i-BEST

Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation

Édition 2026



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

fondation d'entreprise mgen pour la santé publique

Education Support

Auteures

Responsables principales du projet de recherche et auteures de la troisième partie : Nathalie Billaudeau et Marie-Noël Vercambre-Jacquot – Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique.
Analyse des résultats et auteures principales des parties 1 et 2 : Sinéad Mc Brearty et Carol Savill-Smith – *Education Support*.

À propos d'I-BEST

Le Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation (I-BEST) est une enquête périodique qui examine les conditions de travail, la santé et le bien-être du personnel éducatif à travers le monde. Faisant suite aux deux éditions précédentes (2021 et 2023), ce rapport 2026 approfondit et élargit notre compréhension collective du personnel de l'éducation à l'échelle mondiale.

Partenaires I-BEST

Internationale de l'Éducation

L'Internationale de l'Éducation (IE) est la fédération syndicale mondiale des personnels enseignants et des personnels de soutien à l'éducation. Fondée en 1993, elle affilie 375 organisations nationales dans 180 pays et territoires et représente collectivement 33 millions de travailleuses et travailleurs dans tous les secteurs de l'éducation, de la petite enfance à l'enseignement supérieur et la formation continue.

Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé publique

La Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique est un organisme de recherche scientifique pluridisciplinaire créé en 2002 par MGEN. Seule équipe de recherche en santé publique adossée à une mutuelle, elle réunit des expertises complémentaires — épidémiologie, économie de la santé, statistiques— pour étudier la santé des populations et ses facteurs de risque et contribue à guider des actions de promotion et de prévention en santé. Parmi ses axes prioritaires figure la santé au travail des personnels de l'éducation, au cœur de ses programmes de recherche depuis sa création.

Education Support

Education Support est un organisme britannique fondé par des personnels enseignants pour les personnels enseignants. Depuis 148 ans, cette association œuvre à l'amélioration de la santé mentale et du bien-être du personnel de l'éducation au Royaume-Uni, convaincue qu'une meilleure santé mentale conduit à une meilleure éducation. Elle accompagne les individus, conseille les établissements scolaires et universitaires, mène des travaux de recherche et plaide pour des évolutions des politiques publiques en faveur des personnels éducatifs.

Illustration de couverture par Clara Luneau

Publié en novembre 2026

REMERCIEMENTS

Les partenaires I-BEST tiennent à remercier l'ensemble des personnels éducatifs qui ont participé à cette étude, ainsi que les syndicats et organisations professionnelles de l'éducation qui ont rendu cette enquête possible et sans lesquels le présent rapport n'aurait pas pu voir le jour.

Argentine	Confederación De Educadores Argentinos
	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
	Sindicato Argentino de Docentes Privados
Belgique	Centrale Générale des Services Publics - secteur Enseignement
	Confédération des Syndicats Chrétiens - Enseignement
	Syndicat des Employés, Techniciens et Cadres - Secteur de l'Enseignement Libre
	Syndicat Libre de la Fonction Publique-Enseignement
Cameroun	Fédération camerounaise des syndicats de l'éducation
	Cameroon Teacher's Initiative for Mutual Assistance
Canada	Canadian Teachers' Federation / Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
	Centrale des syndicats du Québec
	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec-CSN
Costa Rica	Asociación Nacional de Educadores y Educadoras
Espagne	Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras
	Federación de Servicios Públicos De UGT (Sector de Enseñanza)
Ethiopie	Ethiopian Teachers' Association
France	CFDT Fédération Éducation Formation Recherche Publiques
	UNSA Éducation
	SNETAA Force Ouvrière Nouvelle-Calédonie
	Union Territoriale Confédération française de l'encadrement - Confédération générale des cadres Nouvelle-Calédonie
Gambie	Gambian Teachers' Union
Maroc	Syndicat National de l'Enseignement - Confédération Démocratique du Travail
	Syndicat National de l'Enseignement - Fédération Démocratique du Travail
	Fédération Nationale de l'Enseignement - Union Marocaine du Travail
Mexique	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Paraguay	OTEP Auténtica Sindicato Nacional
Portugal	Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho
	Federação Nacional dos Professores

Royaume-Uni	Educational Institute of Scotland
	National Education Union
Singapour	Singapore Teachers' Union
Suisse	Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste - Syndicat suisse des services publics - Sindacato svizzero dei servizi pubblici
	Société pédagogique vaudoise
	Syndicat des enseignant·es romand·es
Zimbabwe	Zimbabwe Teachers' Association

Table des matières

RÉSUMÉ **1**

COMMENT CE RAPPORT EST STRUCTURÉ **3**

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **3**

Informations clés - données d'enquête 3

Informations clés – données issues des groupes de discussion 4

PARTIE 1 – PRINCIPAUX RÉSULTATS **6**

I. Reconnaissance et bien-être **6**

II. Le stress chez le personnel éducatif **8**

III. Charge de travail et interface vie privée – vie professionnelle **9**

IV. Satisfaction professionnelle **11**

V. Sécurité personnelle et violence au travail **13**

PARTIE 2 – EXPLORATION NARRATIVE DES PRINCIPAUX THÈMES DE L'ENQUÊTE **15**

I. Profil du personnel – aspects démographiques **15**

II. Conditions et environnement de travail **16**

II.1. Environnement/contexte national 16

II.2. Environnement contextuel local 17

II.3. Violence au travail 18

II.4. Prise de décision au niveau de l'établissement scolaire 19

II.5. Autonomie au niveau de l'établissement scolaire 19

II.6. Utilisation d'outils numériques 20

II.7. Possibilités de carrière 21

II.8. Considérations financières 22

III. Santé et bien-être **22**

III.1. Qualité de vie 22

III.2. Conditions de santé 23

IV. Bien-être psychologique **24**

IV.1. Bonheur 24

IV.2. Le sens et l'utilité du travail 24

IV.3. La perception de la profession par la société 25

IV.4 Stress au travail 25

IV.5. Les facteurs de stress au travail 26

IV.6. Charge de travail et interface vie privée – vie professionnelle 28

IV.7. Autres indicateurs d'un bien-être insuffisant 28

V. Besoins et soutien 29
V.1. Qui se préoccupe du bien-être du personnel de l'éducation ? 29
V.2. Soutien 29

PARTIE 3 – RÉSULTATS DÉTAILLÉS DE L'ENQUÊTE 32
I. Profil des personnels ayant participé à l'enquête 32
II. Conditions et environnement de travail 37
II.1. Facteurs organisationnels et motivationnels 37
II.2. Relations sociales au travail 42
II.3. Sécurité personnelle et violence au travail 45
II.4. Environnement physique 49
II.5. Outils numériques 54
II.6. Interface vie privée - vie professionnelle 56
III. Santé et bien-être 59
III.1. Santé et bien-être au travail 59
III.2. Santé et bien-être en général 62
IV. Focus 2026 : bien-être psychologique 65
IV.1. Bien-être psychologique au travail 65
IV.2. Aspects positifs du travail 66
IV.3. Sources de difficultés au travail 68
IV.4. Ressources / soutien psychologique au travail 73
IV.5. Symptômes dépressifs 74
V. Besoins identifiés dans le monde de l'éducation 76
V.1. Soutien interpersonnel 76
V.2. Soutien professionnel à la santé 77
V.3. Difficultés financières et accès aux soins 80
VI. Évolution 2021-2023-2026 : aperçu pour les personnels enseignants 82
VI.1. Taille des échantillons nationaux d'enseignants en fonction de l'édition 82
VI.2. Caractéristiques des échantillons selon l'édition 83
VI.3. Évolution des indicateurs 84

RÉSUMÉ

Le Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation (I-BEST) 2026 a interrogé, entre janvier et juin 2026, **45.995 membres du personnel de l'éducation** dans 17 pays. Les personnes ayant répondu à l'enquête comprennent des membres du personnel enseignant et des directions d'établissements, ainsi que du personnel de soutien et d'administration issus de contextes nationaux très divers. Ces personnes ont été contactées par l'intermédiaire de syndicats et d'organisations professionnelles. Pour compléter les données de l'enquête, l'équipe du projet a organisé deux groupes de discussion réunissant 19 participantes et participants issu·es de plusieurs des pays ayant pris part à l'enquête.

Les principaux ensembles de données font apparaître des disparités très marquées entre les pays, ne laissant aucun doute sur l'importance du contexte. Un thème récurrent et positif qui ressort de ces données concerne **le sentiment profond de sens et d'utilité que ressentent les personnels de l'éducation** dans leur travail. Dans tous les pays, entre 82 % et 96 % des personnels affirment que leur travail a un sens et une utilité, même lorsque les conditions de travail sont perçues comme difficiles ou que le niveau de stress est élevé.

Au fil de l'enquête, quatre facteurs ressortent comme étant corrélés au bien-être du personnel : **la reconnaissance, la charge de travail, l'interface vie privée – vie professionnelle et la sécurité personnelle.**

Voici quelques-unes des principales conclusions :

Une majorité du personnel éducatif estime être insuffisamment valorisée par la société. Dans 14 pays sur 17, en effet, une majorité du personnel ne partage pas l'avis selon lequel la société valorise sa profession. Les pays dans lesquels un plus grand nombre de membres du personnel se sentent **valorisé·es** par la société et/ou par leurs supérieur·es sont également ceux où le personnel est moins nombreux à faire état de sentiments négatifs fréquents.

Le facteur **stress** est une caractéristique prédominante dans le milieu éducatif. Dans chacun des 17 pays de l'enquête, la majorité des membres du personnel éducatif ont décrit leur travail comme étant, au mieux, moyennement stressant. Dans 10 pays, la majorité des personnes qui ont participé à l'enquête ont décrit leur travail comme assez ou très stressant.

La **charge de travail** est la source de stress la plus fréquemment citée. Les pays dans lesquels le personnel se sent capable de respecter ses engagements familiaux sont également ceux qui affichent les niveaux les plus élevés de satisfaction professionnelle.

La **satisfaction professionnelle** est plus élevée dans les pays où les possibilités de formation, les conditions matérielles et les relations avec la direction sont perçues de manière relativement positive. Elle est plus faible dans les pays où la charge de travail, la pénurie de personnel et les dispositifs d'évaluation et de contrôle (accountability en anglais) sont vécues de manière négative. La satisfaction professionnelle a un lien étroit avec la propension du personnel à choisir à nouveau ce métier si c'était à refaire.

La **violence** constitue un enjeu pour le personnel éducatif. Dans 13 des 17 pays, plus d'un tiers des personnes interrogées ont été témoins de violence au travail au cours de l'année écoulée.

Dans six des 17 pays de l'enquête, au moins un membre du personnel sur cinq se sent rarement, voire jamais, en sécurité au travail.

Malgré des difficultés manifestes liées à l'environnement de travail, moins de la moitié des personnes ayant répondu à l'enquête avaient accès à des formations ou à des **ressources** de prévention, et moins d'un tiers avaient accès à des ressources de **soutien** psychologique.

Compte tenu des difficultés liées au recrutement et au maintien en poste du personnel enseignant à l'échelle mondiale, nous exhortons les responsables politiques à prendre les mesures qui s'imposent pour relever les défis identifiés dans leur propre contexte : aucun système éducatif ne peut fonctionner correctement pour les élèves si le personnel éducatif ne bénéficie pas d'un soutien et de ressources adéquats pour accomplir son travail.

COMMENT CE RAPPORT EST STRUCTURÉ

La **Partie 1** du rapport met en exergue les relations les plus importantes identifiées à partir de l'ensemble de données international.

La **Partie 2** consiste en une exploration narrative des principaux thèmes de l'enquête.

La **Partie 3** expose en détail les résultats pour chaque question de l'enquête.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Informations clés - données d'enquête

- **Date de diffusion de l'enquête :** janvier – juin 2026

- **Canal de diffusion :** questionnaire en ligne relayé par les partenaires locaux.
  Les personnes ayant répondu à l'enquête ont été jointes par l'intermédiaire d'organisations syndicales et d'organisations professionnelles nationales du secteur de l'éducation, et non par échantillonnage aléatoire.

- Le cas échéant, les pays participants sont classés par ordre alphabétique selon leur dénomination en anglais :

Pays	Nombre de réponses
Argentine	3380
Belgique	2263
Cameroun	509
Canada	4562
Costa Rica	575
Éthiopie	508
France	4912
Gambie	325
Mexique	13254
Maroc	654
Paraguay	514
Portugal	2381
Singapour	507
Espagne	2171
Suisse	3248
Royaume-Uni	5706
Zimbabwe	526
Total	**45995**

Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : personnels de l'éducation

Figure 1.0 – Nombre total de réponses, par pays

- Les réponses sont déclaratives et reflètent les perceptions et points de vue individuels des personnes répondant à l'enquête à un moment donné.

- Le questionnaire d'enquête, développé initialement en français, a été traduit en anglais et en espagnol en tenant compte de certaines spécificités linguistiques et culturelles. Les traductions dans les autres langues officielles des pays couverts par l'enquête (portugais, italien, allemand, arabe) ont été confiées aux partenaires locaux.
  L'interprétation des écarts observés entre pays doit tenir compte de potentiels artefacts liés à la langue ou à la culture (ex : le terme « *violence* » recouvre des réalités différentes selon les pays) susceptibles d'influencer la manière dont le personnel répond aux questions, ainsi que les réalités observées dans les différents pays.

- En raison de l'implication spécifique de certains partenaires régionaux, la participation n'a pas été homogène sur l'ensemble du territoire pour le Canada et le Royaume-Uni (avec une participation plus élevée au Québec et en Écosse respectivement). Aussi, particulièrement pour ces pays, les statistiques agrégées doivent-elles être interprétées avec prudence.

- Toutes les statistiques présentées dans la suite sont pondérées en prenant en compte dans la mesure du possible, le genre, la classe d'âge et le degré d'enseignement (primaire, secondaire). La pondération est conditionnée à la disponibilité dans les sources OCDE ou UNESCO des effectifs nationaux des personnels dans les catégories croisées. Ce redressement limite le biais de réponse et augmente le caractère représentatif des résultats.

- Tous les chiffres sont exprimés en pourcentages pondérés et sont arrondis, de sorte que la somme des composantes n'est pas toujours égale à 100.

- Les corrélations exposées dans la Partie 1 du rapport sont des associations observées à l'échelle des pays (n = 17) entre les pays participants – elles décrivent la manière dont les chiffres nationaux évoluent de concert, et non pas une relation de cause à effet, ni des comportements individuels.

- Comparaison avec les données de 2023 dans les parties 1 et 2 : lorsqu'une question comparable existe, les évolutions depuis l'édition 2023 ne sont présentées que pour les *neuf pays ayant participé aux deux éditions* (Argentine, Belgique, Cameroun, Canada, France, Maroc, Espagne, Suisse, Royaume-Uni). Étant donné que huit nouveaux pays figurent dans l'édition 2026 et que deux d'entre eux (le Japon et la province canadienne du Québec) ne sont pas inclus dans les données de 2026 présentées dans le présent rapport international[1], aucune moyenne couvrant tous les pays « *depuis 2023* » n'est présentée — une telle moyenne refléterait davantage les changements dans les pays participants plutôt qu'une évolution réelle au fil du temps.

Informations clés – données issues des groupes de discussion

Afin de mieux mettre en lumière certaines des difficultés auxquelles le personnel éducatif fait face au travail, deux groupes de discussion en ligne ont été organisés.

Groupes de discussion : Mars 2026

Nombre de personnes : 19 (cinq pays ont désigné plus d'une personne)

[1] Le Japon n'a pas participé à l'édition 2026, tandis que les données du Québec ont été incluses dans les données « *Canada* » dans le rapport international de 2026.

Participation :	Participation volontaire (les participantes et participants ont eu la possibilité de donner leur consentement plein et entier avant le début des séances, y compris en ce qui concerne l'enregistrement vidéo de celles-ci, la confidentialité et l'anonymat leur étant garantis)
Recrutement :	Organisations partenaires locales, coordonné par l'Internationale de l'Éducation
Deux groupes :	Le groupe 1 s'est déroulé en anglais et en français et a duré 107 minutes. Le groupe 2 s'est déroulé en anglais et en espagnol et a duré 122 minutes. Les deux groupes ont eu recours à un service d'interprétation simultanée.
Facilitatrice :	Directrice générale d'*Education Support*

Les discussions ont porté sur un large éventail de sujets. Des commentaires pertinents issus des groupes de discussion ont été cités dans le présent rapport afin d'apporter davantage de profondeur et de contexte aux résultats de l'enquête.

PARTIE 1 – PRINCIPAUX RÉSULTATS

Outre les données importantes issues de l'ensemble des questions abordées dans l'enquête de cette année, cinq grands thèmes se dégagent.

I. Reconnaissance et bien-être

Bien que nous n'affirmions pas qu'il s'agisse d'un rapport de causalité, nous pouvons observer, dans les 17 pays participants, une corrélation entre le degré de reconnaissance et de valorisation ressenti par le personnel de l'éducation et son bien-être professionnel.

Les données permettent d'explorer deux dimensions de la reconnaissance : la dimension sociétale et la dimension managériale. Dans les deux cas, les pays où une proportion plus élevée du personnel se sent valorisée ont tendance à afficher une proportion plus faible de personnel déclarant éprouver fréquemment des sentiments négatifs.

À l'inverse, une incidence plus élevée de sentiments négatifs est rapportée dans les pays où le personnel de l'éducation se sent moins reconnu et valorisé.

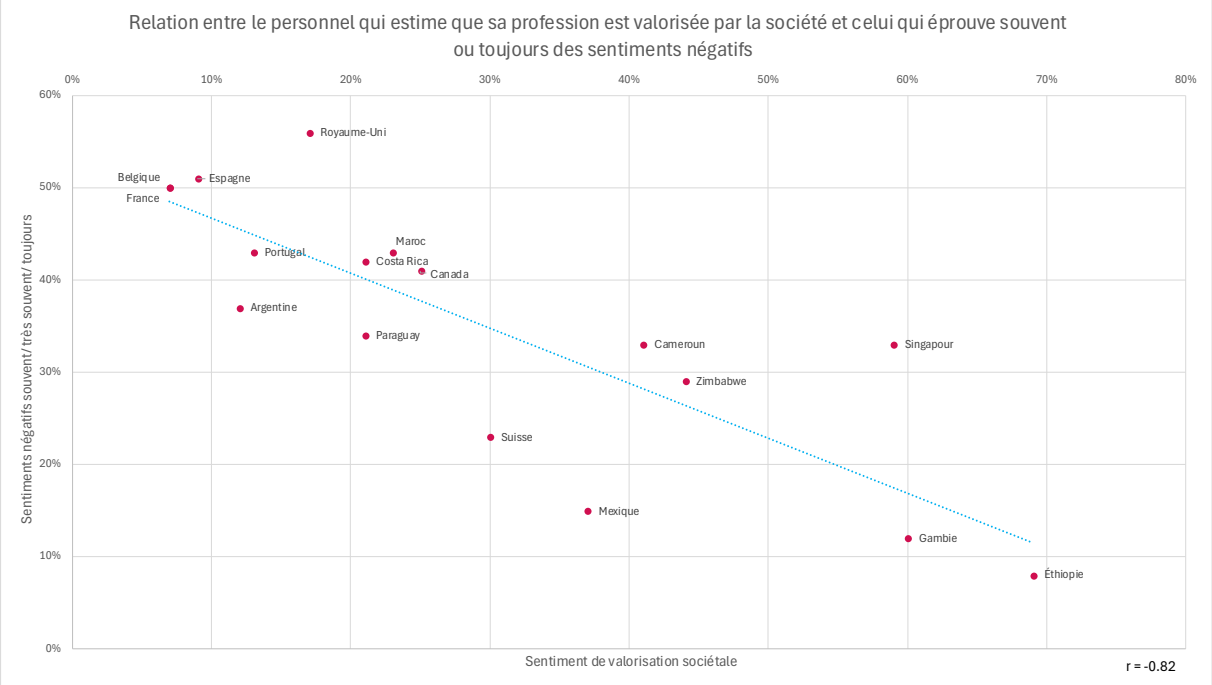


Figure 1.1 – Comparaison entre le personnel qui estime que sa profession est valorisée par la société et celui qui éprouve souvent ou toujours des sentiments négatifs, la courbe de tendance étant représentée en bleu.

