions politiques. Ces différences mettent en évidence la nécessité de mener un travail approfondi dans tous les domaines afin de mettre en place des politiques exhaustives de lutte contre la discrimination et de créer des environnements de travail sûrs et inclusifs pour toute la communauté enseignante.



Chapter 7: Education for equity and the public Good

L'éducation est un droit humain fondamental qui peut servir à lutter contre la pauvreté, à réduire les inégalités et à promouvoir un développement durable. Malgré l'importance de l'éducation, des obstacles sociaux, économiques et culturels empêchent près de 244 millions d'enfants et de jeunes d'être scolarisés dans le monde (UIS, 2022). Le droit à l'éducation sous-tend plusieurs conventions, programmes et cadres nationaux et internationaux et est consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans des instruments juridiques internationaux. Le droit à l'éducation impose d'importantes responsabilités aux gouvernements, en leur imposant de garantir une éducation gratuite, inclusive et de qualité pour tou·te·s les citoyen·ne·s, sans discrimination. L'Objectif de développement durable 4 souligne les obligations faites aux États d'assurer l'accès à une éducation équitable, gratuite et de qualité, en exigeant notamment que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité (ONU, 2024).

En vertu de ces instruments juridiques, l'État a la responsabilité d'assurer une offre d'éducation suffisante permettant à l'ensemble des citoyen·ne·s d'accéder à une éducation gratuite, équitable et de qualité. Cela comprend le financement nécessaire du système éducatif, ainsi que la création et le maintien d'environnements d'apprentissage favorables au développement éducatif et au bien-être des élèves. Cela implique également la mise en place d'infrastructures appropriées, telles que des écoles et des centres d'apprentissage, la formation et le développement professionnels des enseignant·e·s, ainsi que des programmes de cours conçus pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Ce chapitre examine la perspective des syndicats sur le rôle de l'éducation dans la promotion de l'inclusion, de l'équité et de la justice sociale. Il explore notamment leur avis sur la participation active de tous les enfants, en particulier ceux issus de groupes marginalisés, à l'enseignement et leur accès à des ressources pédagogiques adaptées. L'analyse s'intéresse également à la manière dont les syndicats perçoivent leur rôle dans la défense des éléments fondamentaux du droit à l'éducation et dans l'amélioration de l'offre éducative dans leurs pays respectifs.

7.1 Droit à l'éducation

Dans les pays où l'éducation est un droit fondamental, les gouvernements sont chargés de garantir que tous les enfants ont accès à un enseignement de qualité. Afin de remplir leurs obligations envers leurs citoyen·ne·s, les gouvernements sont tenus d'organiser les systèmes scolaires de telle sorte qu'ils promeuvent l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Points de vue des syndicats sur le droit à l'éducation : aperçu mondial

Les syndicats ont été interrogés sur la manière dont les gouvernements s'acquittent de leurs obligations à assurer un accès égal à l'éducation à tous les élèves, y compris les plus marginalisés. Globalement, les syndicats ont indiqué que l'enseignement primaire couvre tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés. Toutefois, les réponses des syndicats sur tous les autres aspects essentiels du droit à l'éducation révèlent qu'ils estiment

qu'un travail considérable doit être accompli, en particulier en ce qui concerne l'égalité d'accès à l'éducation et la répartition équitable des ressources. Le tableau 7.1.1 propose une vue d'ensemble des perspectives des syndicats sur la capacité des systèmes éducatifs dans le monde à promouvoir l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Globalement, il est largement admis que tous les enfants suivent un enseignement primaire :

- Globalement, les syndicats conviennent que tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire (73).

Globalement, les syndicats sont moins convaincus que tous les enfants et les jeunes suivent un enseignement secondaire :

- Globalement, les syndicats étaient moins d'accord avec l'affirmation selon laquelle tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire (66).

Globalement, les syndicats sont neutres quant à la question de savoir si les élèves acquièrent les

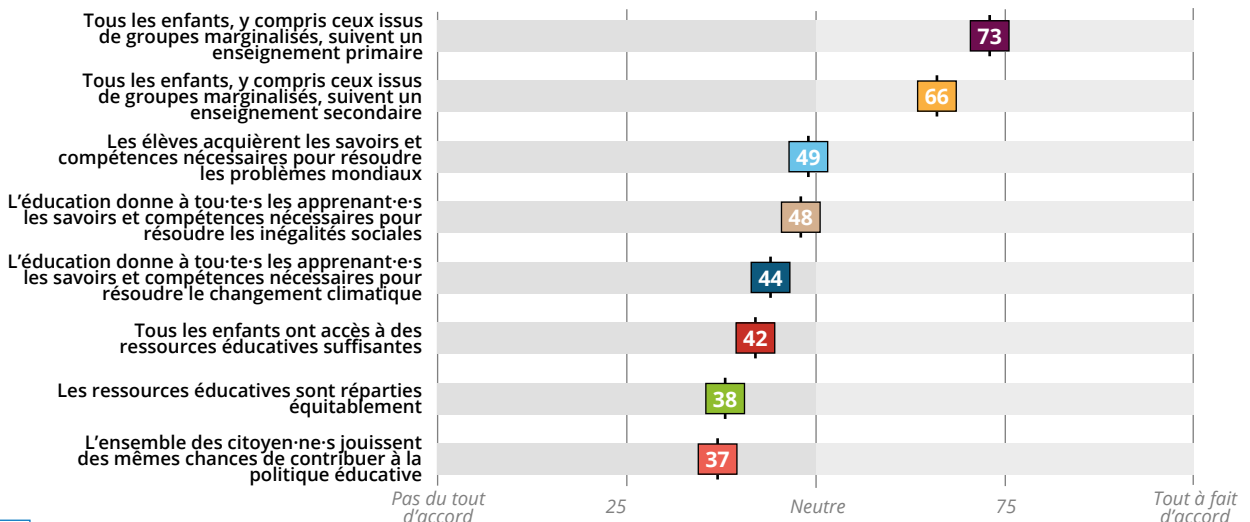
compétences essentielles pour bâtir des sociétés meilleures et ont accès aux ressources pédagogiques nécessaires :

- Les syndicats sont neutres quant à la question de savoir si les élèves acquièrent les savoirs et compétences nécessaires pour contribuer à résoudre les problèmes mondiaux (49), les inégalités sociales (48) et le changement climatique (44).
- Les syndicats sont neutres quant à la question de savoir si tous les élèves ont accès à des ressources pédagogiques suffisantes (42).

Globalement, les syndicats déclarent que les ressources pédagogiques ne sont pas réparties équitablement et que les citoyen·ne·s ne jouissent pas des mêmes chances de contribuer à la politique éducative :

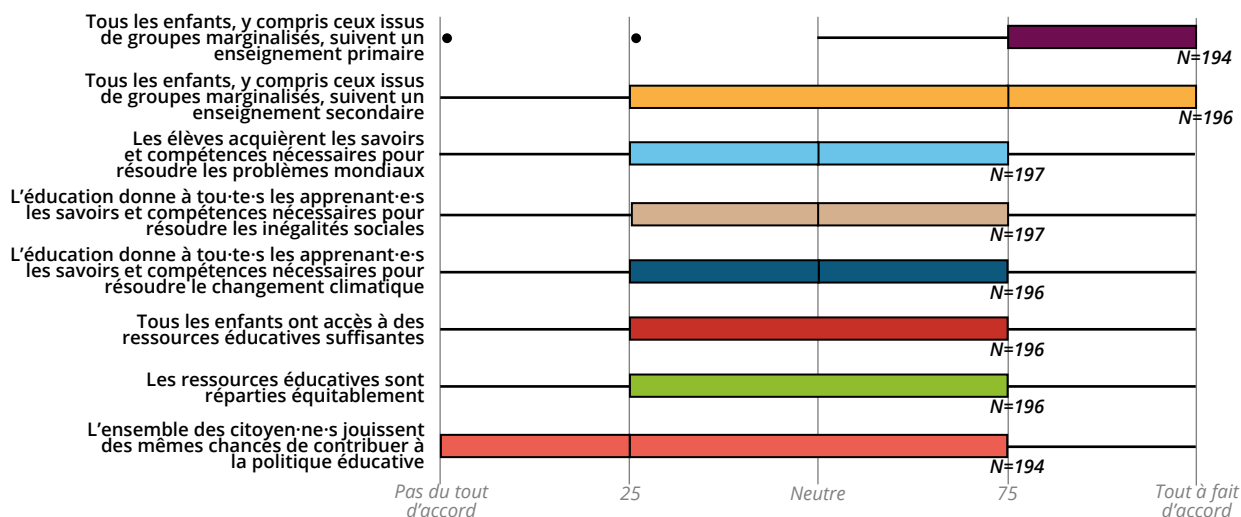
- Les ressources pédagogiques sont équitablement réparties (38).
- L'ensemble des citoyen·ne·s jouissent des mêmes chances de contribuer à la politique éducative (37).

Tableau 7.1.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats sur la réalisation des aspects essentiels du droit à l'éducation*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Tableau 7.1.2 : Variabilité des réponses des syndicats concernant les éléments essentiels du droit à l'éducation



Commentaires de la profession

À première vue, [les écoles privées] dispensent une éducation gratuite aux enfants défavorisés, mais elles facturent de nombreux frais. Très peu d'élèves peuvent rester, mais les écoles acceptent l'inscription et, ensuite, un an ou deux plus tard, les parents retirent leurs enfants. Les écoles publiques, quant à elles, sont totalement ouvertes à tous les enfants, même aux élèves de 5, 6, 7, 8 ou 9 ans qui n'ont jamais été scolarisés. Nous les acceptons et nous organisons des cours passerelles pour eux.