La première dimension concerne la reconnaissance par la société. Dans l'ensemble des pays participants, la majorité du personnel travaillant dans 14 des 17 pays n'a pas le sentiment d'être valorisé. La proportion du personnel éducatif qui estime que sa profession est valorisée par la société présente une forte corrélation négative avec celle qui éprouve fréquemment des sentiments négatifs (cf. partie 3, section III.2), tels que l'anxiété, la dépression et le désespoir (r = -0.82) [2].

[2] Dans ce rapport, nous montrons dans quelle mesure deux variables évoluent de concert à l'aide d'un coefficient de corrélation (r). Ce chiffre mesure la force et le sens d'une relation linéaire entre deux variables différentes. Il varie de -1 à +1. Une valeur

« Nous devons recommencer à respecter le personnel enseignant. Et le gouvernement doit agir en ce sens, car il ne leur accorde pas le prestige qui devrait revenir à notre profession. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Argentine)

« L'enseignement est une profession qui forme toutes les autres professions et, comme l'ont mentionné nos collègues tout à l'heure, elle est si peu valorisée. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Canada)

La deuxième dimension renvoie à une expérience plus immédiate de la reconnaissance, à savoir celle des relations du personnel avec la direction de l'établissement ou les supérieur·es à l'échelon local (*cf. partie 3, section II.1*). La tendance observée au niveau des pays (r = -0,86) fait écho à l'expérience de la reconnaissance sociétale. Nous notons que cette relation s'observe entre les pays, et pas nécessairement au sein de ceux-ci (sujet non abordé dans le présent rapport). Ces résultats montrent l'existence d'une corrélation entre le sentiment de valorisation sociétale ou hiérarchique et le bien-être, et ce dans l'ensemble des pays de l'enquête.

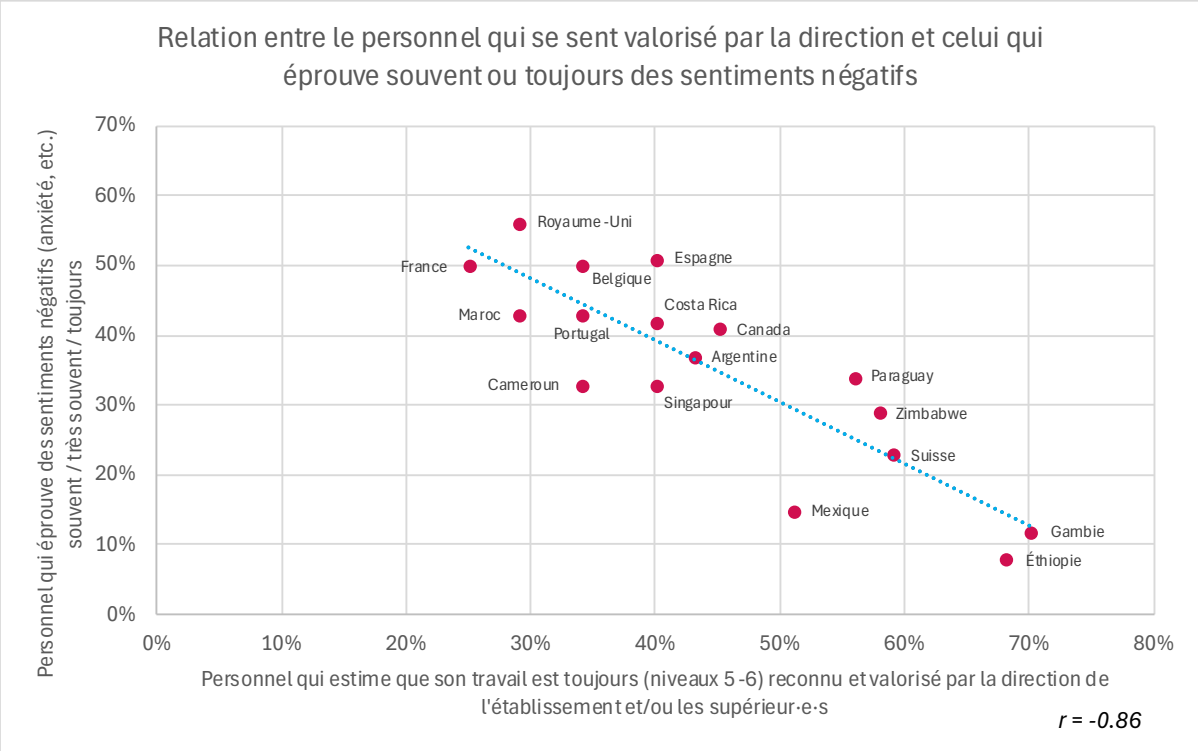


Figure 1.2 – Comparaison entre le personnel qui se sent valorisé par la direction et celui qui éprouve souvent ou toujours des sentiments négatifs, la courbe de tendance étant représentée en bleu.

La reconnaissance importe au-delà du bien-être. Les résultats de l'enquête TALIS 2025 de l'OCDE indiquent que le personnel enseignant qui a le sentiment que sa profession est valorisée par la société est moins enclin à envisager de la quitter[3]. Ces résultats concordent avec le corpus plus large d'études portant sur la rétention du personnel enseignant.

positive signifie que lorsqu'une variable augmente, l'autre a tendance à augmenter également. Une valeur négative signifie que lorsqu'une variable augmente, l'autre a tendance à diminuer. Plus la valeur r est proche de +1 ou de -1, plus la relation est forte ; des valeurs proches de 0 indiquent une relation faible, voire nulle. Nous considérons les valeurs égales ou supérieures à 0,7 (qu'elles soient positives ou négatives) comme indiquant une forte corrélation, celles comprises entre 0,3 et 0,7 comme indiquant une corrélation modérée et celles inférieures à 0,3 comme indiquant une faible corrélation (NB : une corrélation ne signifie pas qu'une mesure soit la cause de l'autre). Les 17 pays sont tous pris en compte dans chaque comparaison.

[3] OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ? TALIS, Publications OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en, p240.

II. Le stress chez le personnel éducatif

Les personnes ayant répondu à l'enquête ont fait état d'expériences très variées en matière de stress au travail, avec des différences particulièrement marquées entre les pays. En Éthiopie, seulement 19 % du personnel considérait que son travail était assez ou très stressant, tandis qu'au Royaume-Uni, 80 % du personnel estimait que son travail était assez ou très stressant depuis le début de l'année scolaire (cf. partie 3, section III.1).

Dans l'ensemble, le stress lié au travail ressort comme une conclusion importante du présent rapport. Dans 11 des 17 pays concernés, la plupart des membres du personnel éducatif ont décrit leur travail comme étant, au mieux, moyennement stressant. Bien qu'il existe des facteurs de stress communs à tous les pays, on observe également des différences notables (cf. partie 3, section IV.3) que les responsables politiques se doivent de comprendre.

Malgré la diversité des expériences qui ressortent de ces données, la charge de travail est le facteur le plus systématiquement associé au stress au travail. Le niveau global de stress au travail (cf. partie 3, section III.1) est plus élevé dans les pays où le personnel éducatif estime que la charge de travail (r = 0,93) (cf. partie 3, section IV.3) constitue une source de stress. Ce résultat est, toutefois, à considérer avec prudence, dans la mesure où les deux questions posées aux membres du personnel éducatif portent sur leur expérience du stress. Néanmoins, lorsque le personnel éducatif identifie une source de stress, la charge de travail tend à être le facteur le plus fréquemment cité.

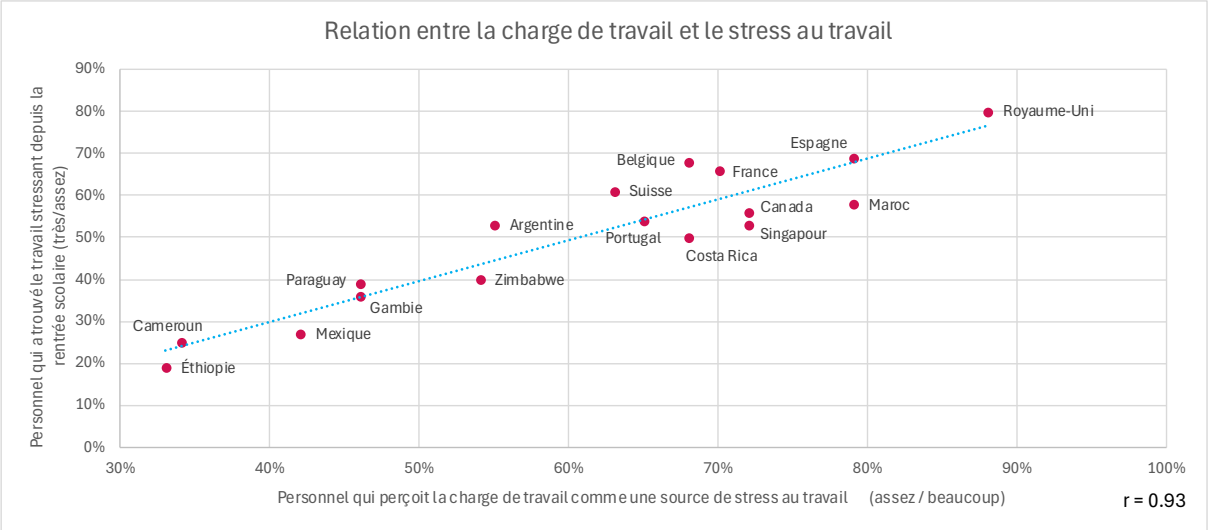


Figure 1.3 – Comparaison entre le personnel qui perçoit la charge de travail comme une source importante de stress et celui qui trouve le travail stressant, la courbe de tendance étant représentée en bleu.

Le stress et l'épuisement professionnel (*burnout*) sont associés à une détérioration de la santé (physique et mentale) du personnel enseignant, ainsi qu'à une baisse de la satisfaction professionnelle, et peuvent affecter sa capacité à exercer son métier[4]. Ces facteurs ont également un effet délétère sur les résultats scolaires des élèves[5], [6]. Pour les responsables politiques, le lien entre le stress du personnel enseignant et les résultats des élèves laisse

[4] Education Support et Internationale de l'Éducation. (2024). Teacher well-being : A global understanding. Education Support ; Internationale de l'Éducation.

[5] Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. International Journal of Educational Research, 105.

[6] Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. Journal of Educational Psychology, 108(8), 1193–1203.

penser que la gestion de la charge de travail pourrait, dans nombre de pays, constituer un levier politique important.

> *« Ce ne sont pas les élèves qui poussent le personnel enseignant à bout, mais des systèmes qui ne leur apportent pas le soutien nécessaire en classe pour qu'ils puissent enseigner. »*
> (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Royaume-Uni)

III. Charge de travail et interface vie privée – vie professionnelle

Alors que la charge de travail est étroitement liée au stress, elle revêt également de l'importance pour d'autres raisons, notamment le bien-être et la santé au sens large.

La littérature scientifique plus large montre que la perception d'une charge de travail importante est souvent liée à de longues heures de travail[7],[8]. Notre enquête a recensé le nombre d'heures de travail hebdomadaires des personnes interrogées, ventilées par degré d'enseignement (élèves de 3 à 11 ans et de 11 à 18 ans) :

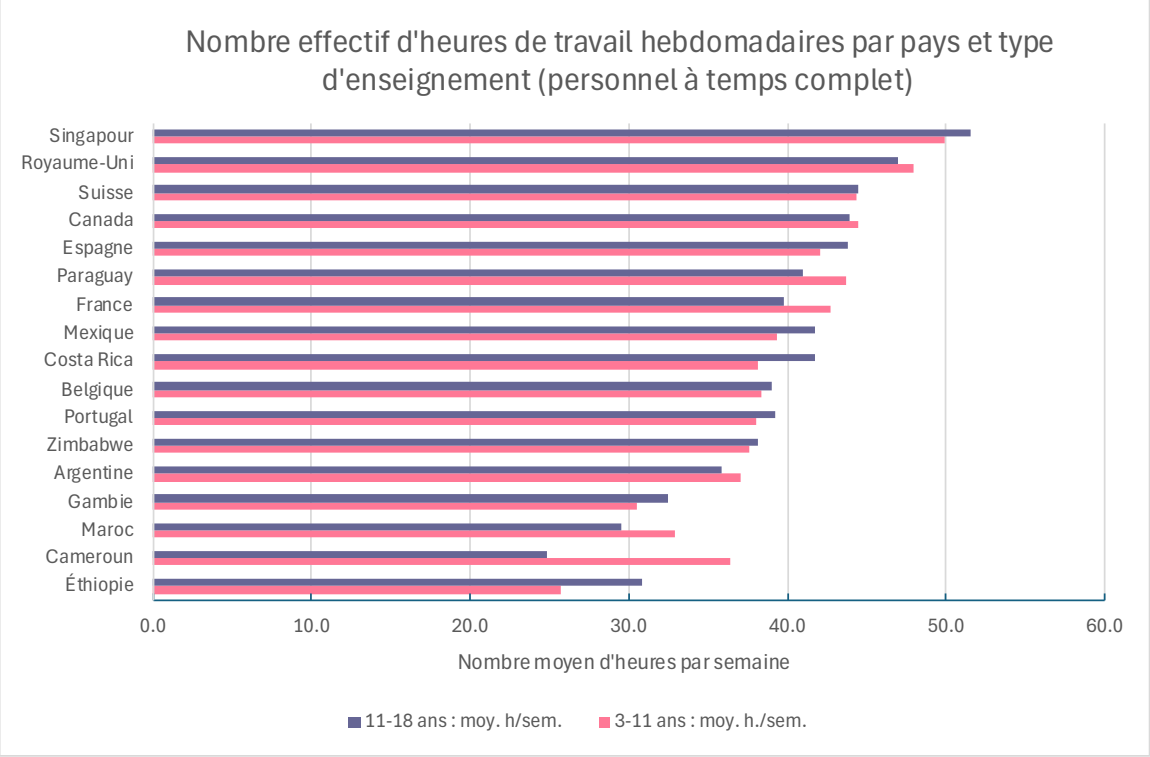


Figure 1.4 – Nombre moyen d'heures de travail/semaine du personnel à temps plein par pays, classé par nombre total d'heures de travail.

Une grande variation du nombre d'heures travaillées a été constatée d'un pays à l'autre, le personnel de Singapour étant celui qui travaille le plus d'heures, tant avec les élèves plus jeunes qu'avec les plus âgé·es.

> *« Nous passons trop de temps à nous occuper de formalités administratives, de réunions, de bilans et d'évaluations, ce qui ne nous laisse pas le temps de préparer des*

[7] Jerrim, J. and S. Sims (2021), "When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks", Teaching and Teacher Education, Vol. 105, Article 103395, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395

[8] OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ? TALIS, Publications OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en.

cours vraiment intéressants ou motivants. » (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Portugal)

Une analyse systématique OMS/OIT de 2021[9] a déterminé que le fait de travailler 55 heures ou davantage par semaine représente un risque grave pour la santé, associé à un risque accru d'accident vasculaire cérébral et de maladie cardiaque.

La moyenne des heures effectives travaillées dans les pays couverts par la présente enquête est inférieure à ce seuil préoccupant de 55 heures. Nous notons que les moyennes indiquées correspondent à la valeur médiane d'une fourchette.

Dans les pays où le nombre moyen d'heures de travail est relativement élevé, on peut s'attendre à ce que certains membres du personnel travaillent au-delà du seuil considéré par l'OMS et l'OIT comme présentant un risque grave pour la santé.

« Nous manquons de temps, beaucoup de stress, nous avons beaucoup de tâches à accomplir, or les personnels de l'éducation voudraient consacrer plus de temps à l'enseignement proprement dit et moins aux tâches administratives ou organisationnelles, par exemple. » (Commentaire issu des groupes de discussion : Suisse)

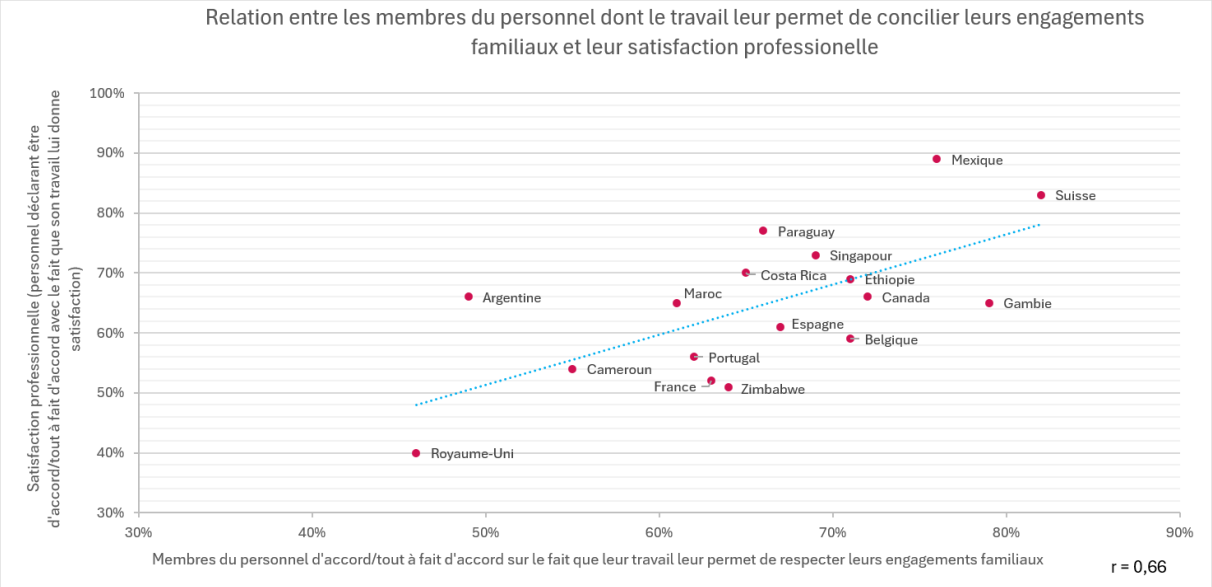


Figure 1.5 – Comparaison entre le personnel qui estime que son travail lui permet de concilier ses engagements familiaux et la satisfaction professionnelle globale, la courbe de tendance étant représentée en bleu.

Les heures de travail revêtent clairement une importance en soi et ont une incidence sur la santé du personnel éducatif. Elles ont également un lien avec l'interface vie privée – vie professionnelle.

Une corrélation positive (r = 0,66) a été établie entre les membres du personnel qui estiment que leur travail leur permet de respecter leurs engagements familiaux (*cf. partie 3, section IV.2*) et celles et ceux qui déclarent que leur travail leur procure une satisfaction professionnelle (*cf. partie 3, section III.1*). Les pays où le personnel enseignant estime pouvoir concilier ses

[9] Pega, F., Náfrádi, B., Momen, N. C., et al. (2021). Global, regional, and national burdens of ischemic heart disease and stroke attributable to exposure to long working hours for 194 countries, 2000–2016: A systematic analysis from the WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury. Environment International, 154, 106595.

engagements familiaux sont généralement ceux où le niveau de satisfaction professionnelle déclaré est relativement plus élevé. Cela vaut même pour les pays où la charge de travail perçue est relativement élevée (par exemple, la Suisse et Singapour).

Une interface vie privée – vie professionnelle mal équilibrée est associée à des niveaux de bien-être plus faibles. Selon le Rapport mondial sur le bonheur (2017), « *les personnes exerçant un emploi qui les épuise au point de ne plus pouvoir profiter des aspects de leur vie en dehors du travail font état, dans leur quotidien, de niveaux d'affect positif nettement inférieurs à ceux des personnes qui ne sont pas dans cette situation*[10] ».

IV. Satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle va au-delà du bien-être personnel. Selon certaines études, celle-ci peut être liée aux performances dans le cadre d'une fonction[11],[12]. Dans le cas du personnel éducatif, ces performances peuvent inclure un accompagnement pédagogique direct ou un soutien en matière de bien-être et de santé, et sont liées aux résultats des élèves en termes d'apprentissage et de bien-être.

Les personnes ayant participé à cette enquête ont exprimé leur point de vue sur divers facteurs liés au travail, lesquels sont examinés plus en détail dans la Partie 3 du présent rapport. Lorsqu'on les compare à la satisfaction professionnelle (*cf. partie 3, section III.1*), certains de ces facteurs sont plus susceptibles d'être présents dans les pays où le personnel est plus satisfait (figure 1.6). Une constellation différente de facteurs est signalée plus fréquemment par le personnel dans les pays qui affichent également un niveau de satisfaction professionnelle plus faible (figure 1.7).

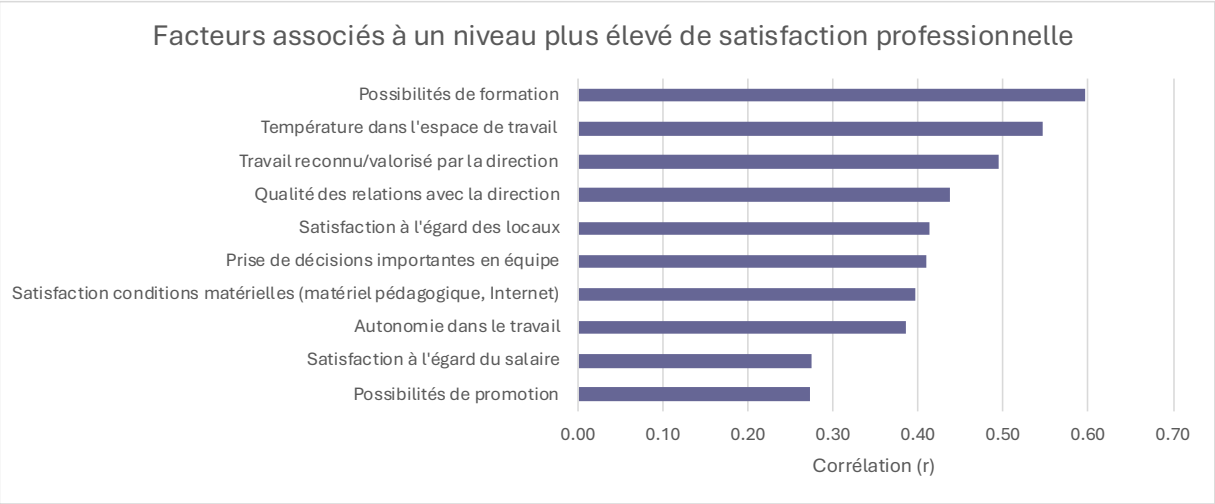


Figure 1.6 – Facteurs les plus étroitement associés à un niveau élevé de satisfaction professionnelle.

[10] De Neve, Jan-Emmanuel, and George Ward. "Happiness at Work." World Happiness Report 2017, edited by John F. Helliwell, Richard Layard, and Jeffrey D. Sachs, Sustainable Development Solutions Network, 2017, p170.

[11] Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127(3), 376–407.

[12] De Neve, Jan-Emmanuel, and George Ward. 2025. Why Workplace Well-being Matters: The Science Behind Employee Happiness and Organizational Performance. Boston: Harvard Business Review Press.

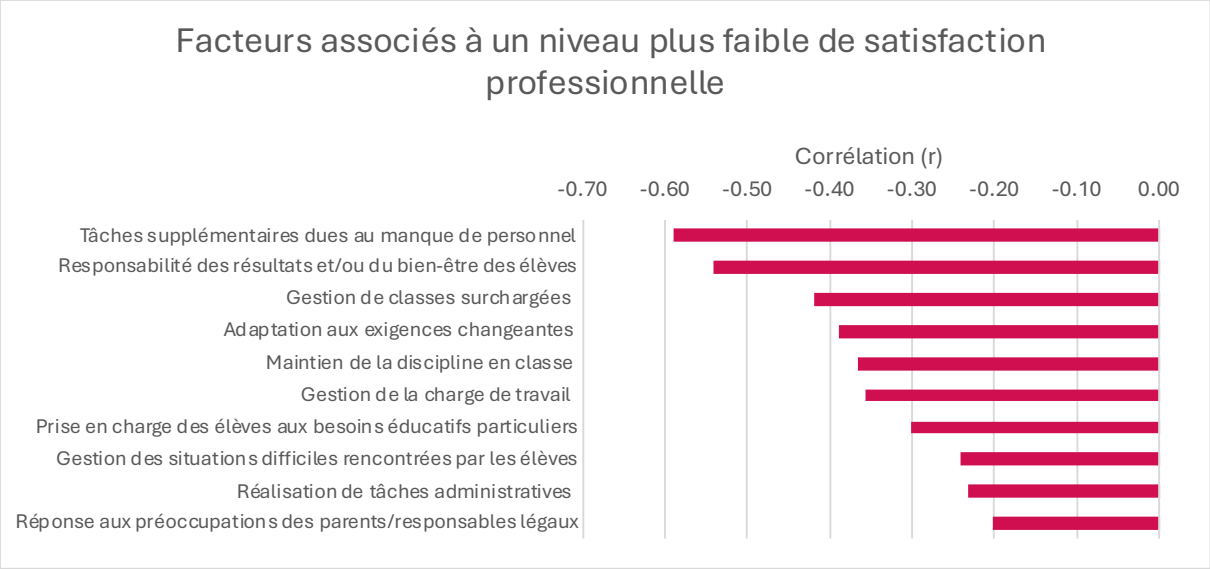


Figure 1.7 – Facteurs les plus étroitement associés à un faible niveau de satisfaction professionnelle.

S'agissant des facteurs associés à une plus grande satisfaction professionnelle, les conditions matérielles jouent un rôle important (notamment la température dans l'espace de travail, les locaux et d'autres conditions matérielles propres au site). L'expérience quotidienne des relations avec la direction est déterminante, et les possibilités de développement professionnel et de formation semblent revêtir une importance particulière.

> *« En l'absence d'un apprentissage tout au long de la vie permettant d'actualiser les connaissances et d'adapter les pratiques pédagogiques, il est très difficile d'assurer une éducation de qualité »* (Commentaire issu des groupes de discussion : Maroc)

Lorsque nous examinons les facteurs associés à des niveaux plus faibles de satisfaction professionnelle, la charge de travail apparaît comme un problème à la fois explicite et implicite : par exemple, outre la charge de travail proprement dite, les « *tâches supplémentaires dues au manque de personnel* » ont clairement un lien avec des exigences supplémentaires au travail.

Les personnes ayant répondu à l'enquête ont fait état d'un sentiment d'utilité fort et durable dans leur travail. Au moins 82 % (Cameroun) et jusqu'à 96 % (Portugal, Maroc et Gambie) des personnes ayant répondu à l'enquête dans l'ensemble des 17 pays ont estimé que leur travail avait un sens et était utile (*cf. partie 3, section IV.2*). Dans tous les pays, la grande majorité des personnes interrogées ont déclaré entretenir des relations de bonne qualité avec leurs élèves (*cf. partie 3, section II.2*).

Malgré ce sentiment clair d'utilité et les relations solides nouées avec les élèves, le sentiment de responsabilité à l'égard de la réussite et/ou du bien-être des élèves figure au nombre des facteurs les plus étroitement associés à un faible niveau de satisfaction professionnelle.

> *« Le personnel enseignant est donc tenu pour responsable de pratiquement tout ce qui survient dans la vie des élèves. Or, il n'a pas d'emprise sur de tels aspects du comportement d'un ou une élève. »* (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Zimbabwe)

Au cours de nos échanges au sein des groupes de discussion, il est ressorti clairement que le personnel enseignant n'éprouve pas de réticence à assumer ses responsabilités envers les élèves. Au contraire, il attire l'attention sur les difficultés qui surviennent lorsque les attentes sont supérieures au temps, aux ressources ou au soutien disponibles.

> *« Ainsi, nous devenons, à la fois, des travailleurs sociaux, des conseillers et des spécialistes du traumatisme. Nous assumons toutes ces autres fonctions qui doivent être prises en compte pour que les enfants soient en conditions d'apprendre. »*
> (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Canada)

Enfin, compte tenu des défis mondiaux liés à la pénurie de personnel enseignant[13], il est frappant de constater le lien entre la satisfaction professionnelle (*cf. partie 3, section III.1*) et l'engagement à long terme dans la profession (*cf. partie 3, section III.1*). Les pays affichant les taux de satisfaction professionnelle les plus élevés ont généralement une proportion plus importante de personnel déclarant qu'il choisirait à nouveau ce métier. La satisfaction professionnelle – ainsi que les facteurs qui l'influencent – constitue une considération importante pour les responsables politiques et les directions d'établissements scolaires locaux à l'heure de favoriser le maintien des effectifs et le recrutement futur.

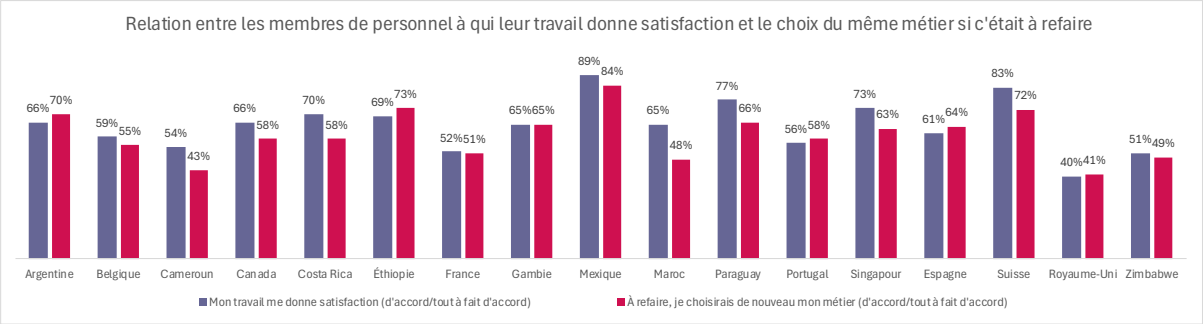


Figure 1.8 – Relation entre la satisfaction professionnelle du personnel et le choix du même métier si c'était à refaire.

Nous notons à nouveau que le contexte local revêt ici une importance cruciale, dans la mesure où les facteurs influant sur la satisfaction professionnelle varient d'un pays ou d'une région à l'autre. En réduisant l'impact des facteurs associés à un faible niveau de satisfaction professionnelle et en renforçant ceux associés à un niveau élevé de satisfaction, des pistes d'amélioration pourraient voir le jour au sein des systèmes nationaux et des environnements scolaires locaux. L'examen plus large des sources documentaires disponibles semble indiquer que cela peut, à son tour, conduire à une amélioration de la satisfaction professionnelle du personnel enseignant, à un meilleur recrutement et un meilleur maintien en poste des effectifs, ainsi qu'à une meilleure performance globale des établissements[14].

V. Sécurité personnelle et violence au travail

La violence au travail est néfaste pour toute personne qui y est confrontée. Cette édition I-BEST confirme que la violence demeure un enjeu majeur sur le lieu de travail, qui touche aussi bien le personnel enseignant que le personnel de soutien à l'éducation dans des contextes très variés à l'échelle internationale. Dans 13 des 17 pays, plus d'un tiers des personnes ayant répondu à l'enquête avaient été témoins de violences au cours des 12 derniers mois. Au moins une

[13] UNESCO et le Groupe de travail international sur les enseignants pour l'éducation 2030 (2024), Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession, UNESCO.

[14] De Neve, Jan-Emmanuel, and George Ward. 2025. Why Workplace Well-being Matters: The Science Behind Employee Happiness and Organizational Performance. Boston: Harvard Business Review Press, p169.

personne sur dix dans chaque pays a déclaré avoir été victime de violence au travail au cours des 12 derniers mois ; dans neuf des 17 pays, au moins un quart des personnes interrogées ont déclaré avoir été victimes de violence au travail au cours de l'année écoulée (*cf. partie 3, Section II.3*).

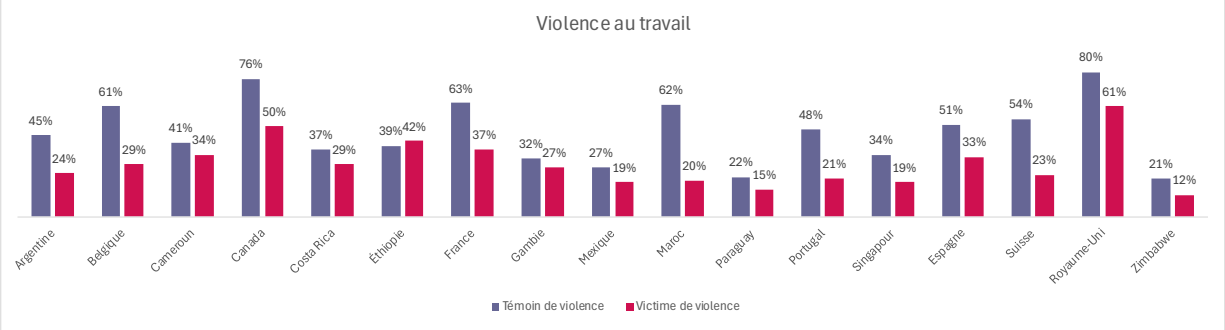


Figure 1.9 – Comparaison entre les membres de personnel ayant été témoins de violences et celles et ceux ayant été victimes de violence au travail.

> *« Nous sommes témoins de violences dans les salles de classe. Beaucoup de collègues sont victimes de violences, subissent des agressions, et pour ce qui est des élèves, personne ne leur dit rien. Or, cela n'est pas bon pour la communauté dans son ensemble, car je pense que nous devons partager des valeurs, et le respect est une valeur fondamentale dans nos sociétés. »* (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Argentine)

Selon les membres du personnel ayant déclaré avoir été victimes de violences, celles-ci étaient le plus souvent attribuées aux élèves – ce qui revêt une importance particulière pour le Royaume-Uni et le Canada, où les niveaux de violence rapportés étaient les plus élevés. Dans six pays, au moins un membre du personnel éducatif sur cinq a déclaré ne se sentir que rarement, voire jamais, en sécurité au travail : Cameroun, Costa Rica, Éthiopie, Maroc, Paraguay et Zimbabwe (*cf. partie 3, section II.3*).

La violence au travail est un risque professionnel reconnu, associé à une mauvaise santé mentale et à une augmentation de l'absentéisme pour cause de maladie[15]. Plusieurs études européennes[16] montrent que les professionnel·les de l'éducation sont exposé·es à un risque particulièrement élevé de violence : les conclusions du présent rapport concordent avec le corpus documentaire plus large sur ce sujet et requièrent une attention urgente de la part des responsables politiques.

[15] Nyberg, Kecklund, Magnusson Hanson & Rajaleid (2021), Workplace violence and health in human service industries: a systematic review of prospective and longitudinal studies, Occupational & Environmental Medicine, 78(2), 69–81.

[16] Rugulies, R. (2025). Workplace violence: A complex challenge demanding a systemic response. Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, 51(4), p349.

PARTIE 2 – EXPLORATION NARRATIVE DES PRINCIPAUX THÈMES DE L'ENQUÊTE

I. Profil du personnel – aspects démographiques

I.1. Profil des personnes ayant répondu à l'enquête

L'enquête de 2026 a permis de recueillir les témoignages de **45.995 membres du personnel de l'éducation** travaillant dans **17 pays différents**. Les pays participants étaient l'Argentine, la Belgique, le Cameroun, le Canada, le Costa Rica, l'Éthiopie, la France, la Gambie, le Mexique, le Maroc, le Paraguay, le Portugal, Singapour, l'Espagne, la Suisse, le Royaume-Uni et le Zimbabwe.

Les détails démographiques complets concernant les personnes ayant répondu à l'enquête figurent dans la partie 3, section I. Vous trouverez ci-dessous un résumé pour chaque domaine de l'enquête précisant les catégories pour lesquelles la majorité des réponses a été recueillie. L'éventail des réponses variait considérablement. Les échantillons nationaux les plus élevés et les plus faibles pour chaque domaine de l'enquête sont présentés ci-dessous.