Institutrice, Asie-Pacifique

Nous sommes d'accord pour dire que les écoles qui accueillent des enfants handicapés, lorsque le handicap permet aux élèves d'accéder à des écoles ordinaires, sont super. Enfin, je pense que c'est merveilleux. Le problème est que les enseignants ne bénéficient pas des conditions de travail nécessaires pour véritablement inclure la diversité dans la classe, tant en termes de charge de travail que de conditions de travail. Pour l'instant, nous n'avons pas suffisamment de personnel de soutien. Un-e accompagnant-e thérapeutique ou un-e enseignant-e de soutien, par exemple. Nous finissons par surcharger les classes. Nous sommes

parfois dans une très petite classe avec 35 élèves ayant tous des difficultés différentes. Il est difficile de travailler dans ces conditions.

Enseignant-e du secondaire, Amérique latine

Points de vue des syndicats sur le droit à l'éducation : aperçu régional

Toutes régions confondues, il existe un large consensus sur l'inclusion de groupes marginalisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Toutefois, dans presque tous les autres domaines liés au droit à l'éducation, les réponses des syndicats indiquent que des problèmes importants demeurent. En Europe, les syndicats s'expriment de la manière la plus positive sur la réalisation du droit à l'éducation, en ce qui concerne l'inclusion notamment, tandis qu'en Amérique latine et en Amérique du Nord & Caraïbes, ils formulent des préoccupations importantes, en particulier en ce qui concerne l'attribution de ressources éducatives et la participation du public à l'élaboration de la politique éducative.

Afrique

Les syndicats conviennent que tous les enfants suivent l'enseignement primaire et secondaire :

- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes

- marginalisés, suivent un enseignement primaire (67).
- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire (63).

Les syndicats sont grandement préoccupés par les ressources éducatives :

- Les ressources éducatives sont réparties équitablement (35).
- Tous les élèves ont accès à des ressources pédagogiques suffisantes (34).

Asie-Pacifique

Les syndicats conviennent que tous les enfants suivent l'enseignement primaire et secondaire :

- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire (69).
- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire (63).

Les syndicats sont neutres ou tendent à ne pas être d'accord en ce qui concerne les ressources éducatives et les contributions des citoyen·ne·s à l'élaboration de la politique éducative :

- Les ressources éducatives sont réparties équitablement (40).
- Tou·te·s les citoyen·ne·s jouissent des mêmes chances de contribuer à la politique éducative (41).

Europe

Les syndicats sont tout à fait d'accord pour dire que tous les enfants suivent l'enseignement primaire et secondaire :

- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire (90).
- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire (78).

Les syndicats sont neutres ou tendent à ne pas être d'accord en ce qui concerne les ressources éducatives et les contributions des citoyen·ne·s à l'élaboration de la politique éducative :

- Tou·te·s les citoyen·ne·s jouissent des mêmes chances de contribuer à la politique éducative (39).
- Les ressources éducatives sont réparties équitablement (46).

Amérique latine

Les syndicats sont neutres ou tendent légèrement à être d'accord en ce qui concerne les ressources éducatives

Tableau 7.1.1 : Points de vue des syndicats sur la réalisation du droit à l'éducation, par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire	67	69	90	63	69
Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire	63	63	78	41	69
L'éducation donne à tou·te·s les apprenant·e·s les savoirs et compétences nécessaires pour lutter contre les inégalités sociales	50	51	48	45	38
L'éducation donne à tou·te·s les apprenant·e·s les savoirs et compétences nécessaires pour lutter contre le changement climatique	42	48	51	36	36
Tous les enfants ont accès à des ressources éducatives suffisantes	34	46	56	37	29
Les élèves acquièrent les savoirs et compétences nécessaires pour résoudre les problèmes mondiaux	51	44	55	41	35
Tou·te·s les citoyen·ne·s jouissent des mêmes chances de contribuer à la politique éducative	38	41	39	21	32
Les ressources éducatives sont réparties équitablement	35	40	46	32	28

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».



et les contributions des citoyen·ne·s à l'élaboration de la politique éducative :

- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire (63).

Les syndicats ne considèrent pas que les ressources éducatives soient réparties équitablement ou que tou·te·s les citoyen·ne·s contribuent à l'élaboration de la politique éducative :

- Les ressources éducatives sont réparties équitablement (32).
- Tou·te·s les citoyen·ne·s jouissent des mêmes chances de contribuer à la politique éducative (21).

Amérique du Nord & Caraïbes

Les syndicats conviennent que tous les enfants suivent l'enseignement primaire et secondaire :

- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement primaire (69).
- Tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, suivent un enseignement secondaire (69).

Les syndicats ne considèrent pas que les ressources éducatives soient réparties équitablement ou que tou·te·s les citoyen·ne·s contribuent à l'élaboration de la politique éducative :

- Les ressources éducatives sont réparties équitablement (28).
- Tous les élèves ont accès à des ressources éducatives suffisantes (29).

La série de figures 7.1.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

7.2 Droit à l'éducation: consultations entre syndicats et gouvernements sur les questions essentielles liées au droit à l'éducation

Les syndicats enseignants peuvent jouer un rôle important dans la promotion du droit à l'éducation en plaidant pour des ressources et des politiques équitables qui soutiennent l'ensemble des élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés. Pour comprendre quels aspects du droit à l'éducation relèvent actuellement de la compétence des syndicats enseignants, ces derniers ont été interrogés sur la question de savoir si leur organisation avait mené des consultations avec le gouvernement sur les questions essentielles.

Consultations entre syndicats et gouvernements concernant le droit à l'éducation : aperçu mondial

Globalement, la majorité des syndicats a déclaré avoir mené des consultations avec les gouvernements concernant la qualité de l'enseignement primaire et secondaire et de l'éducation de la petite enfance. Toutefois, les syndicats ont indiqué que les consultations sur des questions spécifiques, telles que l'égalité raciale dans l'éducation et le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique, étaient plus limitées (voir le tableau 7.2.1).

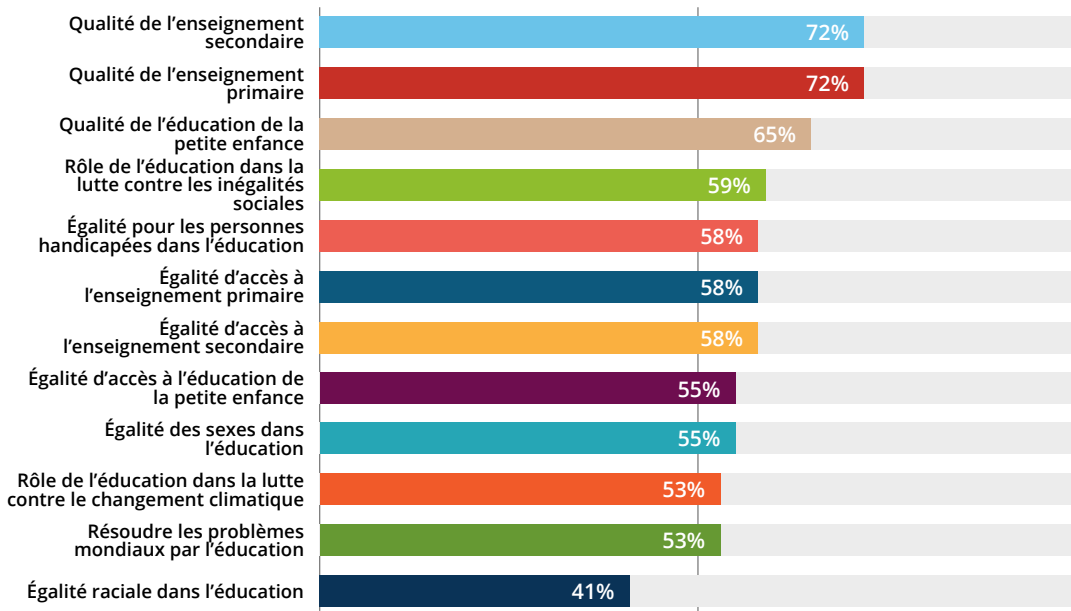
Consultation plus généralisée en ce qui concerne la qualité de l'éducation

- Globalement, 72 % des syndicats ont eu des consultations avec le gouvernement sur la qualité de l'enseignement primaire et secondaire.
- 65 % des syndicats ont eu des consultations avec le gouvernement sur la qualité de l'éducation de la petite enfance.

Consultation moins large avec le gouvernement dans d'autres domaines clés

- Près de 60 % des syndicats ont eu des consultations avec le

Tableau 7.2.1 : Aperçu mondial de la participation des syndicats à des consultations avec le gouvernement sur des questions essentielles liées au droit à l'éducation (%)*



* Pourcentage de réponses « Oui ».

gouvernement sur le rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités (59 %), l'égalité pour les personnes handicapées dans l'éducation (58 %) et l'égalité d'accès à l'enseignement primaire et secondaire (58 %).

- Plus de la moitié des syndicats ont eu des consultations avec le gouvernement sur l'égalité d'accès à l'éducation de la petite enfance (55 %), l'égalité des sexes dans l'éducation (55 %), le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique (53 %) et la résolution de problèmes mondiaux par l'éducation (53 %).

Consultation limitée avec le gouvernement dans un domaine

- Moins de la moitié des syndicats ont eu des consultations avec le gouvernement sur l'égalité raciale dans l'éducation (41 %).

Consultations entre syndicats et gouvernements concernant le droit à l'éducation : aperçu régional

Le niveau des consultations varie largement selon les régions, les syndicats d'Amérique latine rapportant

les niveaux les plus élevés de collaboration avec les gouvernements sur toutes les questions essentielles liées au droit à l'éducation et l'Amérique du Nord & Caraïbes faisant également état d'une collaboration importante. Toutefois, les syndicats de toutes les régions mentionnent des niveaux inférieurs de consultation sur des questions spécifiques, telles que le changement climatique et les inégalités raciales (voir le tableau 7.2.1).