Catégorie	Majorité de réponses	Échantillons nationaux les plus élevés et les plus faibles
Activité principale	Personnel enseignant	99 % – Singapour 70% – France
Genre	Femmes	80% – Royaume-Uni 40% – Éthiopie
Années d'expérience	5-20 ans	75 % – Gambie 22 % – Portugal
Âge des élèves	6-11 ans	59 % – Zimbabwe 18 % – Portugal
Modalité d'emploi	Temps complet	100 % – Zimbabwe 41 % – Suisse
Contrat de travail	CDI/fonction publique	99 % – Zimbabwe 59 % – Costa Rica
Secteur	Secteur public	99 % – Costa Rica, France, Mexique et Maroc 48 % – Cameroun
Type d'établissement scolaire	Général	98 % – Singapour 58 % – Cameroun
Environnement scolaire	Urbain	86 % – Singapour 34 % – Zimbabwe
Nombre d'élèves par école	200-799 élèves	60 % – Canada 22 % – Éthiopie

I.2. Profil des personnes ayant participé aux groupes de discussion

Deux groupes de discussion en ligne ont été organisés afin de mieux mettre en lumière certaines des difficultés auxquelles le personnel de l'éducation fait face au travail. **Dix-neuf personnes** y ont pris part, dont cinq provenaient du même pays.

Vous trouverez ci-dessous un profil général des personnes qui ont participé aux groupes de discussion.

Catégorie	Majorité des personnes participantes	Détails
Activité principale	Personnel enseignant	89 %
Genre	Femmes	53 %
Années d'expérience	Plus de 20 ans	74 %
Âge des élèves	11-18	80 %
Contrat de travail	CDI/fonction publique	95 %
Secteur	Secteur public	84 %
Environnement scolaire	Urbain	58 %

II. Conditions et environnement de travail

Les personnels de l'éducation de ces 17 pays ont souligné que leurs environnements et conditions de travail variaient considérablement. Ces différences tenaient au contexte général de leur pays, aux spécificités locales et à l'établissement scolaire dans lequel ils travaillent.

II.1. Environnement/contexte national

Les personnels de l'éducation qui ont répondu à l'enquête travaillent dans des environnements physiques très variés, notamment dans des zones exposées à des risques naturels, et se voient confrontés à des enjeux environnementaux qui dépassent largement le cadre de la salle de classe.

Près de deux membres du personnel sur dix (19 %) travaillant au Costa Rica ont indiqué exercer dans des zones sismiques (à risque de tremblements de terre). Une proportion similaire du personnel travaillant au Maroc (18 %) a déclaré travailler dans des zones exposées à des phénomènes météorologiques extrêmes. Les membres du personnel travaillant au Maroc et au Paraguay ont également signalé travailler dans des zones inondables (17 % dans les deux cas), tandis que le risque de glissements de terrain le plus élevé a été rapporté par le personnel travaillant au Costa Rica (11 %) (*cf. partie 3, section II.4*).

La plus forte concentration de personnel déclarant travailler dans des zones de conflit ou d'insécurité a été observée dans les Amériques, notamment au Costa Rica (49 %) et au Mexique (48 %), mais aussi, dans une moindre mesure, au Paraguay (28 %) et en Argentine (22 %) (*cf. partie 3, section II.3*).

II.2. Environnement contextuel local

Les locaux dans lesquels les personnels travaillent ont également une incidence directe sur leur expérience professionnelle. Dans la plupart des pays (14 sur 17), plus de la moitié du personnel se déclarait satisfait des locaux. Plus de huit personnes sur dix travaillant à Singapour et en Éthiopie ont indiqué être satisfaites de leurs locaux, ce qui représente les taux les plus élevés observés. En revanche, moins de la moitié du personnel travaillant au Maroc, au Portugal et en Espagne se déclarait satisfait des locaux de son établissement scolaire (*cf. partie 3, section II.4*).

L'accès aux commodités (tels que l'électricité, l'eau potable, etc.) représente un aspect important de la vie professionnelle du personnel et a été jugé très satisfaisant. Dans la plupart des pays (15 sur 17), plus des deux tiers du personnel se sont déclarés satisfaits de ces commodités. Plus de neuf personnes sur dix travaillant à Singapour et en Suisse se sont déclarées satisfaites de ces commodités, contre six sur dix parmi le personnel travaillant en Argentine, au Cameroun, au Maroc et au Zimbabwe (*cf. partie 3, section II.4*).

La mise à disposition de ressources générales telles que l'accès à Internet, le matériel pédagogique et les espaces de travail, entre autres, relève des conditions matérielles qui ont une incidence sur la vie quotidienne du personnel éducatif. Les avis du personnel concernant ces ressources se sont révélés plus divergents que ceux exprimés au sujet de leurs locaux et des commodités. Dans dix des dix-sept pays, plus de la moitié du personnel s'est déclaré satisfait de ces conditions matérielles. Neuf membres du personnel sur dix travaillant à Singapour ont exprimé de la satisfaction quant aux ressources mises à leur disposition sur leur lieu de travail, ce qui représente le taux le plus élevé observé parmi tous les pays. En revanche, moins de la moitié du personnel travaillant en Argentine, en Gambie, au Maroc, au Paraguay, au Portugal et en Espagne s'est déclaré satisfait de ces ressources (*cf. partie 3, section II.4*).

L'importance de garantir une offre constante d'équipements et de ressources a été identifiée comme un enjeu lors des groupes de discussion.

> *« Le personnel enseignant est tenu d'utiliser les connexions Internet pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, or la disponibilité des infrastructures, de l'alimentation électrique… est très limitée. Ainsi, les écoles disposent d'un accès limité à l'électricité et [subissent] des coupures d'Internet. »* (Commentaire issu des groupes de discussion: Éthiopie)

La température de l'espace de travail, tant pendant la saison chaude que pendant la saison froide, constitue également un facteur déterminant dans la satisfaction du personnel. Dans dix pays sur dix-sept, plus de la moitié des personnes ayant répondu à l'enquête se sont déclarées satisfaites de la température de leur espace de travail. Plus de sept personnes sur dix travaillant au Cameroun, en Éthiopie, au Mexique et à Singapour se sont déclarées satisfaites de la température de leur espace de travail. En revanche, moins de la moitié des personnes travaillant en France, au Maroc, au Portugal, en Espagne et au Royaume-Uni ont estimé que celle-ci était satisfaisante (*cf. partie 3, section II.4*).

L'enquête a révélé que le nombre d'élèves par classe variait considérablement. Plus de sept membres du personnel sur dix travaillant en Éthiopie, au Zimbabwe, au Cameroun et en Gambie ont indiqué avoir plus de 30 élèves par classe. Les résultats concernant la taille des classes au Cameroun en 2026 concordent avec ceux de l'enquête de 2023.

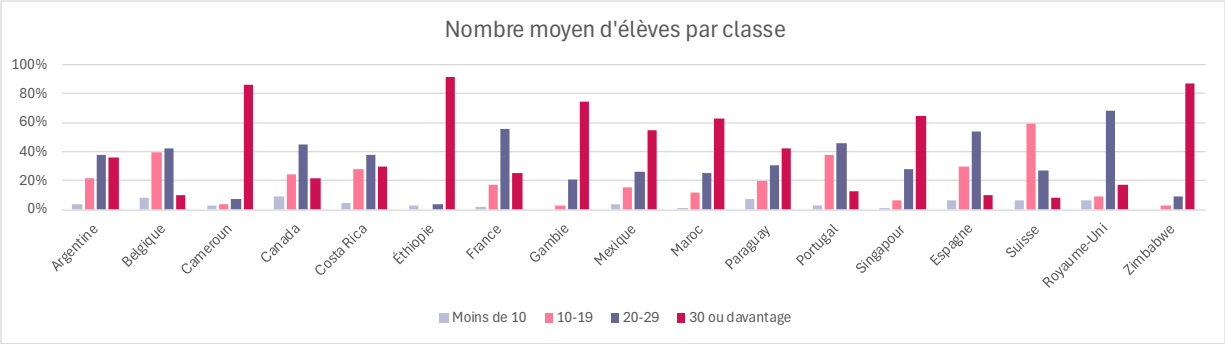


Figure 2.1 – Nombre moyen d'élèves par classe, indiqué selon les catégories suivantes : moins de 10 élèves, 10 à 20 élèves, 20 à 30 élèves et 30 élèves ou plus.

Enseigner dans ces pays présente une expérience très différente de celle, par exemple, du personnel enseignant en Suisse, où plus de la moitié (59 %) des personnes interrogées enseignaient à des classes comptant entre 10 et 19 élèves (*cf. partie 3, section II.1*).

II.3. Violence au travail

Dans la section V de la première partie du présent rapport, il a été souligné que, dans 13 des 17 pays participants, plus d'un tiers des personnes ayant répondu à l'enquête avaient été témoins d'actes de violence au cours des 12 derniers mois. Pour les membres du personnel ayant déclaré avoir subi des violences, dans 12 des 17 pays, ces violences étaient attribuées aux élèves principalement. Quant aux cinq pays restants, il s'agissait des supérieur·es hiérarchiques en Argentine et au Paraguay ; des parents ou responsables légaux au Costa Rica et au Maroc (à noter que le personnel au Maroc a indiqué des niveaux identiques pour les élèves et les parents), et des autres membres du personnel éducatif au Mexique (cf. partie 3, section II.3).

Dans six des 17 pays participants, un tiers ou plus des personnes interrogées avaient été victimes de violences. Parmi les membres du personnel de l'éducation ayant subi des violences, beaucoup ont indiqué que celles-ci étaient « ponctuelles ». C'est notamment le cas pour le personnel travaillant à Singapour et en Gambie, où sept personnes sur dix ont indiqué que c'était le cas. Pour les personnels travaillant en Belgique, en Espagne et en France, la fréquence des actes de violence a été décrite comme s'inscrivant plutôt « dans la durée », plus de cinq personnes sur dix ayant indiqué que c'était le cas (cf. partie 3, section II.3).

Les quatre types de violence les plus fréquemment cités, tous pays confondus, étaient les insultes, les menaces, les actes à caractère humiliant et la diffamation ou insultes indirectes. Le harcèlement ou les agressions sexuelles constituaient le type de violence le moins fréquent dans l'ensemble des pays (cf. partie 3, section II.3).

Les groupes de discussion ont mis en évidence des problèmes tels que le harcèlement scolaire et les menaces proférées à l'encontre des personnels éducatifs se rendant dans les établissements scolaires dans le cadre de leur travail :

> *« Tout récemment, dans certains établissements scolaires, des enseignantes ont été victimes de harcèlement, ce qui a un impact considérable sur leur santé mentale... Nous devons identifier des stratégies qui permettront à notre personnel enseignant, et plus particulièrement à nos enseignantes, de travailler dans de meilleures conditions. Nous devons en particulier lutter contre le harcèlement et les comportements de ce type. Et par « harcèlement », j'entends notamment la nécessité d'éviter toute attitude*

négative de la part du personnel administratif ou des supérieur·es hiérarchiques. » (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Cameroun)

« Nous vivons dans des zones de conflit et je pense que nous ne devrions pas avoir peur d'aller à l'école. Nous ne devrions pas avoir peur d'aller à l'école, car il arrive parfois que l'on nous menace sur le chemin du retour… Les enseignantes, les enseignants et les enfants devraient pouvoir bénéficier d'un soutien et ne devraient pas avoir peur d'aller à l'école ni d'emprunter le chemin du retour après les cours. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Cameroun)

II.4. Prise de décision au niveau de l'établissement scolaire

Le personnel doit être informé à l'avance des décisions importantes qui ont une incidence sur sa vie professionnelle, dans la mesure où cela contribue à instaurer un climat de confiance au sein du personnel et peut permettre de réduire le sentiment d'incertitude et d'anxiété dans les périodes de changement.

En 2026, plus de sept personnes interrogées sur dix travaillant en Éthiopie, à Singapour et en Suisse ont déclaré avoir été informées à l'avance des décisions importantes concernant leur travail, tandis que quatre personnes sur dix (les taux les plus bas observés) travaillant en France, au Maroc et au Royaume-Uni ont exprimé le même avis.

Plus d'une personne sur dix parmi le personnel travaillant en Argentine, au Costa Rica et au Maroc a indiqué n'avoir « jamais » été informée à l'avance.

En 2023, les niveaux les plus élevés de personnes signalant être informées au préalable de ce type de décisions étaient au Japon, en Suisse et au Maroc, tandis que les niveaux les plus faibles ont été rapportés par le personnel travaillant en France et au Royaume-Uni.

Le personnel travaillant en France a signalé les niveaux d'accord les plus faibles concernant l'information préalable sur des décisions importantes, et ce tant en 2026 qu'en 2023 (cf. partie 3, section II.1).

Les personnels devraient également être associés à la prise de décision en équipe, dans la mesure où les décisions prises ont une incidence directe sur leur travail et où cela renforce le sentiment d'appropriation des décisions prises. Huit personnes sur dix travaillant en Gambie et en Éthiopie ont déclaré être associées à la prise de décision en équipe au sein de leur établissement, alors que seulement environ la moitié du personnel travaillant en Belgique, au Costa Rica, au Maroc, au Portugal et au Royaume-Uni partageait cet avis. Plus d'un membre du personnel sur dix travaillant au Costa Rica, en Argentine et en Belgique a indiqué ne « jamais » participer à la prise de décision en équipe.

La prise de décision en équipe a été identifiée, dans la Partie 1 du présent rapport, comme un facteur important lié à la satisfaction professionnelle (cf. figure 1.6).

II.5. Autonomie au niveau de l'établissement scolaire

L'autonomie au travail constitue un élément essentiel du professionnalisme du corps enseignant[17]. Elle présente généralement chez le personnel enseignant une relation positive avec les sentiments d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle – deux facteurs

[17] Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9, 2047–2051. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444

qui renforcent chez ce dernier la motivation et l'engagement à offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage porteuses.

Le rapport TALIS 2025 de l'OCDE a révélé que les personnels enseignants bénéficiant d'une plus grande autonomie pédagogique sont plus susceptibles de faire part de meilleurs niveaux d'adaptabilité aux besoins des élèves, de satisfaction professionnelle et de bien-être[18].

> *« Chaque année, chaque classe d'âge est différente. Et le fait de disposer de cette autonomie pour enseigner certains concepts et certaines notions, et de gérer votre classe comme vous le jugez le mieux… l'établissement de relations grâce à l'autonomie dont dispose l'enseignant en classe, je pense que c'est vraiment ce qu'il y a de mieux, ce qu'il y a de mieux. »* (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Royaume-Uni)

La Suisse a fait état des niveaux les plus élevés d'autonomie au travail, tant en 2026 qu'en 2023 (49 % en 2026 et 46 % en 2023).

En 2026, trois personnes sur dix parmi le personnel travaillant au Cameroun, au Zimbabwe et au Royaume-Uni ont indiqué qu'elles disposaient de « *peu* » ou « *pas* » d'autonomie au travail. Des niveaux similaires ont été signalés en 2023 par le personnel travaillant au Cameroun et au Royaume-Uni (*cf. partie 3, section II.1*).

L'autonomie au travail a été identifiée comme un facteur important lié à la satisfaction professionnelle dans la première partie du présent rapport (cf. figure 1.6).

II.6. Utilisation d'outils numériques

L'utilisation d'outils numériques au travail occupe une place importante dans la vie d'une grande partie du personnel enseignant, alors que les modalités de soutien proposées par les employeurs varient.

Le personnel travaillant à Singapour et en Suisse a fait état du niveau le plus élevé de soutien de la part de l'employeur en faveur de l'utilisation du numérique en 2026 (94 % et 86 %), tandis que le personnel travaillant au Cameroun et en France a indiqué des niveaux de soutien bien inférieurs de la part de leurs employeurs (34 % et 46 %).

Il convient cependant de souligner qu'en 2026, l'accès aux outils numériques en classe n'était pas encore une réalité pour l'ensemble des personnels éducatifs qui ont pris part aux groupes de discussion :

> *« Ici, en Gambie, nous faisons face à de nombreux défis, car, comme vous pouvez le constater, le monde se modernise. Tout tourne autour de la technologie, mais vous serez surpris d'apprendre qu'en Gambie, il existe des écoles, notamment dans les zones rurales du pays, comme celles où j'enseigne, où les élèves n'ont pas accès à des ordinateurs en classe. Les élèves n'ont pas accès aux outils informatiques. »*
> (Commentaire issu des groupes de discussion : Gambie)

L'utilisation du numérique au travail peut également constituer un facteur de stress.
En 2026, les niveaux les plus élevés d'accord sur le fait que cette utilisation constitue une source de stress ont été exprimés par le personnel travaillant en Espagne et à Singapour (54 % et 47 % respectivement). Le personnel travaillant en Espagne avait également exprimé le niveau le plus élevé d'accord sur ce point en 2023 (41 %), ce qui représente une forte augmentation. Le

[18] OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ? TALIS, Publications OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en, p170.

personnel travaillant en Argentine a également signalé une forte augmentation du niveau d'accord à cet égard entre 2023 et 2026 (30 % en 2023 et 45 % en 2026).

Le niveau d'accord le plus faible a été enregistré parmi le personnel travaillant au Cameroun, en Gambie et au Zimbabwe (24 %, 26 % et 26 % respectivement). En 2023, le personnel du Cameroun avait également exprimé le plus faible niveau d'accord quant au fait que l'utilisation de ces outils constituait une source de stress (17 %). Il convient de noter que le personnel de Singapour s'est déclaré suffisamment soutenu dans son utilisation des outils numériques, mais qu'il figurait également parmi ceux qui signalaient les niveaux de stress les plus élevés liés à cette utilisation (*cf. partie 3, section II.5*).

La question du stress associé à l'utilisation des outils numériques a été soulevée lors des groupes de discussion. Le personnel enseignant s'inquiète du fait que les élèves en sachent davantage sur leur utilisation et, compte tenu du rythme des innovations technologiques, le personnel craint pour l'avenir de son emploi.

> *« Une source de stress supplémentaire tient au fait que, dans certains cas, il arrive même que ce soient les élèves qui forment le personnel enseignant à l'utilisation des technologies. Les formations dispensées dans les établissements d'enseignement supérieur ne répondent pas vraiment à cet enjeu… Le personnel enseignant s'en inquiète donc, car les médias évoquent l'utilisation de ces outils technologiques dans l'enseignement, et se demandent s'ils ne risquent pas d'être remplacés par ces technologies. »* (Commentaire issu des groupes de discussion : Éthiopie)

Les outils numériques peuvent contribuer à améliorer les relations avec les élèves et leurs familles. En 2026, plus de huit membres du personnel de l'éducation sur dix travaillant à Singapour et au Zimbabwe partageaient cet avis, tandis que le niveau d'accord le plus faible était exprimé par environ cinq membres du personnel sur dix travaillant en Belgique, en France et en Suisse. Il convient toutefois de noter qu'entre 2023 et 2026, le niveau d'accord parmi les membres du personnel travaillant en Belgique et en France a considérablement augmenté (une hausse de 17 % chez les membres du personnel travaillant en Belgique, passant de 36 % à 53 %, et une hausse de 13 % chez ceux travaillant en France, passant de 40 % à 53 %) (*cf. partie 3, section II.5*).