Informations principales

Afrique

Consultations plus larges sur la qualité de l'éducation

- Une majorité significative de répondant-e-s a déclaré qu'il existe des consultations sur la qualité de l'enseignement primaire (66 %) et de l'enseignement secondaire (68 %).

Consultations plus limitées sur le rôle de l'éducation et l'égalité raciale dans l'éducation

- Moins de la moitié des répondant-e-s a déclaré qu'il existe des consultations sur le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique (47 %), le rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités



sociales (41 %) et les inégalités raciales dans l'éducation (31 %).

Asie-Pacifique

Consultations plus larges sur la qualité de l'éducation, l'accès et le rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités sociales

- Une majorité de répondant·e·s a indiqué qu'il existe des consultations avec le gouvernement sur la qualité de l'enseignement primaire (69 %), la qualité de l'enseignement secondaire (68 %), le rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités sociales (67 %), l'égalité d'accès à l'enseignement primaire (64 %) et l'égalité d'accès à l'enseignement secondaire (59 %).

Consultations plus limitées sur le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique

- Une minorité de répondant·e·s a déclaré que des consultations avaient lieu sur le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique (39 %).

Europe

Consultations plus larges sur la qualité de l'éducation et l'accès à l'éducation de la petite enfance

- Une majorité significative de syndicats a indiqué que des consultations avaient lieu avec le gouvernement sur un certain nombre de questions importantes liées au droit à l'éducation, telles que la qualité de l'éducation de la petite enfance (73 %), la qualité de l'enseignement primaire (72 %), l'égalité d'accès à l'éducation de la petite enfance (71 %) et la qualité de l'enseignement secondaire (69 %).

Consultations plus limitées sur le rôle de l'éducation et l'égalité raciale dans l'éducation

- Une minorité de syndicats a déclaré que des consultations étaient menées sur la promotion de l'égalité raciale dans l'éducation (31 %).

Tableau 7.2.1 : Aperçu régional de la participation des syndicats à des consultations avec le gouvernement sur des questions essentielles liées au droit à l'éducation (%)*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Égalité d'accès à l'éducation de la petite enfance	45%	52%	71%	82%	39%
Égalité d'accès à l'enseignement primaire	55%	64%	60%	78%	39%
Égalité d'accès à l'enseignement secondaire	53%	59%	58%	84%	44%
Égalité des sexes dans l'éducation	58%	52%	53%	79%	24%
Égalité raciale dans l'éducation	31%	56%	41%	68%	29%
Égalité des personnes handicapées dans l'éducation	49%	54%	67%	83%	53%
Rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités sociales	41%	67%	67%	84%	75%
Rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique	47%	39%	63%	68%	53%
Résolution des problèmes mondiaux par l'éducation	51%	50%	53%	72%	40%
Qualité de l'enseignement primaire	66%	69%	72%	83%	88%
Qualité de l'enseignement secondaire	68%	68%	69%	84%	88%
Qualité de l'éducation de la petite enfance	57%	52%	73%	83%	77%

* Pourcentage de réponses « Oui ».

Amérique latine

Dans l'ensemble, les syndicats de cette région ont fait état de larges consultations dans tous les domaines.

Amérique du Nord & Caraïbes

- Une large majorité de syndicats a indiqué que des consultations avaient lieu sur la qualité de l'enseignement primaire (88 %), de l'enseignement secondaire (88 %) et de l'éducation de la petite enfance (77 %), ainsi que sur le rôle de l'éducation dans la lutte contre les inégalités sociales (75 %).
- Des niveaux moindres de consultation ont été rapportés dans d'autres domaines, tels que l'égalité des sexes dans l'éducation (24 %) et l'égalité raciale dans l'éducation (29 %).

7.3 Droit à l'éducation : financement public de l'éducation

Un financement public est essentiel pour assurer le droit à l'éducation, dans la mesure où il apporte les ressources nécessaires pour préserver, améliorer et développer les possibilités d'éducation de tous les enfants. Un financement public adéquat contribue à garantir que tous les enfants ont accès à une éducation de qualité, en réduisant les inégalités et en offrant aux élèves issus de divers milieux la possibilité de prendre un départ équitable dans la vie. Pour comprendre les points de vue des syndicats sur le financement public de l'éducation dans leur pays, ils ont été interrogés sur la question de savoir si, selon eux, les dépenses publiques dans des domaines essentiels étaient suffisantes et si le financement de l'éducation avait changé ces dernières années.

Points de vue des syndicats sur le financement public de l'éducation : aperçu mondial

Les résultats révèlent que les syndicats ne considèrent pas que le financement public soit suffisant à tous les niveaux

et dans tous les domaines clés de l'éducation (voir 7.3.1 et 7.3.2). Les résultats médiocres mettent en évidence les préoccupations des syndicats quant à l'inadéquation des dépenses publiques et à la nécessité d'investir davantage dans la grande majorité des pays.

- Globalement, les syndicats enseignants, avec un haut niveau de consensus, ne considèrent pas que le financement public soit suffisant pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, la rémunération du personnel enseignant et les élèves ayant des besoins particuliers.

Points de vue des syndicats sur le financement public de l'éducation : aperçu régional

Commentaire : L'État investit moins dans l'éducation. Les écoles privées sont pour les riches. Les enfants pauvres fréquentent les écoles publiques.

Syndicaliste, Asie-Pacifique

Dans toutes les grandes régions, le financement public de l'éducation est, dans une large mesure, considéré comme inadéquat, les membres de toutes les régions indiquant que le financement pour l'enseignement primaire et secondaire, les élèves ayant des besoins particuliers et la rémunération du personnel enseignant est inadéquat. Les avis sur le financement de l'éducation étaient les plus négatifs en Amérique latine. Il ressort de ces résultats que les syndicats de toutes les grandes régions du monde considèrent qu'un financement accru de l'éducation est une nécessité vitale (voir le tableau 7.3.1).

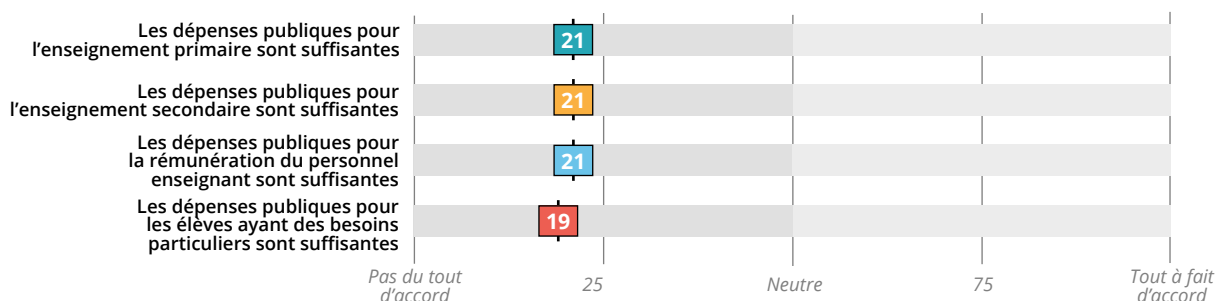
Afrique

- Dans l'ensemble, les syndicats de la région considèrent que le financement de tous les domaines de l'éducation est inadéquat.

Asie-Pacifique

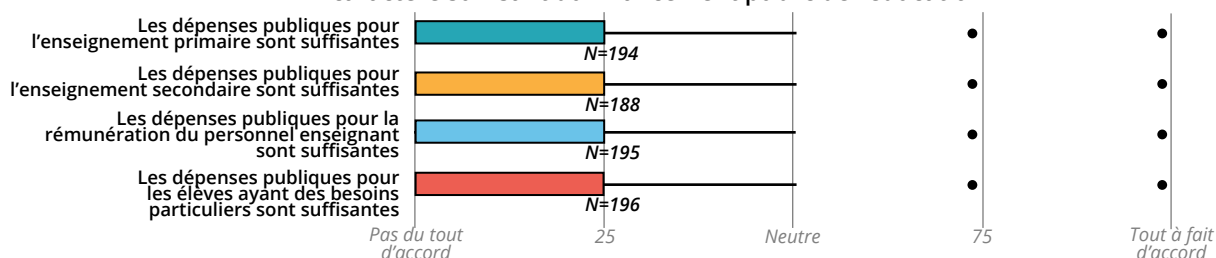
- Dans l'ensemble, les syndicats de

Tableau 7.3.1 : Points de vue des syndicats sur le caractère suffisant du financement public pour l'éducation : aperçu mondial*



* L'échelle va de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Tableau 7.3.2 : Variabilité des réponses des syndicats concernant le caractère suffisant du financement public de l'éducation



la région ne considèrent pas que le financement de l'éducation soit adéquat. Toutefois, les résultats globaux sont supérieurs à ceux de toutes les autres régions, ce qui indique un sentiment légèrement moins négatif globalement.

Europe

- Dans l'ensemble, les syndicats de la région ne considèrent pas que le financement soit adéquat dans tous les domaines clés.

Amérique latine

- Dans l'ensemble, les syndicats de la région ont exprimé le point de vue le plus négatif, en

indiquant que le financement de l'éducation est très insuffisant dans tous les domaines clés.

Amérique du Nord & Caraïbes

- Dans l'ensemble, les syndicats de la région ne considèrent pas que le financement soit adéquat dans tous les domaines clés, le sentiment étant particulièrement négatif en ce qui concerne le financement destiné aux élèves ayant des besoins particuliers et la rémunération du personnel enseignant.

La série de figures 7.3.1 de l'annexe illustre les variations à l'intérieur de chaque région.