II.7. Possibilités de carrière

Les possibilités d'évolution de carrière qui s'offrent aux membres du personnel de l'éducation sont importantes pour leur bien-être et leur développement personnel, et sont généralement gages d'une plus grande sécurité financière. Toutefois, selon l'enquête, dans seulement sept des dix-sept pays étudiés, les personnels de l'éducation s'estimaient satisfaits de leurs perspectives de carrière. Les niveaux de satisfaction les plus élevés ont été exprimés par sept personnes sur dix travaillant au Cameroun et en Éthiopie, tandis que moins d'un quart des membres du personnel travaillant en Belgique, en France, au Maroc et en Espagne ont fait état d'une telle satisfaction (cf. partie 3, section II.1).

Les niveaux de satisfaction du personnel concernant les perspectives d'évolution de carrière au Maroc accusent, depuis 2023, une très forte baisse, estimée à 44 %. Une baisse importante a également été constatée chez le personnel travaillant en Argentine, à hauteur de 29 % depuis 2023 (cf. partie 3, section VI.3).

II.8. Considérations financières

Le degré de satisfaction à l'égard des salaires versés au personnel présente des variations considérables. Dans huit des 17 pays, plus de la moitié des personnes ayant participé à l'enquête se sont déclarées satisfaites de leur salaire. En Suisse, au Canada et au Royaume-Uni, sept personnes sur dix ont indiqué être satisfaites de leur salaire. Les personnes travaillant en Suisse ont exprimé le plus haut niveau de satisfaction à l'égard de leur salaire, tant en 2026 qu'en 2023 (*cf. partie 3, sections II.1 et VI.3*).

Des niveaux de satisfaction faibles ont été signalés par le personnel travaillant en France et au Portugal, où trois personnes sur dix se sont déclarées satisfaites, ainsi qu'en Gambie, où deux personnes sur dix se sont déclarées satisfaites. Les niveaux les plus faibles ont été observés en Argentine et au Zimbabwe, où moins de deux personnes sur dix se sont déclarées satisfaites de leur salaire.

> *« [Le personnel enseignant] est sous-payé, il ne parvient pas à joindre les deux bouts avec les maigres salaires qu'il perçoit. »* (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Zimbabwe)

Dans le cadre de cette enquête, il a été demandé aux membres du personnel de l'éducation s'il leur était arrivé, au cours des 12 derniers mois, de rencontrer de graves difficultés financières pour subvenir à leurs besoins fondamentaux (tels que nourriture, loyer, électricité et remboursements de prêts, notamment). Là encore, la situation financière des membres du personnel variait considérablement.

Plus de la moitié des personnes travaillant au Zimbabwe, en Argentine et en Gambie ont indiqué qu'elles rencontraient régulièrement des difficultés financières. Dans ces mêmes pays, le personnel a également fait état d'un faible niveau de satisfaction à l'égard des salaires. En revanche, moins d'une personne sur dix travaillant en Belgique, au Canada, au Portugal, à Singapour, en Espagne, en Suisse et au Royaume-Uni partageait cet avis. Plus de la moitié des personnes travaillant au Maroc ont indiqué qu'elles se heurtaient occasionnellement à des difficultés financières.

III. Santé et bien-être

III.1. Qualité de vie

Une échelle à paliers allant de la meilleure à la pire qualité de vie peut être utilisée pour évaluer la qualité de vie telle que la perçoivent les membres du personnel. En 2026, le personnel travaillant au Mexique et en Suisse a indiqué jouir de la meilleure qualité de vie (*cf. partie 3, section III.2*, somme des niveaux 6, 7 et 8). En 2023, le personnel travaillant en Suisse avait déjà indiqué jouir de la meilleure qualité de vie (somme des niveaux 1, 2 et 3[19]).

En 2026, le personnel travaillant au Zimbabwe et au Maroc a indiqué jouir de la plus faible qualité de vie (somme des niveaux 1, 2 et 3), avec environ une personne sur dix travaillant au Zimbabwe et en Éthiopie déclarant avoir la « pire vie possible » (*cf. partie 3, section III.2*, niveau

[19] Les catégories de l'échelle « *Meilleur/Pire* » ont été inversées en 2026

1). En 2023, ce sont les personnels travaillant au Maroc et au Cameroun qui avaient signalé les niveaux les plus faibles (somme des niveaux 6, 7 et 8[20]).

III.2. Conditions de santé

Les personnels de l'éducation ont été invités à indiquer leur état de santé général. En 2026, quatre personnes sur dix travaillant en Éthiopie ont déclaré être en « *excellente* » santé, ce qui représente le niveau le plus élevé observé. Si l'on regroupe les niveaux « *excellent* », « *très bon* » et « *bon* », ce sont les personnels travaillant en Éthiopie, en Gambie et en Suisse qui ont déclaré les niveaux de santé les plus élevés, tandis que ceux travaillant au Maroc ont déclaré le niveau le plus faible.

En 2023, les niveaux les plus élevés ont été signalés par le personnel travaillant en Suisse, en Argentine et dans la province canadienne du Québec[21], tandis que le personnel travaillant au Cameroun a fait état du niveau le plus bas (*cf. partie 3, section VI.3*).

Une autre question posée dans le cadre de l'enquête concernait le niveau de satisfaction des personnels de l'éducation à l'égard de l'accès aux soins de santé dans leur pays. Les résultats se sont révélés très variables. Plus de huit membres du personnel sur dix travaillant en Suisse et à Singapour ont indiqué être « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur accès aux soins de santé. En revanche, les taux de satisfaction se sont avérés nettement plus faibles chez les membres du personnel travaillant au Paraguay et au Maroc, où un membre du personnel sur dix, voire moins, a exprimé la même opinion (les taux les plus bas observés) – (*voir partie 3, section V.3*).

Il a également été demandé aux personnels de l'éducation participant à l'enquête s'ils avaient souffert, au cours des six derniers mois, d'un problème de santé ayant limité d'une manière ou d'une autre leurs activités quotidiennes. Dans huit pays sur 17, plus de la moitié du personnel a indiqué avoir souffert d'un problème de santé au cours des six derniers mois. Les taux les plus élevés ont été observés au Maroc et au Cameroun, où plus de sept personnes sur dix ont indiqué avoir souffert de problèmes de santé. Les taux les plus faibles ont été observés dans les neuf pays suivants, où environ quatre personnes sur dix ont indiqué avoir souffert de problèmes de santé : Argentine, Canada, Éthiopie, Gambie, Mexique, Singapour, Suisse, Royaume-Uni et Zimbabwe (*cf. partie 3, section III.2*).

Les troubles du sommeil et une fatigue importante figuraient parmi les symptômes les plus souvent signalés par les membres du personnel ayant indiqué avoir connu des problèmes de santé au cours des six derniers mois. Les personnels travaillant au Costa Rica et au Portugal sont ceux qui ont le plus souvent déclaré rencontrer des troubles du sommeil, tandis que ceux travaillant en Belgique et en France ont signalé le plus souvent une fatigue importante. Le personnel travaillant en Éthiopie, au Cameroun et en Gambie a indiqué avoir connu le plus faible nombre de symptômes, toutes catégories confondues. Ce résultat pourrait toutefois s'expliquer par des différences en matière de diagnostic médical et d'accès aux soins de santé, plutôt que par un meilleur état de santé du personnel (*cf. partie 3, section III.2*).

[20] Comme ci-dessus, les catégories de l'échelle « *Meilleur/Pire* » ont été inversées en 2026

[21] En 2026, les réponses provenant du Québec ont été prises en compte dans le nombre total de réponses provenant du Canada.

IV. Bien-être psychologique

Les personnes ayant participé à l'enquête ont fait état d'un éventail varié d'expériences sur le plan du bien-être psychologique, notamment des différences dans les émotions positives et négatives, le sentiment d'utilité et de sens, ainsi que les niveaux de stress.

IV.1. Bonheur

Le bonheur au travail joue un rôle fondamental dans le bien-être du personnel. Afin d'évaluer comment se sentaient récemment les personnels éducatifs, on leur a demandé dans quelle mesure ils s'étaient sentis heureux au travail au cours de la semaine écoulée. Plus de huit personnes sur dix travaillant au Cameroun, en Éthiopie, en Gambie, au Mexique, au Paraguay et en Suisse ont déclaré être heureuses au travail, et environ un quart des membres du personnel travaillant en Éthiopie et au Mexique ont indiqué l'être « c*omplètement* ».

> *« [Même si] j'aurais pas mal de choses à redire sur la politique éducative, le travail en lui-même est formidable. J'adore ça ! »* (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Argentine)

> *« Il y a aussi la reconnaissance des élèves et de leurs parents. La reconnaissance est quelque chose qui peut, je pense, nous procurer de la joie et du bonheur. »* (Commentaire issu des groupes de discussion : Maroc)

Il convient toutefois de noter que, dans le même temps, près d'une personne sur dix travaillant au Costa Rica, en France, au Maroc et au Royaume-Uni a déclaré n'être « *pas du tout* » heureuse au travail (*cf. partie 3, section IV.1*).

Un consensus très fort s'est dégagé sur le fait que le personnel appréciait de travailler avec des enfants ou des jeunes. Un pourcentage très élevé de membres du personnel (97 % ou davantage) travaillant en Suisse, au Portugal, en Belgique, au Zimbabwe et en Gambie se sont dits « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec cette affirmation. Des personnels heureux sont mieux à même de créer des environnements scolaires positifs et encourageants, propices à l'apprentissage et à la motivation des élèves (*cf. partie 3, section IV.2*).

IV.2. Le sens et l'utilité du travail

Le fait d'avoir le sentiment que son travail est utile et porteur de sens peut avoir un effet positif sur le bien-être et la satisfaction professionnelle du personnel éducatif[22]. Une très forte proportion du personnel (96 % ou davantage) travaillant au Portugal, au Maroc et en Gambie s'est dite « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » sur le fait que son travail était utile et porteur de sens.

> *« Nous exerçons le plus beau métier du monde, celui de l'éducation, en contribuant à former les citoyennes et les citoyens de demain. »* (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Cameroun)

Toutefois, bien plus d'une personne sur dix travaillant au Cameroun et en France a déclaré n'être « *pas d'accord* » (*cf. partie 3, section IV.2*).

[22] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

IV.3. La perception de la profession par la société

La manière dont la société perçoit la profession peut avoir une incidence directe sur le moral et le bien-être du personnel. Dans 14 des 17 pays de l'enquête, la majorité des personnes ayant répondu à l'enquête déclarent ne pas se sentir valorisées par la société.

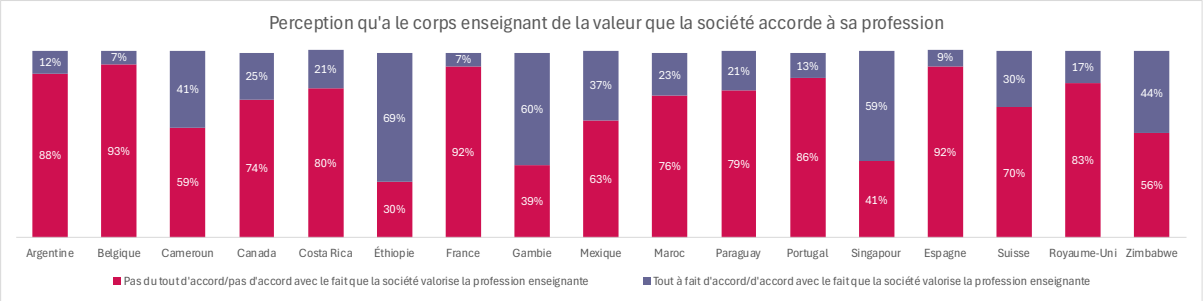


Figure 2.2 – Perception qu'a le personnel éducatif de la valeur que la société accorde à sa profession.

C'est en Belgique, en France et en Espagne que l'on a constaté les niveaux de désaccord les plus élevés, avec neuf membres du personnel sur dix. Les trois pays où le personnel s'est accordé à dire qu'il se sentait valorisé sont l'Éthiopie, la Gambie et Singapour (*cf. partie 3, section III.1*). Voir également la Partie 1, section I du rapport, où l'on constate une forte corrélation négative avec la proportion de membres du personnel qui éprouvent fréquemment des sentiments négatifs.

IV.4 Stress au travail

Travailler dans un établissement scolaire et devoir faire face aux diverses exigences imposées au personnel peut être source de stress. Bien qu'un certain niveau de stress puisse s'avérer bénéfique, à condition toutefois d'être correctement géré, un stress excessif peut avoir des répercussions sur l'humeur, la santé physique et les relations interpersonnelles. Un stress prolongé ou intense peut entraîner un épuisement physique, mental et émotionnel, souvent appelé « *burnout* » (épuisement professionnel).

Les personnes ayant répondu à l'enquête ont été interrogées sur leur niveau de stress à deux moments différents : tout d'abord, depuis le début de l'année scolaire (*cf. partie 3, section III.1*), puis, au cours de la semaine précédant l'enquête (*cf. partie 3, section IV.1*).

Depuis le début de l'année scolaire, plus de la moitié des membres du personnel travaillant dans dix des 17 pays étudiés ont indiqué que leur travail était « *très* » ou « *assez* » stressant.

Plus des deux tiers des personnes travaillant au Royaume-Uni, en Espagne, en Belgique et en France ont indiqué qu'elles trouvaient leur travail « *très* » ou « *assez* » stressant. Les participantes et participants de ces quatre mêmes pays avaient déjà fait état de niveaux de stress élevés en 2023. Les niveaux de stress les plus élevés signalés, tant en 2026 qu'en 2023, concernaient le Royaume-Uni.

À l'inverse, dans l'enquête de 2026, près d'un quart du personnel travaillant en Éthiopie a décrit son travail depuis le début de l'année scolaire comme « *pas stressant* ».

Les personnes participant à l'enquête ont également été invitées à indiquer dans quelle mesure elles s'étaient senties stressées au travail au cours de la semaine précédant l'enquête. Dans presque tous les pays participants (16 sur 17), plus de six personnes sur dix ont déclaré avoir été stressées au cours de la semaine précédant l'enquête.

Les trois quarts ou plus des personnels travaillant au Royaume-Uni, en Espagne, à Singapour, au Portugal, en Belgique et au Costa Rica ont indiqué avoir été stressés pendant la semaine précédant l'enquête, tandis qu'environ un quart du personnel travaillant au Costa Rica, en Espagne et au Royaume-Uni a déclaré avoir été « *complètement* » stressé au cours de cette même semaine. À l'inverse, là aussi, près de deux employé·es sur dix travaillant en Éthiopie et en Gambie ont déclaré que leur travail n'avait « *pas du tout* » été stressant au cours de la semaine précédant l'enquête.

Si l'on se base sur ces deux indicateurs de stress, quel que soit le moment de l'année scolaire où l'on interroge le personnel à ce sujet, ce sont les membres du personnel travaillant au Royaume-Uni, en Espagne et en Belgique qui semblent les plus susceptibles de subir des niveaux de stress élevés.

IV.5. Les facteurs de stress au travail

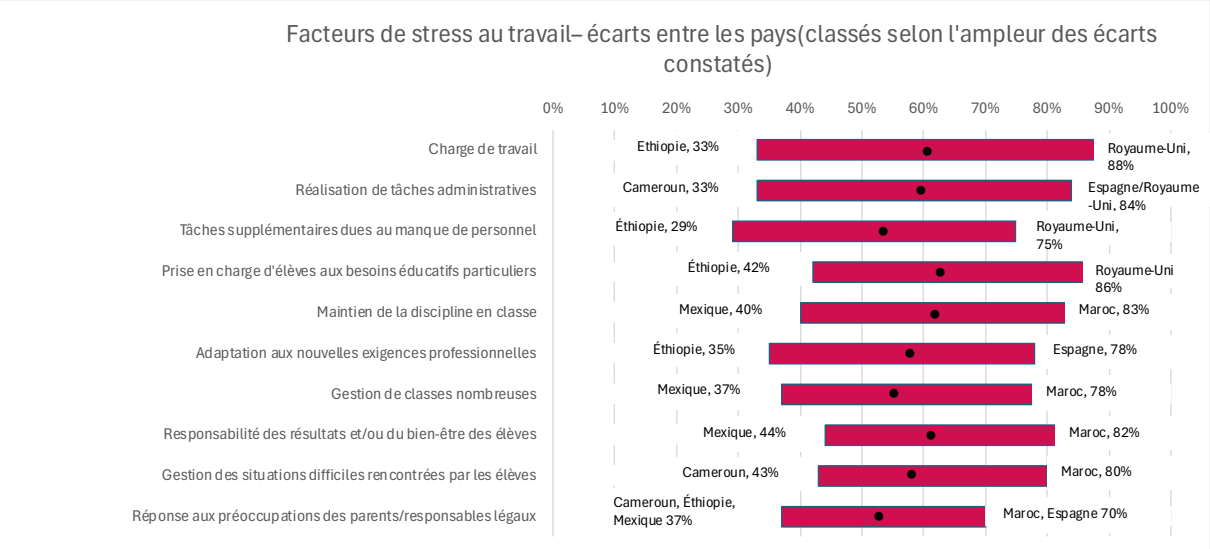


Figure 2.3 – Sources potentielles de stress au travail, avec les variations observées selon les pays (le niveau de stress signalé par le personnel allant de « assez stressant » à « très stressant »).

La figure 2.3 détaille les sources potentielles de stress pour le personnel de l'éducation. Elle présente les pourcentages minimaux et maximaux observés dans les pays participants, lesquels varient considérablement. La charge de travail présente l'écart le plus important : 88 % du personnel au Royaume-Uni l'a identifiée comme une source de stress, contre 33 % en Éthiopie, soit un écart de 55 points de pourcentage, qui est l'écart le plus important constaté entre les pays (*cf. partie 3, section IV.3*). La moyenne correspondant à chaque source de stress est indiquée à l'aide d'un point noir : les dix moyennes se situent toutes dans une fourchette comprise entre 52 et 62 %.

Les échanges au sein des groupes de discussion ont abordé bon nombre de ces enjeux ; quelques exemples présentés ci-dessous permettent d'illustrer plus en détail les résultats statistiques.

Prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers – répondre à la diversité des besoins au sein d'une classe constitue un enjeu majeur pour le corps enseignant, tout comme la prise en charge des élèves présentant un problème non diagnostiqué :

> *« La diversité des besoins chez nos élèves, notamment dans les zones rurales, car c'est une question qui me tient particulièrement à cœur. En effet, lorsque l'on ne dispose pas*

de ressources suffisantes, il est assez difficile de répondre aux besoins de ces enfants, car ceux-ci sont très variés, et il est donc assez difficile d'y répondre… Cela entraîne des décrochages scolaires, dans la mesure où l'enseignement ne sera pas pleinement adapté aux besoins de ces enfants. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Cameroun)

« Nous avons des élèves qui n'ont pas encore reçu de diagnostic et, comme le système de santé est gratuit, nous faisons face à une pénurie de spécialistes et de généralistes. […] À l'heure actuelle, le délai d'attente pour obtenir un diagnostic concernant des troubles tels que l'autisme, un handicap physique ou une déficience intellectuelle est de quatre à cinq ans. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Canada)

Maintien de la discipline en classe – une des personnes participant aux groupes de discussion a évoqué la longueur de la procédure à suivre pour adresser une réprimande officielle à un élève :

« Ainsi, si vous souhaitez procéder à ce que nous appelons une "participação", c'est-à-dire une sorte de réprimande, il faut le faire par écrit. Il existe donc un document, un formulaire type que vous pouvez utiliser, et vous disposez de délais pour le remettre à la direction de l'établissement. Les gens ont parfois tendance à s'abstenir de le faire en raison de la bureaucratie… [mais] vous devez bénéficier du soutien de la direction. Il faut avoir le soutien de l'administration, sans quoi votre démarche restera sans suite et l'élève ne fera l'objet d'aucune réprimande. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Portugal)

Responsabilisation vis-à-vis des résultats et/ou du bien-être des élèves :

« Au Canada, les parents peuvent tenir le personnel enseignant responsable des résultats scolaires de leurs enfants. Au Québec, pour accéder à certains programmes ou cursus spécifiques, les élèves doivent obtenir de bonnes notes ou démontrer qu'ils ne présentent pas de problèmes de comportement. Lorsque les élèves n'obtiennent pas de suffisamment bonnes notes pour accéder à ces programmes spécifiques, les personnels enseignants reçoivent de nombreuses lettres et plaintes de la part des parents et des élèves. Les parents demandent alors aux personnels enseignants : « Pourriez-vous nous expliquer pourquoi mon enfant a obtenu cette note en particulier et pourquoi vous avez signalé un problème de comportement ? », et ainsi de suite. Nous sommes donc sans cesse amenés à devoir nous justifier, car la pression exercée par les parents sur les enseignants est immense. » (Commentaire issu du groupe de discussion 1 : Canada)

Prise en charge des situations difficiles rencontrées par les élèves, telles que les traumatismes, les problèmes familiaux et les difficultés socio-économiques :

« Aujourd'hui, enseigner, cela demande beaucoup d'attention. Vous savez, j'ai l'impression que dans l'enseignement, il faut (…) s'investir davantage que dans d'autres professions. Dans beaucoup d'autres métiers, on peut laisser tout cela derrière soi dès qu'on quitte le bâtiment. On peut laisser tout cela derrière soi, mais nous, les enseignant·e·s, nous devons nous soucier de nos élèves qui n'ont rien à manger, qui vivent dans des situations familiales difficiles, qui n'ont nulle part où aller, et de toutes ces choses qui nous préoccupent (…) » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Canada)

IV.6. Charge de travail et interface vie privée – vie professionnelle

La charge de travail est souvent citée comme l'un des principaux facteurs de stress du personnel dans le secteur de l'éducation.

Plus de quatre membres du personnel sur dix travaillant en Espagne, au Canada et en France considéraient la charge de travail comme contribuant « *beaucoup* » à leur niveau de stress au travail. Ceci était particulièrement vrai pour le personnel travaillant au Royaume-Uni (63 %) (*cf. partie 3, section IV.3*). Reportez-vous à la Partie 1, section II, pour plus de détails sur la relation entre la charge de travail et le stress au travail, et à la Partie 1, section III, pour la relation entre la charge de travail et l'interface vie privée – vie professionnelle.

Dans dix des dix-sept pays, plus de la moitié des personnes interrogées ont indiqué que leur travail leur prenait tellement d'énergie et/ou de temps qu'il avait « *souvent* », « *très souvent* » ou « *toujours* » un impact négatif sur leur vie privée ou familiale. Les taux les plus élevés, signalés par au moins deux tiers du personnel, concernaient la Belgique, la France, le Maroc et le Royaume-Uni (*cf. partie 3, section II.6*), alors que les augmentations les plus importantes depuis 2023 concernaient le Maroc et le Royaume-Uni (respectivement 13 % et 11 %) (*cf. partie 3, section VI.3*).

IV.7. Autres indicateurs d'un bien-être insuffisant

Outre les niveaux de stress, la santé mentale et le bien-être des personnels peuvent également être évalués à l'aune de la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir « *déprimés* » ou souffrir d'anxiété, de dépression ou de désespoir. Les personnes travaillant au Royaume-Uni, en Espagne, en Belgique et en France ont indiqué les niveaux les plus élevés de ces sentiments, qu'elles ont déclaré éprouver « *souvent* », « *très souvent* » ou « *toujours* ». Il s'agit des quatre mêmes pays qui ont signalé les niveaux de stress les plus élevés depuis le début de l'année scolaire. Le personnel travaillant au Royaume-Uni et en Espagne a également enregistré des hausses notables de ces indices depuis 2023 (*cf. partie 3, sections III.2 et VI.3*).

Ces sentiments négatifs ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie afin de déterminer avec quelle fréquence le personnel s'était senti « *triste* », déprimé ou désespéré au cours des deux semaines précédentes. Un tiers ou plus du personnel travaillant au Maroc, au Costa Rica et au Royaume-Uni a indiqué n'avoir manifesté que peu d'intérêt ou de plaisir à accomplir des tâches pendant la moitié de la semaine, voire davantage. Un tiers ou plus des membres du personnel travaillant au Maroc et au Costa Rica ont indiqué qu'ils s'étaient sentis tristes, déprimés ou désespérés pendant la moitié de la semaine ou davantage. Par ailleurs, plus d'un tiers des personnes travaillant au Cameroun et au Royaume-Uni ont signalé avoir une faible estime de soi pendant la moitié de la semaine ou davantage (*cf. Partie 3, Section IV.5*).

> *« Si nous ne résolvons pas cette question du bien-être du personnel et des élèves, nous ne pourrons pas améliorer l'enseignement et les résultats scolaires. »* (Commentaire issu des groupes de discussion : France)

V. Besoins et soutien

Les besoins du personnel enseignant et le soutien qui lui est apporté varient considérablement d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre.

V.1. Qui se préoccupe du bien-être du personnel de l'éducation ?

Les membres du personnel ont été invités à indiquer dans quelle mesure les différentes institutions – autorité éducative, direction de l'établissement scolaire et syndicats – se préoccupaient de leur santé et de leur bien-être.

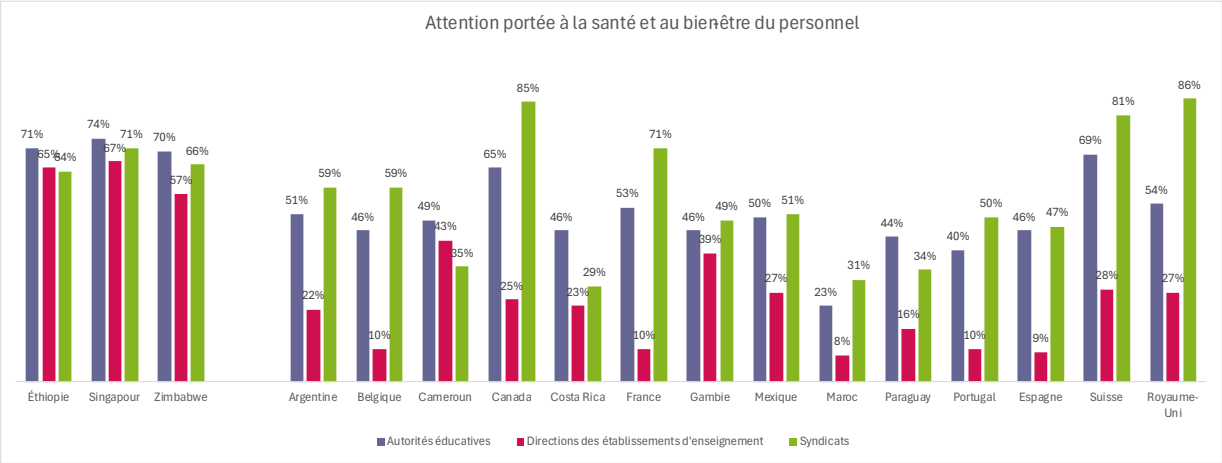


Figure 2.4 – Comparaison du degré d'attention portée à la santé et au bien-être du personnel par l'autorité éducative, la direction de l'établissement et les syndicats, les membres du personnel ayant indiqué que ces institutions étaient assez/très préoccupées.

Les membres du personnel enseignant de l'Éthiopie, de Singapour et du Zimbabwe ont déclaré que les trois institutions étaient très attentives à leur bien-être. Dans d'autres pays, une ou deux de ces institutions se sont montrées préoccupées à ce sujet, mais pas de manière systématique chez les trois parties prenantes.

Dans la plupart des pays (15 sur 17), les personnes ayant répondu à l'enquête estimaient que la direction de leur établissement scolaire se souciait moins de leur bien-être que l'autorité éducative ou les syndicats.

Le degré de préoccupation le plus élevé concernant le bien-être du personnel de la part de l'autorité éducative et de la direction de l'établissement a été signalé par le personnel travaillant à Singapour, en Éthiopie et au Zimbabwe, tandis que le degré le plus élevé de préoccupation de la part des syndicats a été observé au Royaume-Uni, au Canada et en Suisse (*cf. partie 3, section V.2*).

V.2. Soutien

Lorsque les membres du personnel ont besoin de soutien, ils ont indiqué être plus enclins à se tourner vers leurs collègues que vers leurs supérieur·es ou leurs associations/syndicats (même constat qu'en 2023).

> *« L'autre aspect qui me semble très important, et que l'on oublie parfois, c'est le soutien, l'aide psychologique. Il m'arrive ainsi de plaisanter avec ma collègue à l'école, qui est coordinatrice en psychologie (pour) les élèves, en lui disant que je voudrais prendre rendez-vous avec elle. Mais c'est une réalité. La plupart d'entre nous avons besoin d'une*

forme de soutien, or celui-ci fait défaut, et c'est particulièrement vrai pour celles et ceux d'entre nous qui sont isolé·es dans certaines régions. » (Commentaire issu du groupe de discussion 2 : Portugal)

Le soutien des collègues a été le plus fortement mis en avant par le personnel travaillant en Suisse, au Zimbabwe, au Canada, à Singapour, au Cameroun, en Belgique et au Royaume-Uni, tandis que le soutien des supérieur·es a été le plus souvent mentionné par le personnel travaillant au Zimbabwe. Des écarts importants ont été observés en ce qui concerne le soutien apporté par les associations/syndicats, les niveaux les plus élevés ayant été signalés au Mexique, au Portugal et au Canada, et les plus faibles au Cameroun (*cf. partie 3, section V.1*).

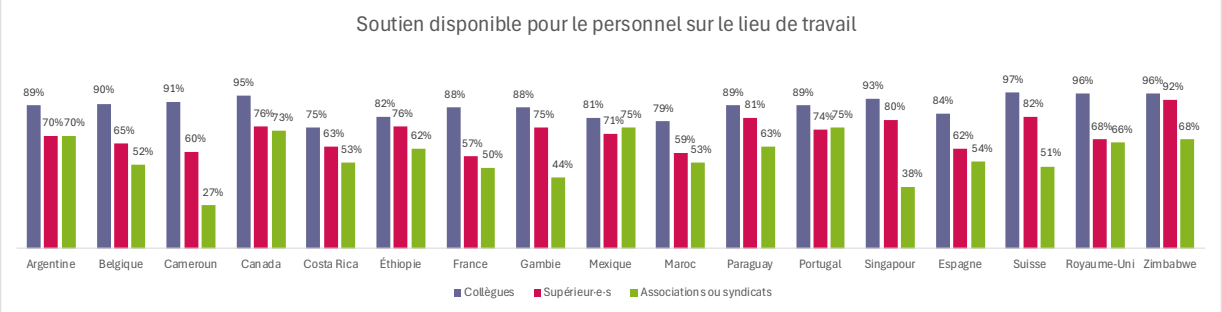


Figure 2.5 – Soutien disponible pour le personnel sur le lieu de travail de la part des collègues, des supérieur·es et des associations ou syndicats.

L'accès du personnel de l'éducation à des formations et/ou à des ressources de prévention en matière de santé et de bien-être constitue une autre forme importante de soutien. Dans la majorité des pays (13 sur 17), toutefois, moins de la moitié du personnel a indiqué avoir accès à ces ressources. Le niveau d'accès le plus élevé a été signalé par le personnel travaillant à Singapour et au Canada en 2026, ainsi que par celui travaillant au Canada en 2023 (*cf. partie 3, section V.2*).

« Je crois fermement que notre santé mentale doit être prise en considération. Une de mes collègues a évoqué la question du burn-out. Nous arrivons vraiment à nos limites, nous sommes en burn-out, et personne ne semble remarquer ces signaux, que nous sommes surmenées, que nous avons besoin de repos, que nous sommes désormais malades. Nous le savons, car les troubles liés à la santé mentale sont une maladie à part entière. Nous voyons que les gens sont stressés, qu'ils développent des pensées suicidaires, qu'ils meurent, qu'ils se donnent la mort. Tout cela est dû au travail. Il est donc important de prendre très au sérieux la santé mentale dans le cadre de notre métier. » (Commentaire issu des groupes de discussion : Zimbabwe)

Plus de huit membres du personnel enseignant sur dix travaillant au Maroc, en Gambie et en France ont indiqué ne pas avoir accès à des formations et/ou à des ressources de prévention en matière de santé et de bien-être.

Selon l'enquête, l'accès global des personnels à des ressources de soutien psychologique dans le cadre de leur travail était encore plus faible. Dans la plupart des pays (15 sur 17), moins de la moitié de l'ensemble du personnel a indiqué y avoir accès. Le niveau d'accès le plus élevé à ces ressources a été signalé par le personnel travaillant au Canada. Neuf membres du personnel sur dix travaillant au Maroc, en Espagne et en Argentine ont indiqué ne pas y avoir accès. (*cf. partie 3, section IV.4*).

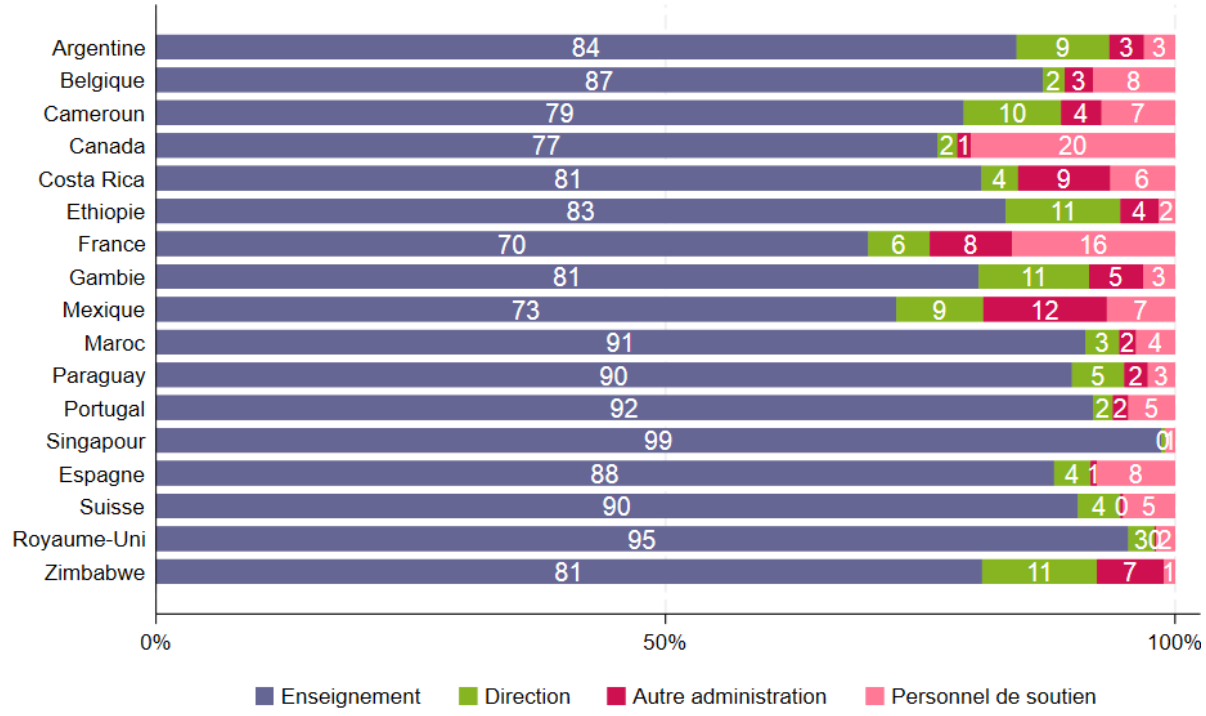
Un soutien professionnel peut également être apporté par les services de médecine du travail des pays concernés. Dans neuf pays sur 17, plus de la moitié du personnel a indiqué disposer d'un service de médecine du travail. Parmi toutes les personnes qui ont indiqué disposer d'un tel service, plus de la moitié du personnel de neuf pays ont indiqué avoir un contrôle médical annuel. Dans quatre pays, toutefois, plus de huit employé·es sur dix n'avaient jamais eu de contrôle médical à travers ce service.

Il convient cependant de noter que dans quatre pays (Suisse, Singapour, Maroc et Canada), la moitié du personnel, voire davantage, ignorait s'il existait un service de médecine du travail dans leur pays (*cf. partie 3, section V.2*).