Tableau 7.3.1 : Points de vue des syndicats sur le caractère suffisant du financement public de l'éducation, par région*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Les dépenses publiques pour l'enseignement primaire sont suffisantes	17	29	23	13	26
Les dépenses publiques pour l'enseignement secondaire sont suffisantes	17	31	22	11	26
Les dépenses publiques pour les élèves ayant des besoins particuliers sont suffisantes	17	26	22	13	15
Les dépenses publiques pour la rémunération du personnel enseignant sont suffisantes	20	29	23	7	15

* Résultats moyens de l'échelle allant de 0 pour « Pas du tout d'accord » à 100 pour « Tout à fait d'accord ».

Points de vue des syndicats sur les changements dans le financement des écoles : aperçu mondial

La perception des syndicats varie quant à la question de savoir s'il y a eu des changements dans le niveau de financement public pour les différents types d'enseignement. Dans l'ensemble, ils ont exprimé des avis partagés sur le point de savoir si le financement avait augmenté, baissé ou était resté stable. Le tableau 7.3.3 illustre la manière dont le financement a varié au cours des cinq dernières années pour les différents types d'enseignement.

Financement public des écoles publiques

- Le pourcentage le plus élevé de syndicats (39 %) a signalé une baisse du financement des écoles publiques, tandis que des pourcentages élevés ont rapporté des augmentations (31 %) ou aucun changement (30 %).

Financement public des écoles primaires

- Les syndicats ont exprimé des avis partagés sur les changements dans le financement des écoles primaires. Le pourcentage le plus important de répondant-e-s a indiqué qu'il y avait eu des réductions (37 %), tandis que 33 % ont signalé des augmentations et 31 % ont déclaré que le financement était resté stable.

Financement public d'écoles non publiques

- Globalement, un pourcentage significatif de syndicats a indiqué que le financement d'écoles non publiques est resté stable (45 %). Cependant, un pourcentage important (32 %) a déclaré une augmentation du financement des écoles non publiques.

Soutien indirect aux écoles privées (p. ex. allègements fiscaux)

- Près de la moitié des syndicats (44 %) considèrent que le soutien financier indirect des écoles privées au travers d'allègements fiscaux est resté identique. Cependant, un pourcentage appréciable (35 %) a fait état d'une hausse de ce type de financement.

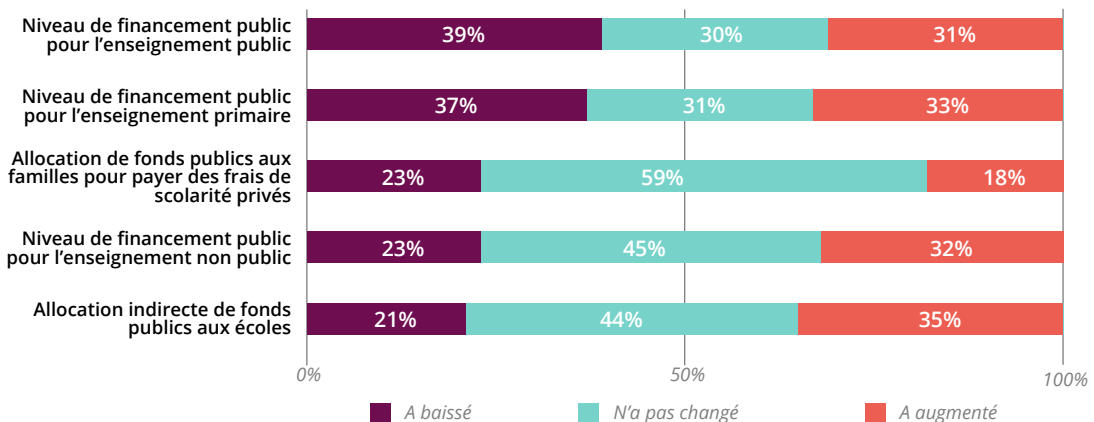
Financement public des frais de scolarité privés

- Les syndicats ont indiqué que le financement public des frais de scolarité privés est resté essentiellement inchangé (59 %), avec plus de signalements de baisses (23 %) que de hausses (18 %).

Commentaires de la profession

En tant que syndicats, nous avons toujours l'impression de devoir... constamment nous battre contre la privatisation parce qu'une croyance courante veut que les écoles privées

Figure 7.3.3 : Points de vue des syndicats sur les changements dans le financement de l'enseignement au cours des cinq dernières années (%)



soient souvent meilleures que les écoles publiques. Par conséquent, les organisations et les ONG commencent à interférer dans le système éducatif dirigé par l'État. C'est une bataille de tous les instants.

*Enseignant du secondaire,
Amérique latine*

Le public a le sentiment que les écoles publiques ne dispensent pas un bon enseignement et que les enseignant-e-s des écoles publiques ne se préoccupent pas d'enseigner à leurs élèves. Donc, les gens qui ont un peu d'argent veulent envoyer leurs enfants dans des écoles privées.

Institutrice, Asie-Pacifique

7.4 Droit à l'éducation : offre éducative

Commentaire : Il devrait y avoir suffisamment d'écoles publiques entièrement financées par l'argent des contribuables pour permettre à tous les enfants d'avoir accès à une éducation gratuite de qualité, indépendamment de leur situation ou milieu d'origine. Cela étant, il peut y avoir certaines écoles privées pour les citoyen-ne-s qui peuvent choisir d'y envoyer leurs enfants. Elles devraient être entièrement financées par des fonds privés.

Syndicaliste, Afrique

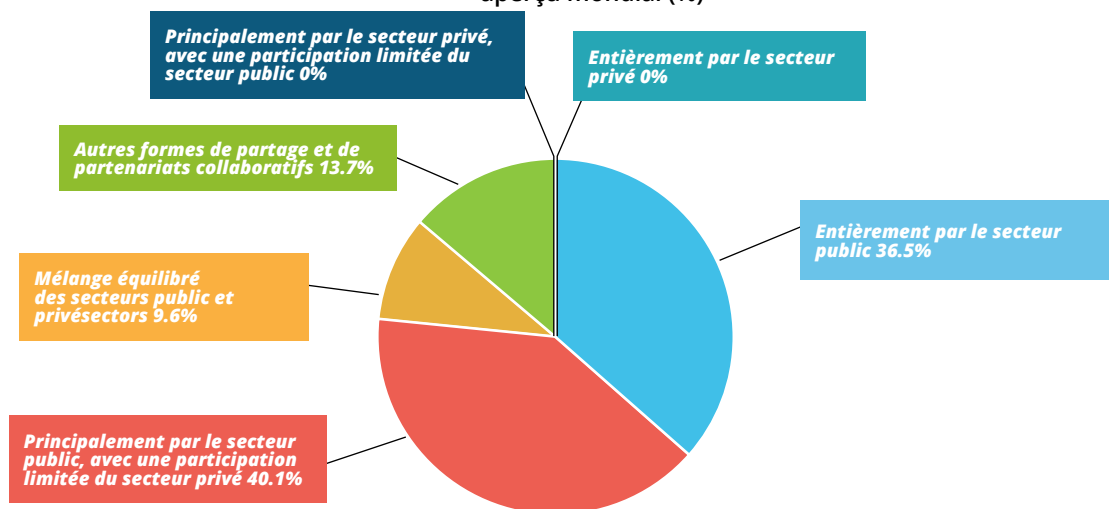
Les gouvernements sont responsables de l'offre éducative. Toutefois, la privatisation croissante et l'introduction de partenariats public-privé ont donné naissance à des modèles plus hybrides d'offre éducative dans de nombreux pays. Pour comprendre les points de vue des syndicats sur l'offre éducative, ils ont été interrogés sur la question de savoir qui devrait être responsable de l'offre éducative dans leur pays.

Points de vue des syndicats sur la responsabilité de l'offre éducative : aperçu mondial

Globalement, une majorité significative de répondant-e-s considère que l'éducation devrait être exclusivement ou principalement fournie par le secteur public, avec seulement une participation limitée du secteur privé. Si aucun syndicat ne soutient un système éducatif principalement ou totalement géré par le secteur privé, un petit pourcentage de syndicats préconise une approche équilibrée entre offre publique et privée et certains soutiennent des partenariats collaboratifs entre acteurs étatiques et non étatiques (voir la figure 7.4.1).

- 76,6 % des syndicats considèrent que l'éducation devrait soit être entièrement fournie par le secteur public (36,5 %), soit principalement gérée par le secteur public, avec une participation limitée du secteur privé (40,1 %).

Tableau 7.4.1 : Points de vue des syndicats sur la responsabilité de l'offre éducative : aperçu mondial (%)



- 9,6 % des syndicats indiquent qu'il devrait y avoir un équilibre entre l'offre publique et privée.
- 13,7 % des syndicats sont favorables à l'idée d'envisager d'autres formes de partenariat collaboratif.
- Aucun syndicat n'est favorable à une offre qui ne serait qu'exclusivement ou principalement fournie par le secteur privé.

Points de vue des syndicats sur la responsabilité de l'offre éducative : aperçu régional

Dans la plupart des régions, les syndicats déclarent préférer une éducation relevant entièrement ou principalement du gouvernement. Toutefois, en Amérique latine, un pourcentage significatif des syndicats préfère d'autres formes de partage et de partenariats collaboratifs entre acteurs étatiques et non étatiques. Le tableau 7.4.1 présente brièvement les points de vue des syndicats sur la manière dont l'éducation devrait être fournie dans les différentes régions.

Informations principales

Afrique

- 75 % des répondant-e-s préfèrent une offre éducative exclusivement ou principalement publique.
- 17 % des répondant-e-s préfèrent d'autres formes de partage et de partenariats collaboratifs entre acteurs étatiques et non étatiques.