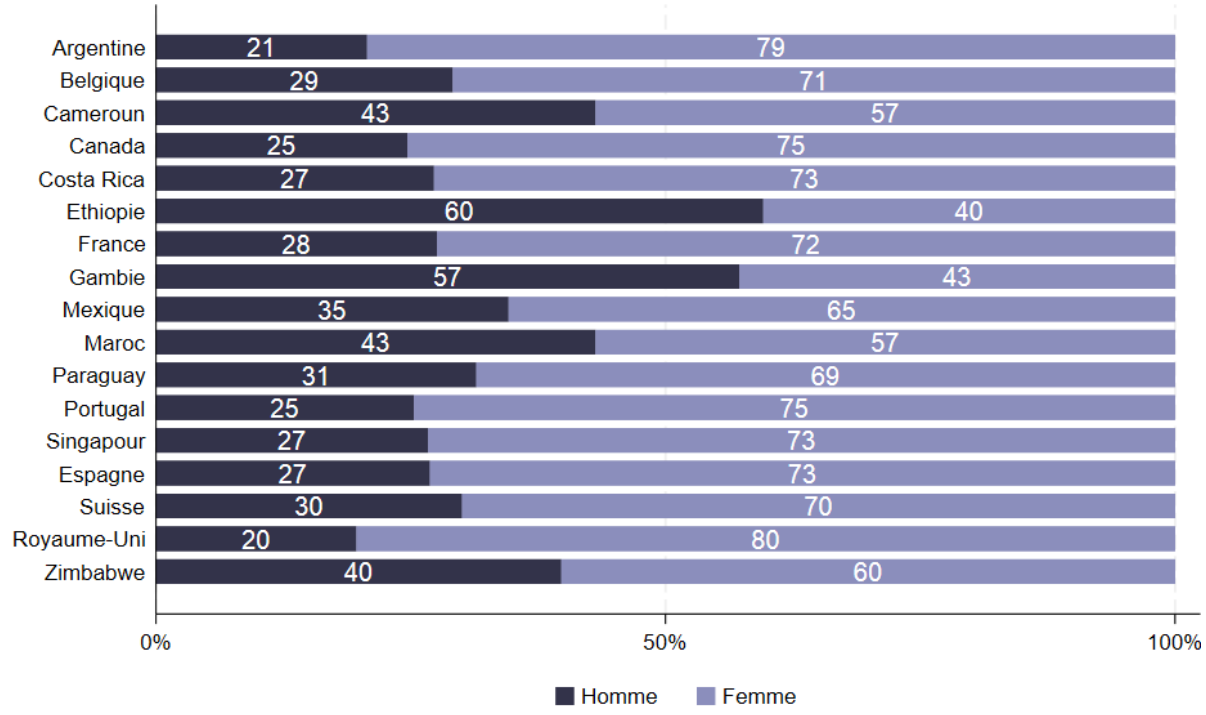
PARTIE 3 – RÉSULTATS DÉTAILLÉS DE L'ENQUÊTE