Asie-Pacifique

- 81 % des syndicats indiquent que l'éducation devrait être exclusivement ou principalement fournie par le secteur public.
- 16 % des syndicats déclarent qu'un équilibre entre offre publique et privée est préférable.

Europe

- 82 % des syndicats indiquent que l'éducation devrait être exclusivement ou principalement publique.
- Un intérêt limité est observé pour des modèles mixtes (9 %) et d'autres formes de collaboration (9 %).

Amérique latine

- Bien que 53 % des syndicats déclarent que l'éducation devrait être exclusivement ou principalement publique, un pourcentage important des répondant-e-s (42 %) préfère d'autres formes de partage et de partenariats collaboratifs.

Amérique du Nord & Caraïbes

- 62 % des répondant-e-s soutiennent des modèles majoritairement publics avec une participation limitée du secteur privé, tandis que 28 % se déclarent favorables à des modèles entièrement publics.
- 11 % indiquent une préférence pour un équilibre entre offre publique et privée.

Tableau 7.4.1 : Points de vue des syndicats sur l'offre éducative : aperçu régional (%)

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Entièrement par le secteur public	32%	45%	43%	32%	28%
Principalement par le secteur public, avec participation limitée du secteur privé	43%	36%	39%	21%	61%
Mélange équilibré des secteurs public et privé	8%	16%	9%	5%	11%
Autres formes de partage et de partenariats collaboratifs	17%	3%	9%	42%	0%
Principalement par le secteur privé, avec participation limitée du secteur public	0%	0%	0%	0%	0%
Entièrement par le secteur privé	0%	0%	0%	0%	0%

Points de vue des syndicats sur les changements intervenus dans l'offre éducative : aperçu mondial

Les syndicats ont été interrogés sur les changements intervenus dans l'offre éducative dans leur pays. Globalement, les syndicats ont des avis partagés sur les changements intervenus dans l'offre éducative publique et sur les partenariats public-privé. Toutefois, un pourcentage important de répondant-e-s indique que les formes privées et les autres offres éducatives se sont développées ces dernières années : 7.4.2 donne un aperçu de leurs points de vue sur la manière dont les différents types d'offre éducative ont évolué au cours des cinq dernières années.

Avis divergents sur les changements intervenus dans l'offre éducative publique

Enseignement public

- 32 % des syndicats font état d'une baisse de l'offre d'enseignement public, 29 % mentionnent une hausse et 39 % indiquent qu'il n'y a pas eu de changement.

Avis divergents, mais hausse significative de nombreuses autres formes d'offre éducative

Partenariats public-privé pour les écoles

- La majorité des répondant-e-s ne

signalent pas de changement dans les partenariats entre les secteurs public et privé (51 %). Cependant, une proportion importante (37 %) de répondant-e-s indique que cette forme d'offre a augmenté.

Écoles non publiques (p. ex. écoles religieuses ou philanthropiques)

- Bien que 46 % des syndicats n'observent aucun changement de l'offre, 43 % font état d'une augmentation de l'offre d'écoles non publiques.

Enseignement privé à faibles droits d'inscription

- Globalement, les réponses des syndicats indiquent divers changements dans l'offre dans ce secteur, mais une croissance importante à l'échelle mondiale, avec 43 % des syndicats mentionnant une hausse, 23 % une baisse et 34 % aucun changement.

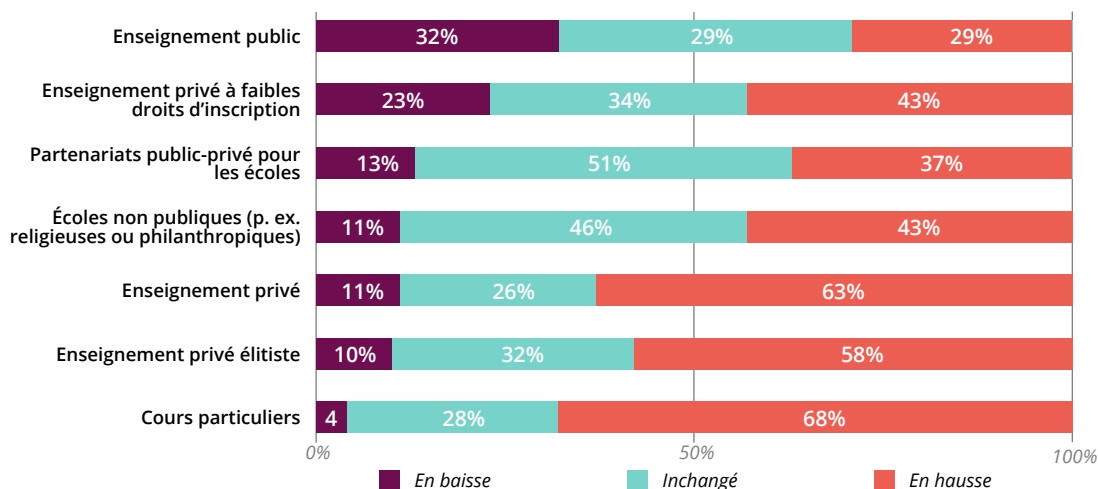
Enseignement privé

- La majorité des répondant-e-s (63 %) font état d'une hausse de ce type d'offre, soit bien plus que les 11 % qui ont observé une baisse.

Enseignement privé élitiste

- Les syndicats mentionnent un développement significatif de cette forme d'offre, 58 % constatant une hausse et tout juste 10 % une baisse.

Tableau 7.4.2: Points de vue des syndicats sur les changements intervenus dans chaque type d'enseignement (%)



Cours particuliers

- La hausse la plus forte de l'offre a été observée dans cette catégorie, 68 % des syndicats mentionnant une augmentation de l'offre et indiquant une expansion significative des cours particuliers à l'échelle mondiale.

7.5 Réglementation des prestataires non étatiques d'éducation

Dans le contexte d'une privatisation et d'une commercialisation croissantes de l'éducation, les gouvernements ont un rôle capital à jouer pour assurer la fourniture d'une éducation publique en tant que droit fondamental. Cette responsabilité implique de protéger l'éducation contre les risques que pourrait représenter la privatisation pour la qualité et l'accessibilité de l'éducation. Afin de remplir leurs obligations et de garantir que tou-te-s les citoyen-ne-s aient accès à une éducation gratuite de qualité, les États doivent faire respecter la transparence, la responsabilité et l'inclusivité par les prestataires de services éducatifs.

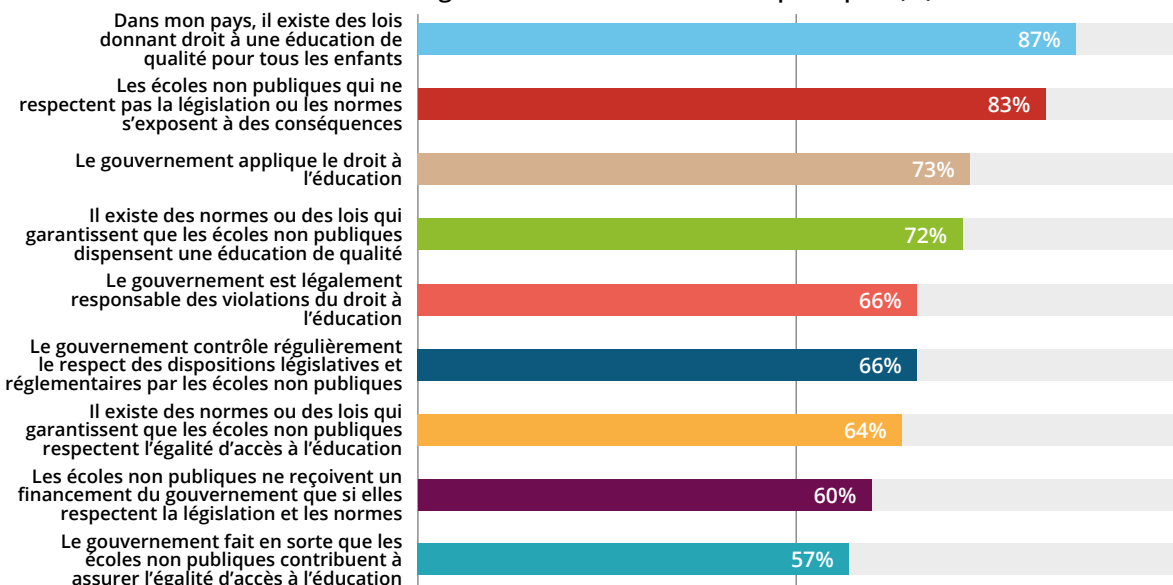
Points de vue des syndicats sur la promotion du droit à l'éducation

Overall, teacher unions reported that legal frameworks and government oversight concerning the Right to Education are in place, with a significant majority affirming that laws are enforced to uphold the right (Figure 7.5.1). However, there are mixed views regarding the effectiveness of regulation targeted at non-state actors in education and the government's role in ensuring all education institutions help to promote equal access to school.

Globalement, les cadres et le contrôle du droit à l'éducation sont généralisés, avec d'importantes exceptions

- Une majorité significative de répondant-e-s a indiqué que tous les enfants ont droit à l'éducation (87 %).
- Une majorité de syndicats a indiqué que le gouvernement fait appliquer le droit à l'éducation (73 %). Cependant, un pourcentage significatif a déclaré que ce droit n'était pas appliqué (27 %).
- La plupart des répondant-e-s ont déclaré que le gouvernement est légalement responsable des violations du droit à

Tableau 7.5.1 : Aperçu mondial des points de vue des syndicats enseignants sur la réglementation des écoles non publiques (%)*



* Pourcentage de réponses « Oui ».



l'éducation (66 %), bien qu'un pourcentage considérable (34 %) ait déclaré le contraire.

Globalement, le contrôle gouvernemental des acteurs non étatiques est généralisé, avec d'importantes exceptions

- Une majorité significative de syndicats (83 %) a indiqué que les acteurs non étatiques qui ne respectent pas la législation ou les normes en subissent les conséquences.
- Une majorité de syndicats (72 %) a indiqué que des lois existent pour veiller à ce que les acteurs non étatiques dispensent une éducation de qualité.

Globalement, si de nombreux gouvernements réglementent l'activité des écoles non publiques, la pratique n'est pas tellement généralisée

- La plupart des répondant·e-s (64 %) ont rapporté qu'il existe des lois ou des normes pour assurer que les écoles non publiques offrent l'égalité d'accès à l'éducation, bien qu'un pourcentage élevé (36 %) ait indiqué le contraire.
- Une majorité de répondant·e-s a déclaré que le gouvernement contrôle la conformité des écoles non publiques (66 %), tandis qu'un pourcentage considérable (34 %) a indiqué le contraire.
- Une légère majorité (60 %) a mentionné que les écoles non publiques ne reçoivent un financement public que si elles se conforment aux lois et aux normes.
- Les syndicats étaient plus partagés sur la question de savoir si le gouvernement s'assure que les écoles non publiques contribuent à offrir un accès égal à l'éducation, 57 % d'entre eux affirmant que tel est effectivement le cas.

Points de vue des syndicats sur la promotion du droit à l'éducation : aperçu régional

Dans toutes les régions, les syndicats ont déclaré qu'il existe une forte reconnaissance du droit à une

éducation de qualité. Cependant, il a été signalé qu'il existe des variations importantes dans l'application du droit à l'éducation et dans la responsabilité des écoles non publiques. Le tableau 7.5.1 montre qu'il existe des disparités régionales considérables dans la manière dont les gouvernements assument leurs responsabilités et dont les acteurs non étatiques sont tenus responsables, ainsi que dans la manière dont ils appliquent la réglementation pour garantir l'égalité d'accès.

Afrique

- La grande majorité des répondant·e-s (88 %) a déclaré qu'il existe une législation pour garantir le droit à une éducation de qualité et faire en sorte que les écoles non publiques qui ne respectent pas cette législation en supportent les conséquences.
- Les syndicats ont exprimé des avis plus partagés sur la question de savoir si le gouvernement était légalement responsable du droit à l'éducation (59 %) et si le gouvernement réduit le financement lorsque des acteurs non étatiques ne respectent pas la législation et les normes (50 %).

Asie-Pacifique

- La grande majorité des répondant·e-s (90 %) a indiqué qu'il existe des lois donnant à tous les enfants le droit à une éducation de qualité.
- Il a été très largement indiqué que la législation contre les écoles non publiques était appliquée (89 %).
- Les syndicats ont exprimé des avis partagés sur la question de savoir si la législation garantit que les écoles non publiques offrent un accès égal à l'éducation (56 %), si les gouvernements veillent à ce que les écoles non publiques contribuent à offrir l'égalité d'accès à l'éducation (56 %) et si les gouvernements réduisent le financement lorsque des acteurs non étatiques ne respectent pas la législation et les normes (42 %).

Tableau 7.5.1 : Aperçu régional des points de vue des syndicats sur la réglementation des écoles non publiques*

	Afrique	Asie-Pacifique	Europe	Amérique latine	Amérique du Nord & Caraïbes
Dans mon pays, il existe des lois donnant le droit à une éducation de qualité à tous les enfants	88%	90%	88%	79%	89%
Les écoles non publiques qui ne respectent pas la législation ou les normes s'exposent à des conséquences	88%	89%	87%	56%	55%
Il existe des normes ou des lois qui garantissent que les écoles non publiques dispensent une éducation de qualité	76%	73%	71%	58%	67%
Le gouvernement applique le droit à l'éducation	68%	72%	90%	53%	67%
Il existe des normes ou des lois qui garantissent que les écoles non publiques respectent l'égalité d'accès à l'éducation	69%	69%	58%	58%	62%
Le gouvernement contrôle régulièrement le respect des dispositions législatives et réglementaires par les écoles non publiques	65%	69%	79%	37%	64%
Le gouvernement est légalement responsable des violations du droit à l'éducation	59%	66%	80%	67%	60%
Le gouvernement veille à ce que les écoles non publiques contribuent à assurer l'égalité d'accès à l'éducation	64%	56%	53%	53%	40%
Les écoles non publiques ne reçoivent un financement du gouvernement que si elles respectent la législation et les normes	50%	42%	84%	58%	64%

* Pourcentage de réponses « Oui ».

Europe

- La grande majorité des syndicats a déclaré que le gouvernement applique le droit à l'éducation (90 %) et que l'éducation est un droit (88 %).
- Les syndicats ont exprimé des avis partagés sur la question de savoir si le gouvernement veille à ce que les écoles non publiques contribuent à offrir l'égalité d'accès à l'éducation (53 %) ou s'il existe des lois pour y parvenir (58 %).

Amérique latine

- La majorité des syndicats a indiqué que l'éducation est un droit (78 %), bien que ce chiffre soit sensiblement plus bas que dans d'autres régions.
- Dans l'ensemble, les répondant-e-s ont déclaré que le cadre légal et réglementaire et l'application du droit à l'éducation étaient plus faibles que dans d'autres régions. Les répondant-e-s étaient partagé-e-s sur la plupart des éléments essentiels.

Amérique du Nord & Caraïbes

- Consensus général pour dire que l'éducation est un droit (89 %).
- Réponses modérées ou partagées sur la plupart des éléments essentiels concernant la réglementation du droit à l'éducation et des acteurs non étatiques dans l'éducation.



7.6 Résumé

Il ressort de ce chapitre que, globalement, les enseignant·e·s travaillent au sein de systèmes éducatifs caractérisés par des lacunes importantes dans l'exercice du droit à l'éducation. La plupart des syndicats ont indiqué que l'enseignement primaire inclut tous les enfants, y compris ceux issus de groupes marginalisés, et ils ont également déclaré que les écoles secondaires sont inclusives, même si leurs avis sont plus partagés sur ce point. Les syndicats étaient neutres quant à la question de savoir si les élèves acquièrent les compétences essentielles requises pour bâtir des sociétés meilleures et s'ils ont accès aux ressources éducatives nécessaires. Les syndicats ont estimé que les ressources éducatives ne sont pas équitablement réparties et ils n'avaient pas le sentiment que tou·te·s les citoyen·ne·s étaient en mesure de contribuer de la même manière à la politique éducative. Ces résultats montrent que des défis importants demeurent pour parvenir à des systèmes éducatifs plus équitables dans le monde.

Le chapitre présente également un aperçu des consultations entre syndicats et gouvernements sur le droit à l'éducation. Globalement, la plupart des syndicats ont participé à des consultations sur la qualité de l'enseignement primaire et secondaire et sur l'éducation de la petite enfance. Toutefois, les consultations sur de nombreuses autres questions ont été plus limitées. Si des consultations étendues existent sur la qualité de l'éducation, l'intérêt pour des questions telles que l'inégalité, l'équité en matière de handicap et l'égalité des sexes, n'est que modéré. La promotion de l'égalité raciale est toujours le domaine dans lequel il y a le moins de consultations entre syndicats et gouvernements. Dans le contexte des inégalités sociales plus larges et des inégalités systémiques à l'intérieur des systèmes éducatifs, il est clairement nécessaire de s'engager davantage pour résoudre les problèmes de racisme et de discrimination au sein des établissements scolaires et dans les politiques éducatives.

S'agissant du financement de l'éducation, les résultats de l'enquête montrent que les syndicats ne considèrent pas que les niveaux actuels de financement soient

suffisants pour répondre aux besoins de l'enseignement primaire et secondaire, de rémunération du personnel enseignant ou des élèves ayant des besoins particuliers. En outre, les syndicats ont indiqué que de nombreux pays ont introduit des changements importants dans le financement public de l'éducation ces cinq dernières années. Environ 40 % des syndicats ont fait état d'une baisse du financement des écoles publiques et nombreux sont ceux qui ont signalé une augmentation du financement direct et indirect des écoles non publiques. Ces résultats illustrent le transfert croissant du financement de l'éducation des écoles publiques vers les écoles privées dans de nombreux pays, ce qui suscite des inquiétudes quant au caractère suffisant des ressources allouées à l'éducation publique et à l'accès gratuit à une éducation de qualité pour tou·te·s.

La majorité des syndicats convient qu'il existe des cadres et un contrôle du droit à l'éducation, bien que des inquiétudes demeurent en ce qui concerne l'application du droit à l'éducation et la responsabilité juridique en cas de violations de ce droit. Si le contrôle des acteurs non étatiques de l'éducation par le gouvernement est généralement considéré comme généralisé, un pourcentage significatif de syndicats a observé l'absence de législation obligeant les acteurs non étatiques à dispenser une éducation de qualité. La réglementation des écoles privées a également été mentionnée comme un problème par les syndicats, qui ont des avis plus partagés sur les efforts déployés par les gouvernements pour contrôler la conformité de ces écoles, leur faire rendre des comptes et s'assurer que les écoles privées offrent un accès à l'éducation sur un pied d'égalité. Cela montre que bien que des cadres établis existent pour le droit à l'éducation, des lacunes importantes sont observées en matière d'application et de responsabilité légale, en particulier dans la réglementation des acteurs non étatiques.

Chapitre 8 : Conclusion et recommandations

Le rapport mondial sur la condition de la profession enseignante 2024 dresse un tableau exhaustif des points de vue des syndicats sur les principaux problèmes que rencontre la profession tant au plan mondial que régional. Il met en évidence la nécessité d'une action urgente et coordonnée et d'un changement systémique afin de faire en sorte que la profession enseignante reste attrayante, pérenne et capable de répondre aux besoins des générations futures. Les pénuries d'enseignant·e·s, la baisse du statut professionnel et l'influence limitée des enseignant·e·s sur l'élaboration des politiques font partie des préoccupations les plus pressantes.

Pénuries d'enseignant·e·s

Les syndicats déclarent que les pénuries d'enseignant·e·s constituent un problème mondial majeur, en particulier dans l'enseignement secondaire et spécialisé. Les pénuries de personnel dans des matières spécifiques, en particulier l'enseignement spécialisé, les technologies de l'information, les mathématiques et les sciences, ont également été mentionnées comme étant prévalentes. Plusieurs facteurs ont été considérés comme contribuant de manière significative à ces pénuries ; il s'agit notamment des faibles salaires des enseignant·e·s, du temps de travail excessif, du statut professionnel peu élevé et des faibles perspectives d'avancement professionnel. Des variations régionales importantes ont été observées en ce qui concerne l'ampleur des pénuries de personnel enseignant, les syndicats de certaines régions (comme l'Amérique du Nord & Caraïbes et l'Afrique) faisant état de pénuries graves dans des domaines tels que l'enseignement spécialisé.

Recommandation 1 : Prendre des mesures pour s'attaquer aux causes premières des pénuries d'enseignant·e·s

a) Revoir les salaires et la rémunération des enseignant·e·s :

Les gouvernements devraient veiller à ce que les salaires des enseignant·e·s soient attrayants, compétitifs et proportionnels à l'importance de leur travail. Des salaires attrayants sont cruciaux pour attirer des gens dans la profession et retenir les enseignant·e·s actuel·le·s.

b) Élaborer des stratégies pour attirer et retenir les enseignant·e·s :

Les autorités devraient mettre en œuvre des stratégies destinées à promouvoir l'enseignement en tant que profession à statut élevé. Cela impliquerait de faire en sorte que l'enseignement soit reconnu comme tel. Il faudra pour cela beaucoup plus que des campagnes publicitaires, notamment une prise en considération approfondie de la position actuelle et de la position souhaitée des enseignant·e·s dans la société. Collaborer directement avec les enseignant·e·s pour comprendre leurs besoins et élaborer des politiques répondant à leurs préoccupations pourrait améliorer la rétention et la satisfaction au sein de la profession.

c) Remédier aux pénuries critiques :

Compte tenu de la prévalence signalée des pénuries dans des matières spécifiques, en particulier dans des domaines critiques comme l'enseignement spécialisé et les matières STEM, des initiatives ciblées de recrutement sont nécessaires dans certains domaines.



Droits des enseignant-e-s et dialogue social

Les syndicats déclarent que les enseignant-e-s se heurtent à d'importants obstacles juridiques et pratiques qui restreignent leurs droits fondamentaux, notamment leur liberté d'expression et leur droit syndical. En outre, les mécanismes de dialogue social entre enseignant-e-s et gouvernements sont souvent inadéquats et limitent les possibilités qu'ont les enseignant-e-s de faire entendre leur voix en tant que groupe professionnel sur des questions qui les affectent. Globalement, l'influence des enseignant-e-s sur les décisions qui concernent leur travail est jugée limitée au niveau de l'établissement, et même plus faible aux échelons supérieurs du système éducatif.

Recommandation 2 : Fournir des protections juridiques et mettre en place des mécanismes de dialogue social afin de consulter activement les enseignant-e-s pour connaître leurs avis

- a) Fournir des protections juridiques :** Les gouvernements devraient s'assurer que les cadres juridiques protègent les droits des enseignant-e-s, notamment la liberté d'expression et la négociation collective.
- b) Améliorer le dialogue social :** Les autorités devraient collaborer avec les enseignant-e-s et leurs représentant-e-s pour mettre en place des mécanismes solides et inclusifs de dialogue social, en veillant à ce que les enseignant-e-s participent au processus décisionnel à tous les niveaux de l'enseignement.
- c) Autonomiser les enseignant-e-s :** Les gouvernements devraient s'efforcer d'accroître l'influence des enseignant-e-s dans les processus d'élaboration des politiques, en particulier au niveau du district et des États et à l'échelon national, pour s'assurer que leurs préoccupations sont adéquatement prises en compte.

Statut professionnel des enseignant-e-s

Malgré la reconnaissance de son rôle essentiel dans la société, la profession enseignante est sous-évaluée et ne jouit pas du même respect que d'autres professions ayant un statut élevé. L'image des enseignant-e-s véhiculée par les médias varie, certains syndicats considérant que les médias critiquent la profession et d'autres voyant les médias sous un jour plus positif. Il a également été mentionné que les conditions d'emploi et les possibilités de formation professionnelle ont un impact mitigé sur le statut de la profession. Les conclusions mettent en évidence des variations régionales et infrarégionales significatives du statut professionnel des enseignant-e-s, ainsi que des facteurs qui affectent leur statut.

Recommandation 3 : Élaborer des systèmes, des politiques et des discours publics qui promeuvent l'enseignement en tant que profession

- a) Promouvoir le statut de la profession enseignante :** Encourager un discours public, politique et médiatique plus positif et faire en sorte que les politiques soient élaborées de manière à reconnaître et à respecter les enseignant-e-s en tant que professionnel-le-s.
- b) Concevoir une formation professionnelle permettant de renforcer le professionnalisme des enseignant-e-s :** Élaborer et mettre en œuvre des systèmes de formation professionnelle qui reconnaissent et promeuvent l'expertise des enseignant-e-s, reconnaissent que l'enseignement est un travail intellectuel complexe et offrent aux enseignant-e-s des possibilités de suivre une formation continue de qualité pertinente pour leur travail.

Conditions de travail et bien-être des enseignant·e·s

Selon les syndicats, les conditions de travail des enseignants, notamment les charges de travail excessives, les grandes tailles des classes, le manque de respect et les problèmes de santé mentale, sont des préoccupations majeures à l'échelle mondiale. Ils estiment que ces questions sont souvent négligées par les gouvernements qui, dans la plupart des cas, n'écourent pas ou ne tiennent pas compte des préoccupations des enseignant·e·s, en particulier en ce qui concerne la charge de travail et la santé mentale. Bien que les syndicats indiquent qu'une discrimination à l'égard des enseignant·e·s n'est pas souvent signalée, ils la considèrent comme un problème important nécessitant des mesures urgentes. Les syndicats observent également des différences régionales importantes dans le degré d'attention et de réaction des gouvernements aux préoccupations des enseignant·e·s, certains gouvernements étant plus réceptifs que d'autres.

Recommandation 4 : Concevoir des systèmes scolaires et des rôles sains et pérennes pour la profession enseignante

- a) Résoudre le problème de la charge de travail : Les employeurs et les autorités devraient collaborer avec les enseignant·e·s et leurs représentant·e·s pour identifier les causes des charges de travail excessives et élaborer des stratégies afin de réduire la charge qui pèse sur le corps enseignant. Pour ce faire, il conviendrait d'impliquer les enseignant·e·s dans la conception et l'organisation de leur travail, en leur permettant de se concentrer davantage sur leurs activités d'enseignement essentielles.
- b) Promouvoir des systèmes scolaires sains : Examiner la manière dont les acteurs aux différents niveaux du système éducatif contribuent à la mise en place de systèmes scolaires et de lieux de travail sains. Faire en sorte que les politiques éducatives et celles concernant les enseignant·e·s

soient conçues dans le but d'offrir au corps enseignant des conditions propices pour travailler efficacement et promouvoir leur santé et leur bien-être.

- c) Lutter contre la discrimination : Lutter contre la discrimination et faire en sorte que tou·te·s les enseignant·e·s travaillent dans des environnements sûrs et respectueux.

Droit à l'éducation

Les syndicats font état d'importantes lacunes dans la réalisation du droit à l'éducation, en particulier en ce qui concerne la répartition des ressources. Ils considèrent que les niveaux de financement public de l'éducation sont insuffisants et la réglementation et la responsabilité des acteurs non étatiques de l'éducation suscitent des inquiétudes générales. Les syndicats affirment que leurs consultations avec les gouvernements sur les grands problèmes de l'éducation, comme l'inégalité et l'équité en matière de handicap, ont été limitées. Selon eux, il existe d'importantes variations régionales en termes d'adéquation du financement public et de la réglementation des prestataires de services éducatifs non étatiques. Bien que les syndicats de certaines régions fassent état d'un soutien gouvernemental adéquat à l'éducation, d'autres soulignent la nécessité d'un engagement et d'un contrôle accru du gouvernement.

Recommandation 5 : Promouvoir l'équité grâce à une répartition équitable des ressources et au leadership du gouvernement

- a) Assurer une répartition équitable des ressources : Une répartition équitable des ressources éducatives est fondamentale pour assurer que tous les élèves ont accès à une éducation de qualité.
- b) Renforcer les consultations : Augmenter la fréquence des consultations entre syndicats et gouvernements sur des questions cruciales, telles que les inégalités, l'équité en matière de handicap et l'égalité entre les sexes, et



approfondir ces consultations.

- c) Accroître le financement et le contrôle : Les gouvernements devraient assurer un financement adéquat de l'éducation et renforcer le contrôle des acteurs non étatiques afin de faire en sorte qu'ils dispensent une éducation équitable de qualité.





Références

- Abbott, A. (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
- Barnes, M. (2022). Framing teacher quality in the Australian media: the circulation of key political messages?. *Educational Review*, 74(7), 1305-1321.
- Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, 17, 37-49.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Blackmore, J. (2005). The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender or Changing Gender Relations?. In Hargreaves, A. (eds) *Extending Educational Change*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_9
- Blackmore, J., MacDonald, K., Keddie, A., Gobby, B., Wilkinson, J., Eacott, S., & Niesche, R. (2022). Election or selection? School autonomy reform, governance and the politics of school councils. *Journal of Education Policy*, 38(4), 547-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2022766>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Cowen Forssell, R., Berthelsen, H., & Jönsson, S. (2024). Negotiating for influence and resources: A study of Swedish teachers' and principals' experiences of aggressive emails from parents. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241242263>
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467-480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Darling-Hammond, L. (2002). Access to quality teaching: An analysis of inequality in California's public schools. *Santa Clara L. Rev.* 43, 1045.
- Darling-Hammond, L. (2013). Inequality and school resources. In P. L. Carter & K. G. Welner (Eds.), *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance* (pp. 77-97). Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L., Hylter, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.
- Darling-Hammond, L. & Podolsky, A., (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives* (27), pp.34-34.

- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170091>
- Doan, S., Steiner, E. & Pandey, R. (2024). Teacher Well-Being and Intentions to Leave in 2024: Findings from the 2024 State of the American Teacher Survey. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2024. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-12.html
- Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(3), 579-599.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P. W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. Varkey Foundation. Retrieved on 1st May 2024 from <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- EI & UNESCO (2019) *Global framework of professional teaching standards*. Education International. Retrieved on 21st May 2024 from <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>
- Evans, L. (2008), Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evans, L. (2014) Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2). 179 - 198 (20). ISSN 0305-764X
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Frenkiewich, J., & Onosko, J. J. (2020). Public schools at-risk: Examining a century of US media coverage of "unsatisfactory student performance" and the rise of school privatization. *Democracy and Education*, 28(2), 2.
- Gallup. (2022, March 14). *U.S. workers report highest burnout rate since 2020*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx>
- García, E., & Weiss, E. (2019). The Teacher Shortage Is Real, Large and Growing, and Worse than We Thought. *The Perfect Storm in the Teacher Labor Market*. Economic policy institute.
- Gibbons, S., Scrutinio, V., & Telhaj, S. (2021). Teacher turnover: Effects, mechanisms and organisational responses. *Labour Economics*, 73, 102079.
- Heffernan, A., Bright, D., Longmuir, F., & Magyar, B. (2021). The impact of COVID-19 on perceptions of Australian Schooling. *The Australian Educational Researcher*, 48(4), 667-686. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00458-5>
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196-209. <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>
- Hobbs, L., Campbell, C., Delaney, S., Speldewinde, C., & Lai, J. (2022). Defining teaching out-of-field: An imperative for research, policy and practice. In *Out-of-Field Teaching Across Teaching Disciplines and Contexts* (pp. 23-48). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Hogan, A., & Thompson, G. (Eds.). (2020). *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. Routledge.



- Horwood, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Riley, P., Guo, J., & Dicke, T. (2021). Burning passion, burning out: The passionate school principal, burnout, job satisfaction, and extending the dualistic model of passion. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1668–1688. <https://doi.org/10.1037/edu0000664>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R., Merrill, E., Stuckey, D., Collins, G. & Harrison, B. (2021). Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force, updated January 2021. Research Report. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. & Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. Chapter 12, pp 106-118 in *Schools and Society: a Sociological Approach to Education*. Edited by Ballantine, J. and Spade, J. Los Angeles: Pine Forge Press.
- International Trade Union Confederation. (2023). *2023 ITUC global rights index*. https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2023_ituc_global_rights_index_en-v2.pdf
- Kelleher, F. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Commonwealth Secretariat and UNESCO. <https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/Women-and-the-teaching-profession-Kelleher.pdf>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Kim, L. E., Owusu, K. & Asbury, K. (2024). The ups and downs in perceived societal appreciation of the teaching profession during COVID-19: A longitudinal trajectory analysis. *British Educational Research Journal*, 50, 93– 111. <https://doi.org/10.1002/berj.3914>
- Kraft, M. A., & Lyon, M. A. (2024). *The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century* (No. w32386). National Bureau of Economic Research.
- Ladd H. F. & Sorensen L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241–279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194
- LaMontagne, A.D., Martin, A., Page, K.M. et al. (2014). Workplace mental health: developing an integrated intervention approach. *BMC Psychiatry*, 14, 131. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-131>
- May Bend, Hu, Y., Pan, Y., Patrinos, H. A., Poulsen, T., Rivera-Olvera, A., Tanaka, N., Antoninis, M., Murakami, Y., Benveniste, L., Saavedra Chanduvi, J., & Dundar, H. (2023). *Education Finance Watch 2023* (English). Washington, D.C.: World Bank Group. <https://documents.worldbank.org/curated/en/099103123163755271/P17813506cd84f07a0b6be0c6ea576d59f8z>
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., ... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Mezza, A. (2022), "Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions", *OECD Education Working Papers*, No. 276. OECD Publishing.
- Mockler, N. (2020). Discourses of teacher quality in the Australian print media 2014–2017: A corpus-assisted analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 854-870.
- Mockler, N. (2022). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166-180.
- Mockler, N., Redpath, E. (2023). Shoring Up "Teacher Quality": Media Discourses of Teacher Education in the United Kingdom, United States, and Australia. In: Menter, I. (eds) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_42.

- Mockler, N. (2024) Troubled times and seeds of hope: some reflections on teacher professional learning as praxis development, *Professional Development in Education*, 50(3), 586-593, DOI: 10.1080/19415257.2024.2339042
- Muzio D., Aulakh S., Kirkpatrick I. (2020). *Professional Occupations and Organizations*. Cambridge University Press.
- Nguyen, T. D., Pham, L., Springer, M. G., & Crouch, M. (2019). The factors of teacher attrition and retention: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Annenberg Institute at Brown University*, 19-149.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020) *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. Retrieved on 20th May 2024 from <https://oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
- OECD. (2022). *What do OECD data on teachers' salaries tell us? Education Indicators in Focus, October 2023*. Retrieved on 20th May 2024 from https://www.oecd.org/en/publications/what-do-oecd-data-on-teachers-salaries-tell-us_de0196b5-en.html
- OECD. (2023), *Unravelling the layers of teachers' work-related stress*, *Teaching in Focus*, No. 46, OECD Publishing, Paris. Retrieved on 15th May 2024 from <https://doi.org/10.1787/bca86c20-en>.
- OECD. (2024). *An introduction to the multi-stakeholder study on New Professionalism and the Future of Teaching*. Retrieved on 1st June, 2024 from <https://www.oecd.org/education/ceeri/introduction-to-the-multi-stakeholder-study.pdf>.
- Philip, T. M., & Brown, A. L. (2020). We All Want More Teachers of Color, Right?: Concerns about the Emergent Consensus. *National Education Policy Center*.
- Rahimi, M., Arnold, B. (2024). Understanding Australia's teacher shortage: the importance of psychosocial working conditions to turnover intentions. *Australian Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00720-5>
- Rahimi, M., Arnold, B., Horwood, M., and Riley, P. (2022). *The New Zealand Primary Teacher Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey: 2021 Data*. Melbourne: Research for Educational Impact (REDI). Deakin University.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837-859.
- Riley, P., See, S. M., Marsh, H., & Dicke, T. (2020). *The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey* (IPPE report). Sydney: Institute for positive psychology and education, Australian Catholic University.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In *The Handbook of Global Education Policy* (eds K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Sachs, J. (2016) Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425, DOI: 10.1080/13540602.2015.1082732.
- Slemp, G. R., Field, J. G. & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 121, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>.
- Sorensen, G., Dennerlein, J. T., Peters, S. E., Sabbath, E. L., Kelly, E. L., & Wagner, G. R. (2021). The future of research on work, safety, health and wellbeing: A guiding conceptual framework. *Social science & medicine* (1982), 269, 113593.



- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev*, (23) 457–477 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223–245.
- Stromquist, N. P. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Education International.
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: A study of education unions' perspectives*. Education International.
- Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Education International.
- Tikly, L., Barrett, A., Batra, P., Bernal, A., Cameron, L., Coles, A., Juma, Z., Mitchell, R., Nunes, N., Paulson, J., Rowsell, J., Tusiime, M., Vejarano, B., Nigusse Weldemariam (2022, forthcoming). Decolonising Teacher Professionalism: Foregrounding the Perspectives of Teachers in the Global South. *UNESCO Background paper*. Bristol Working Papers in Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7097105>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education, All Means*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved on 1st May 2024 from <https://teachertaskforce.org/what-we-do/Knowledge-production-and-dissemination/global-report-teachers>
- UNESCO Institute for Statistics. (2023). *Data for the Sustainable Development Goals*. Retrieved on 1st May 2024 from <https://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3801>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2022). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2024a). *Sustainable Development Goal 4: Quality Education*. Retrieved on 1st May 2024 from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations. (2024b). *UN Panel on the Teaching Profession*. Accessed 1st June, 2024 from https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/publication/wcms_912921.pdf
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of interpersonal violence*, 26(12), 2353–2371.
- World Economic Forum. (2022). Teacher well-being is crucial for better learning outcomes. *World Economic Forum*. Retrieved on 1st May 2024 from <https://www.weforum.org/agenda/2022/10/teachers-well-being-and-empowerment-learning-recovery-acceleration/>





Annexe





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



Cet outil est soumis à la licence
Creative Commons : Attribution - Pas
d'Utilisation Commerciale - Partage
dans les Mêmes Conditions 4.0
International (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 Oeuvre.

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 même conditions, c'est à dire avec la même licence avec laquelle l'œuvre originale a été diffusée.



Rapport mondial 2024 sur la condition du personnel enseignant

Ben Arnold
Mark Rahimi

Décembre 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. (CC BY-NC-SA 4.0)

Publié par l'Internationale de l'Education - Janvier 2025
ISBN 978-92-9276-027-4 (PDF)

Photo de couverture : Internationale de l'Education



Education International
Internationale de l'Education
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
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

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