I. Profil des personnels ayant participé à l'enquête

Activité principale

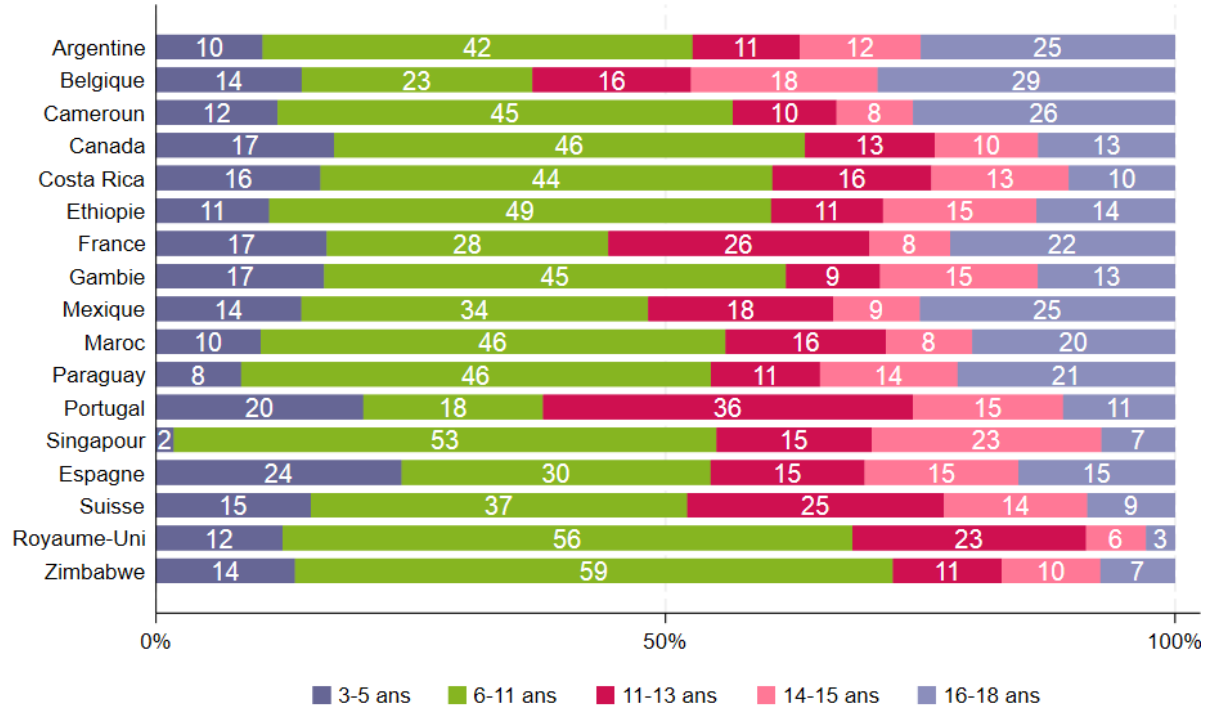


Genre

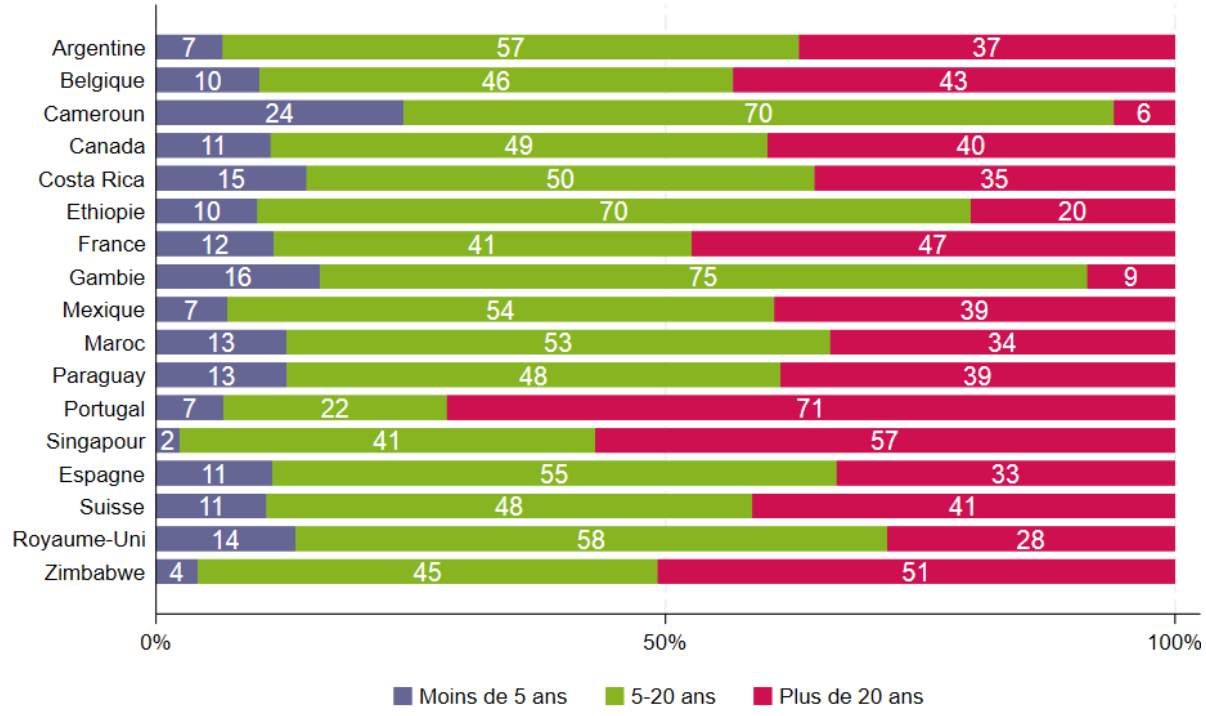


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Âge des élèves

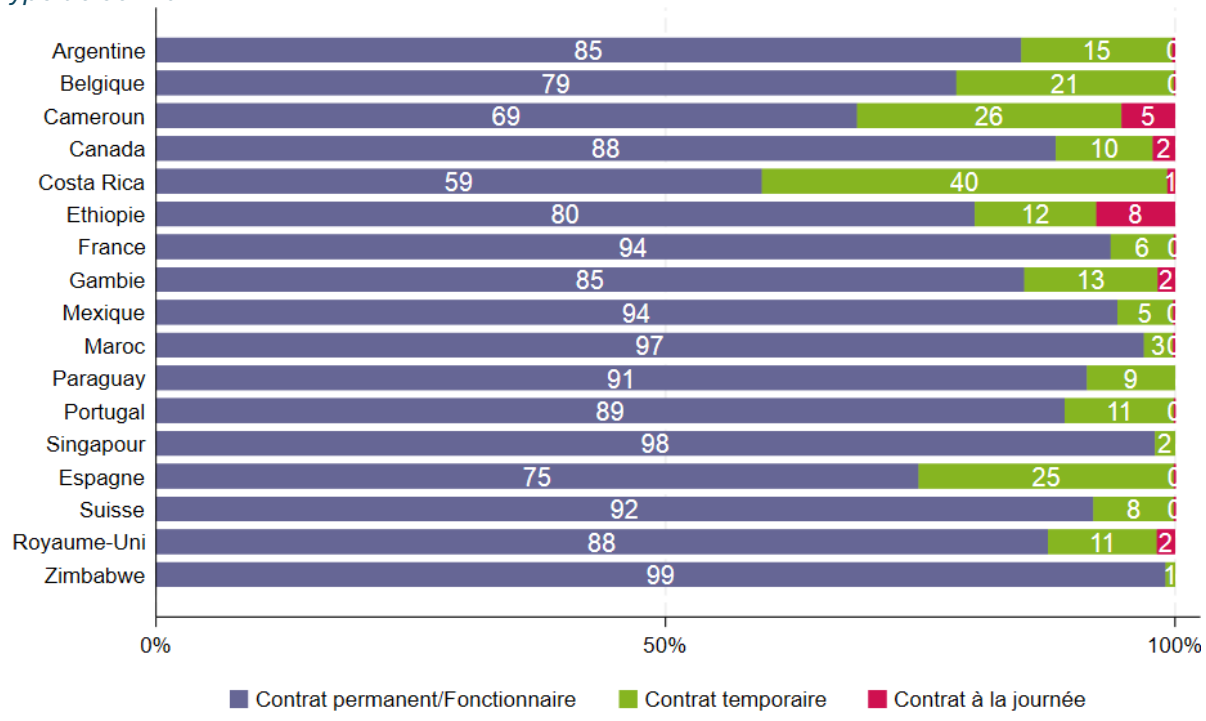


Ancienneté

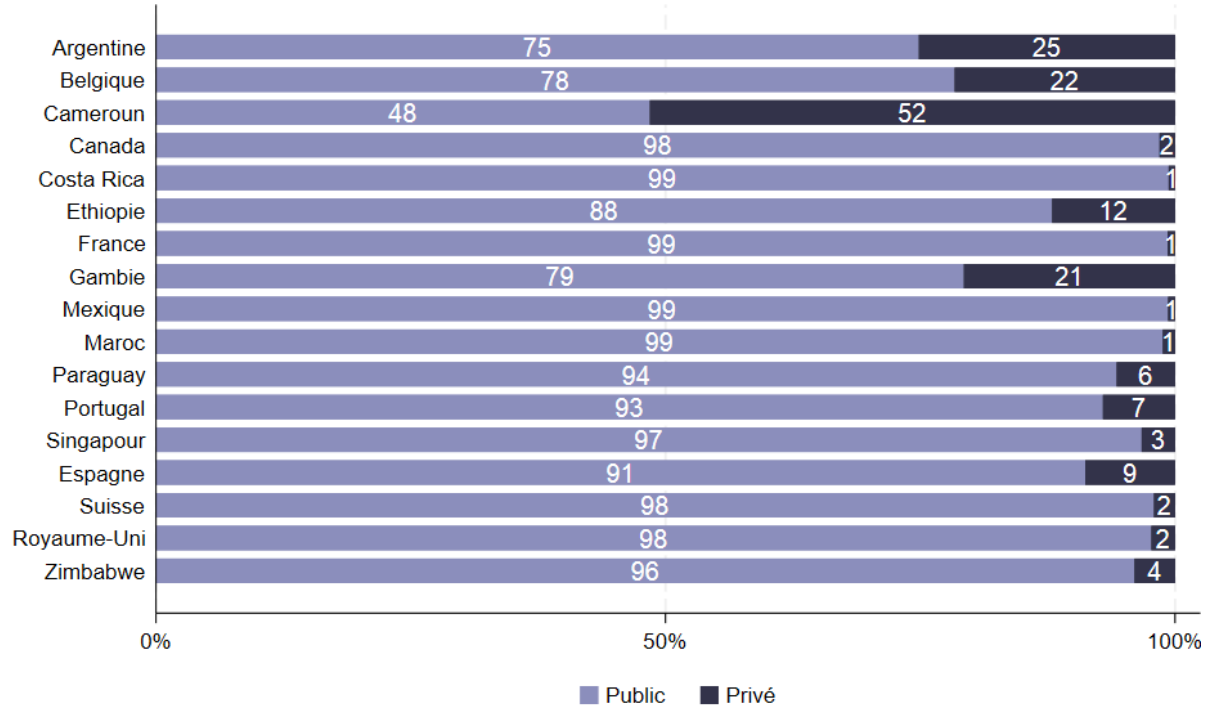


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Type de contrat

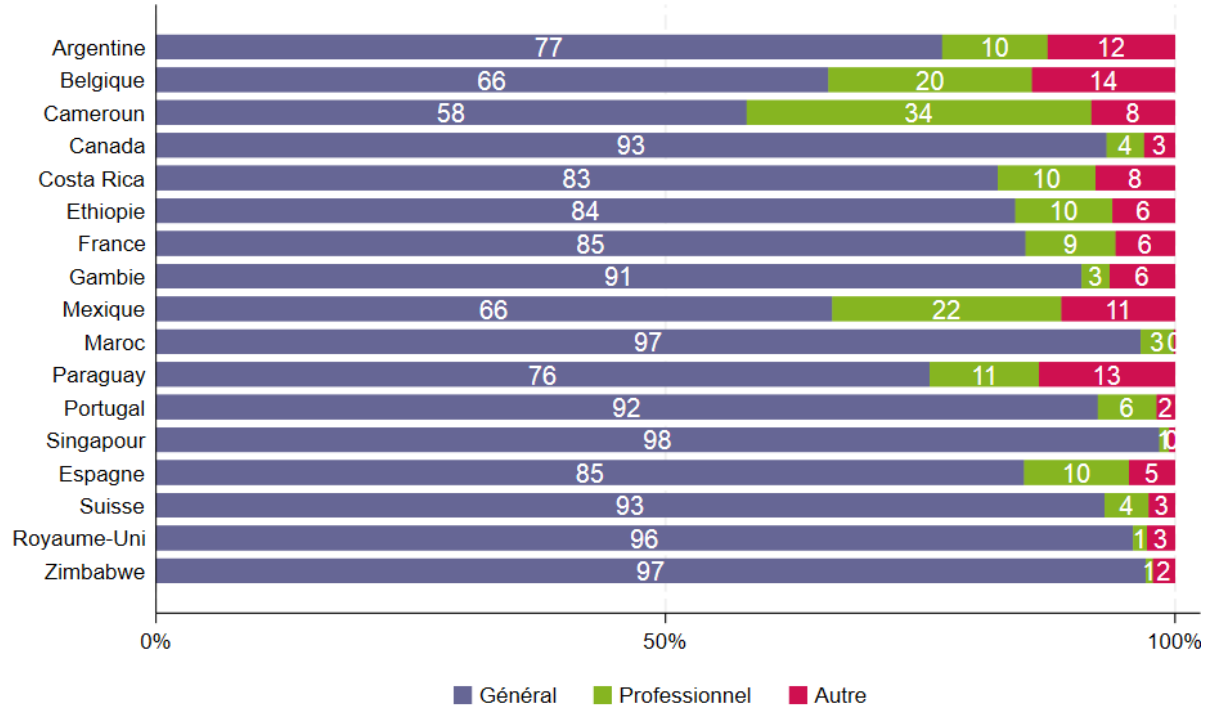


Secteur de l'établissement d'enseignement

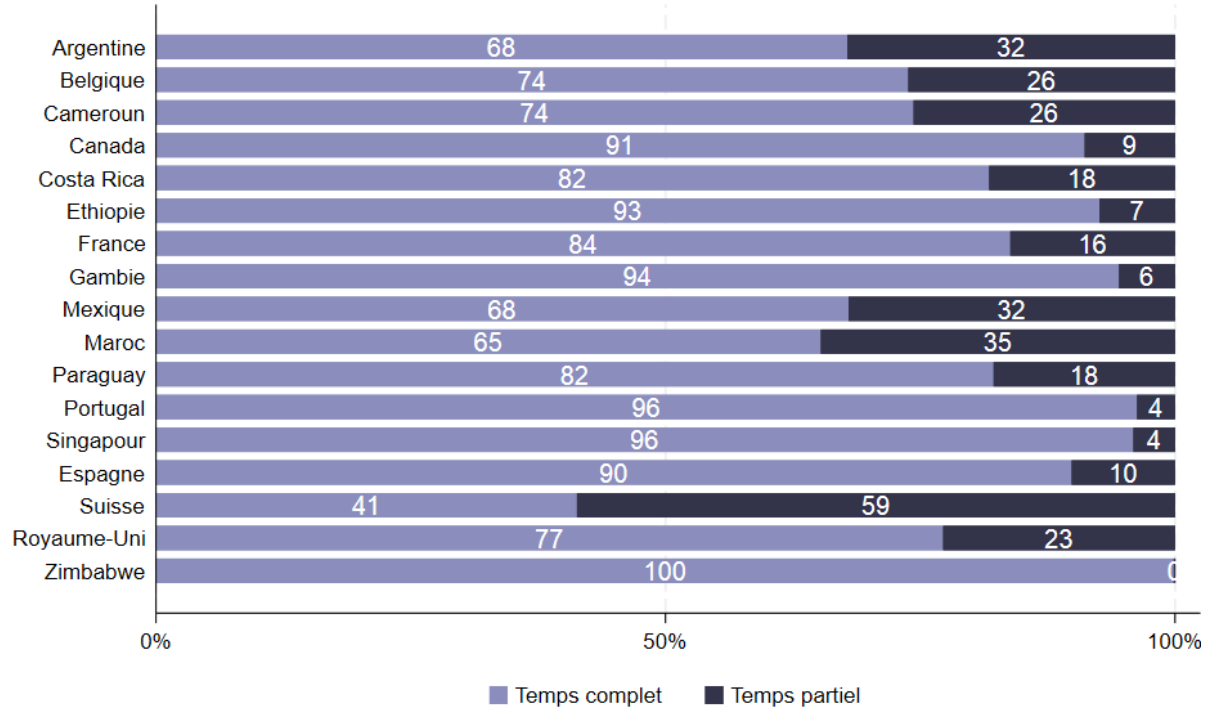


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Type d'enseignement

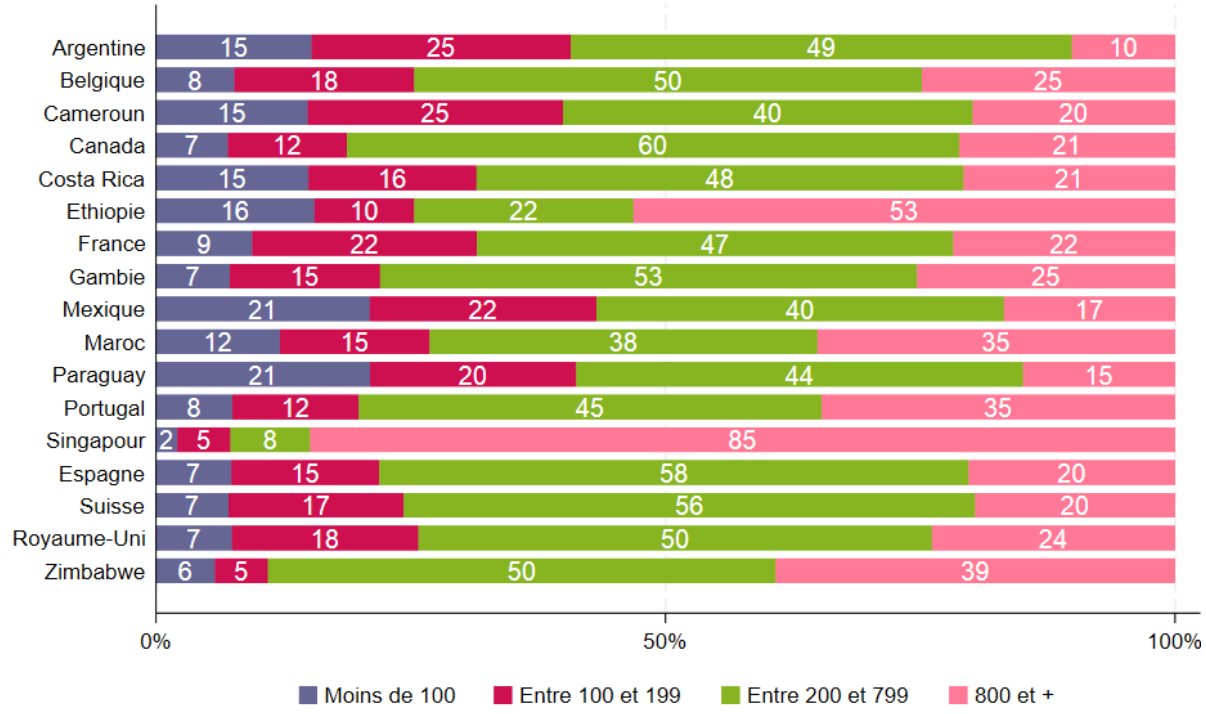


Temps complet ou partiel

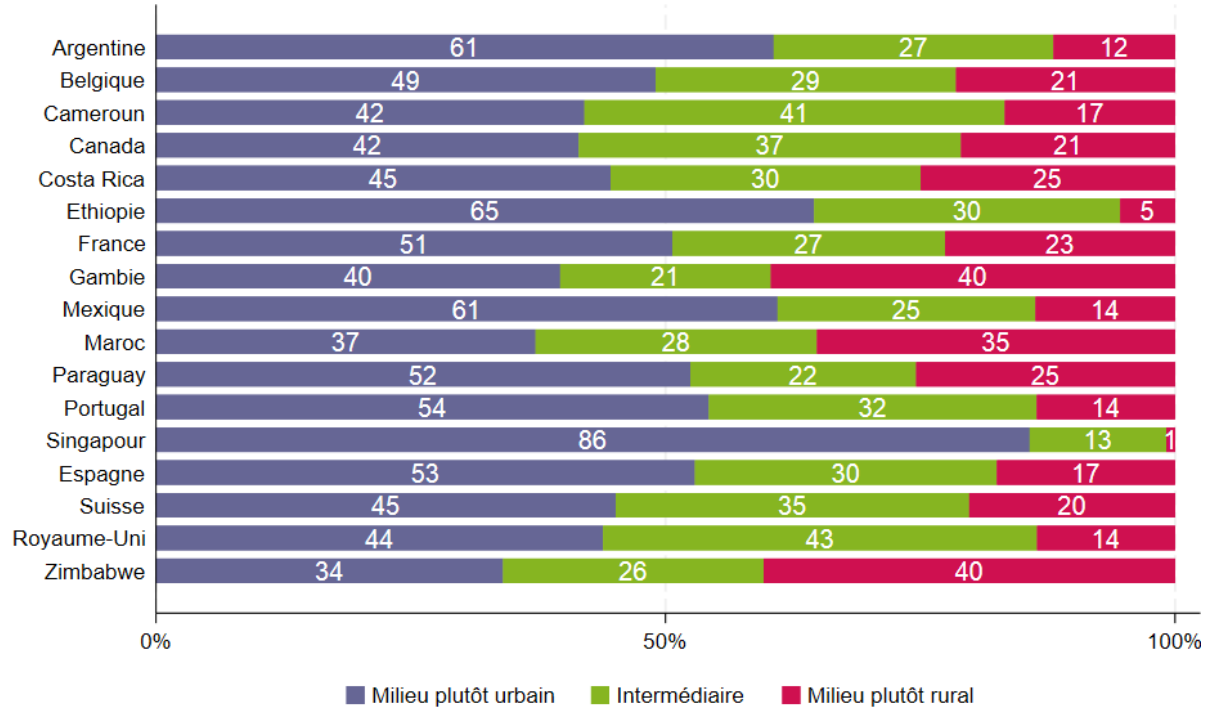


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Taille de l'établissement d'enseignement



Environnement de l'établissement d'enseignement



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

II. Conditions et environnement de travail

II.1. Facteurs organisationnels et motivationnels

*Nombre d'heures effectives travaillées par semaine**

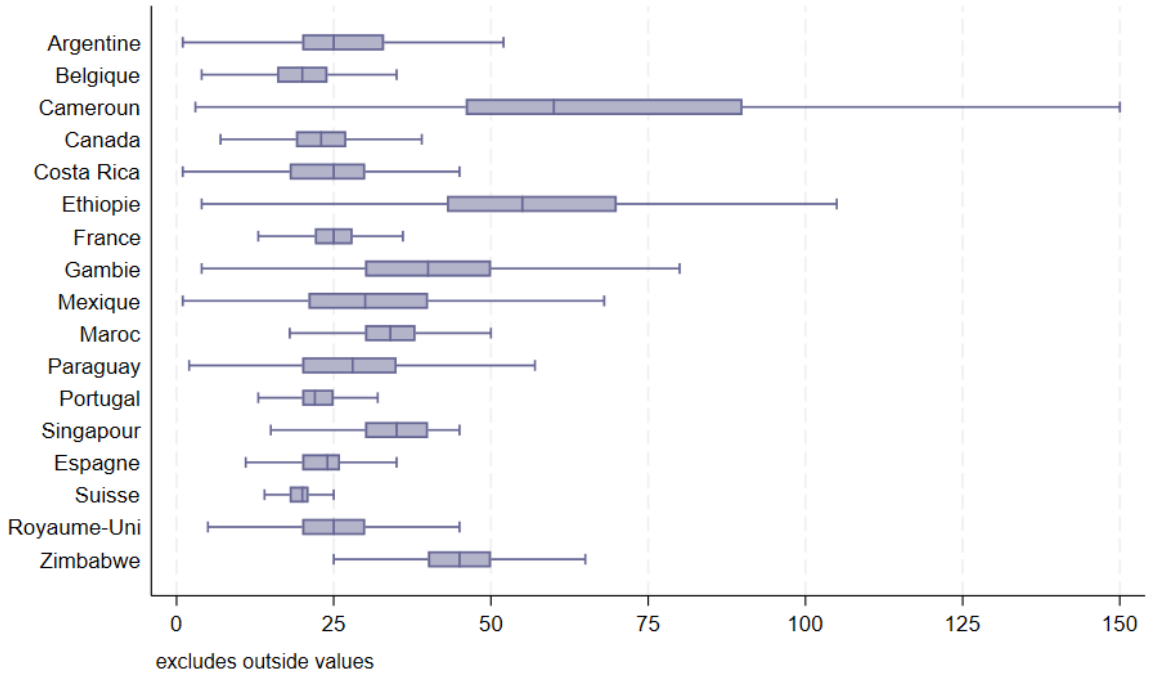
	Âge des élèves					
	3-11 ans			11-18 ans		
	Moyenne	Médiane	Écart-type	Moyenne	Médiane	Écart-type
Pays						
Argentine	37.0	39.0	(20.2)	35.8	36.0	(17.9)
Belgique	38.3	39.0	(9.4)	39.0	40.0	(7.8)
Cameroun	36.4	40.0	(12.9)	24.8	21.0	(12.8)
Canada	44.4	44.0	(11.1)	43.9	40.0	(11.4)
Costa Rica	38.1	40.0	(19.1)	41.7	40.0	(16.3)
Ethiopie	25.7	21.0	(19.0)	30.8	32.0	(21.2)
France	42.7	42.0	(8.2)	39.8	40.0	(10.0)
Gambie	30.5	30.0	(17.1)	32.5	30.0	(23.3)
Mexique	39.3	30.0	(32.8)	41.7	40.0	(29.3)
Maroc	32.9	30.0	(8.5)	29.5	24.0	(11.7)
Paraguay	43.7	40.0	(25.1)	41.0	40.0	(25.6)
Portugal	38.0	40.0	(11.7)	39.2	40.0	(11.9)
Singapour	49.9	50.0	(18.3)	51.5	50.0	(17.5)
Espagne	42.1	40.0	(15.5)	43.8	42.0	(15.8)
Suisse	44.3	45.0	(9.4)	44.4	45.0	(9.6)
Royaume-Uni	47.9	47.0	(7.8)	47.0	45.0	(8.9)
Zimbabwe	37.6	40.0	(16.2)	38.1	40.0	(17.5)

**Parmi les personnels à temps complet*

Médiane : valeur centrale des réponses. Moyenne : valeur moyenne de l'ensemble des réponses. Écart-type : mesure de la dispersion des réponses autour de la moyenne.

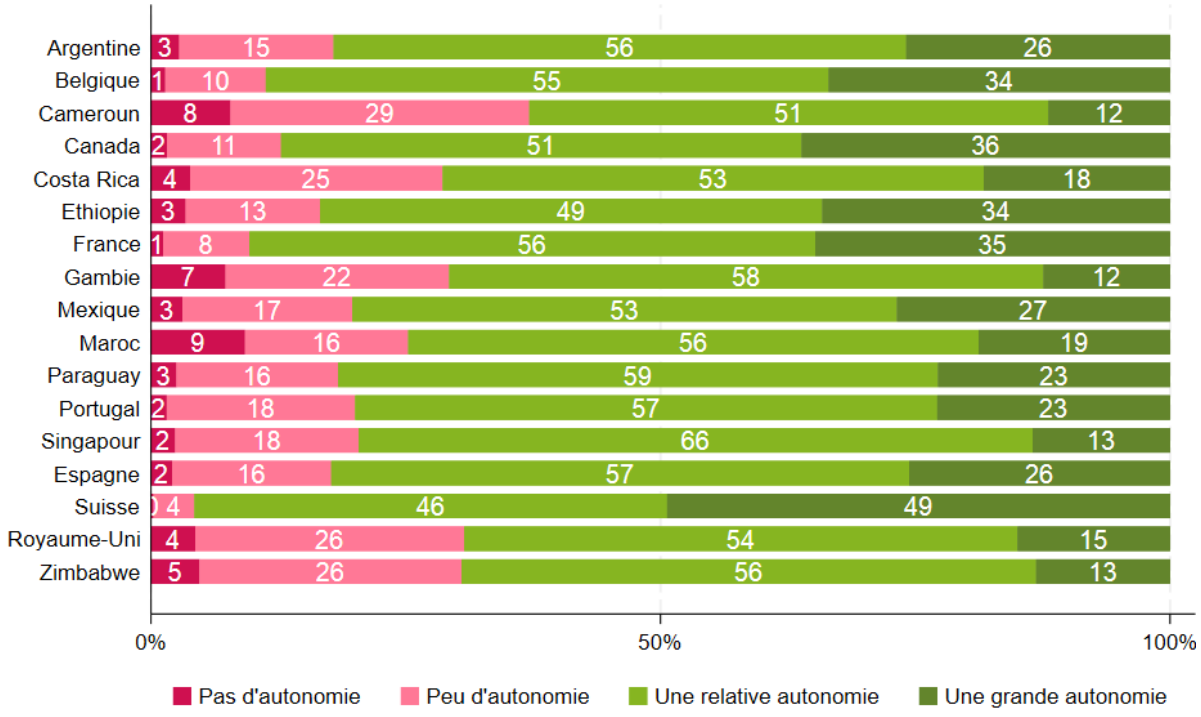
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

*Effectif des classes**



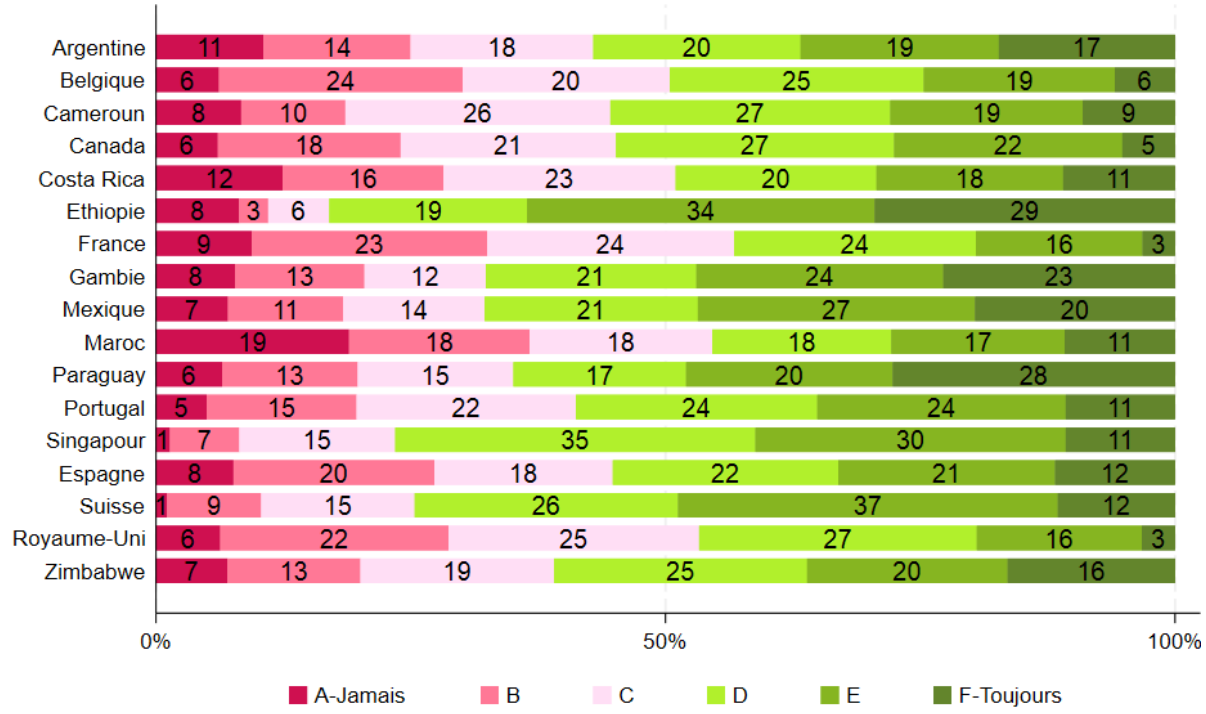
**La boîte représente les 50 % centraux des réponses, ses extrémités correspondant aux 25e et 75e percentiles. La ligne à l'intérieur de la boîte indique la médiane. Les moustaches représentent l'étendue des données au-delà des 50 % centraux (valeurs très atypiques non representées). Une boîte plus large indique une plus grande dispersion des réponses.*

Quelle autonomie avez-vous dans votre travail ?

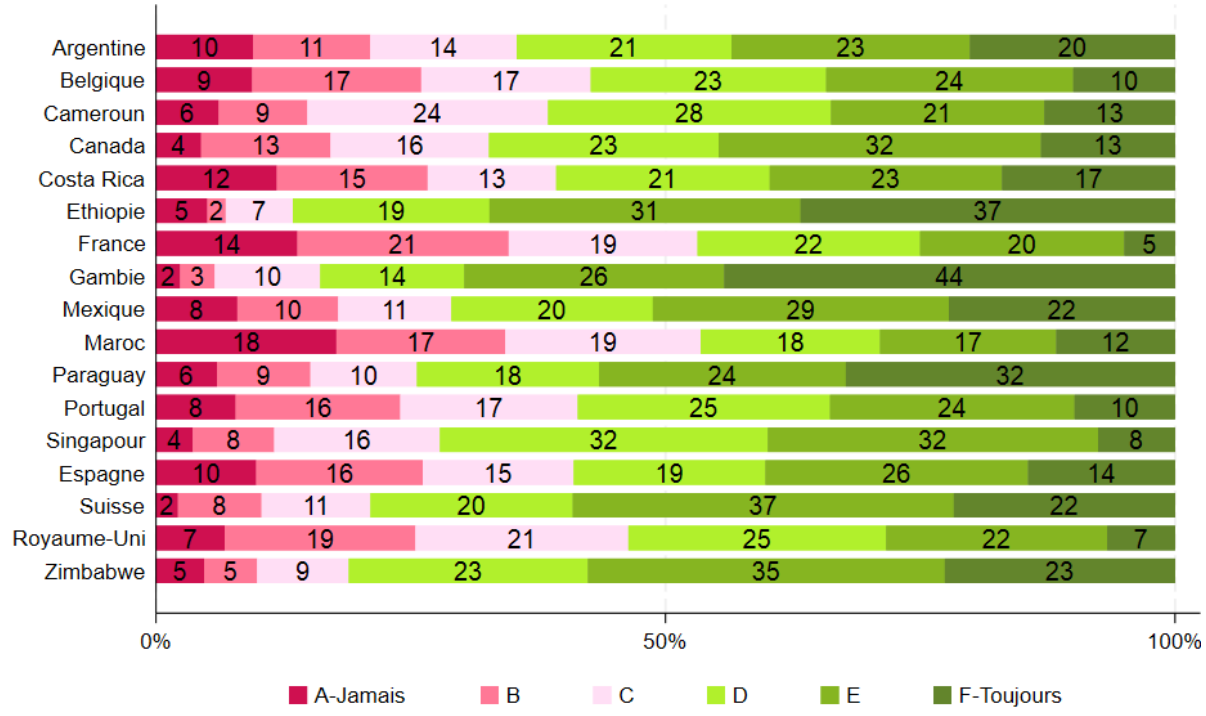


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Au travail, êtes-vous informé·e à l'avance des décisions importantes ?

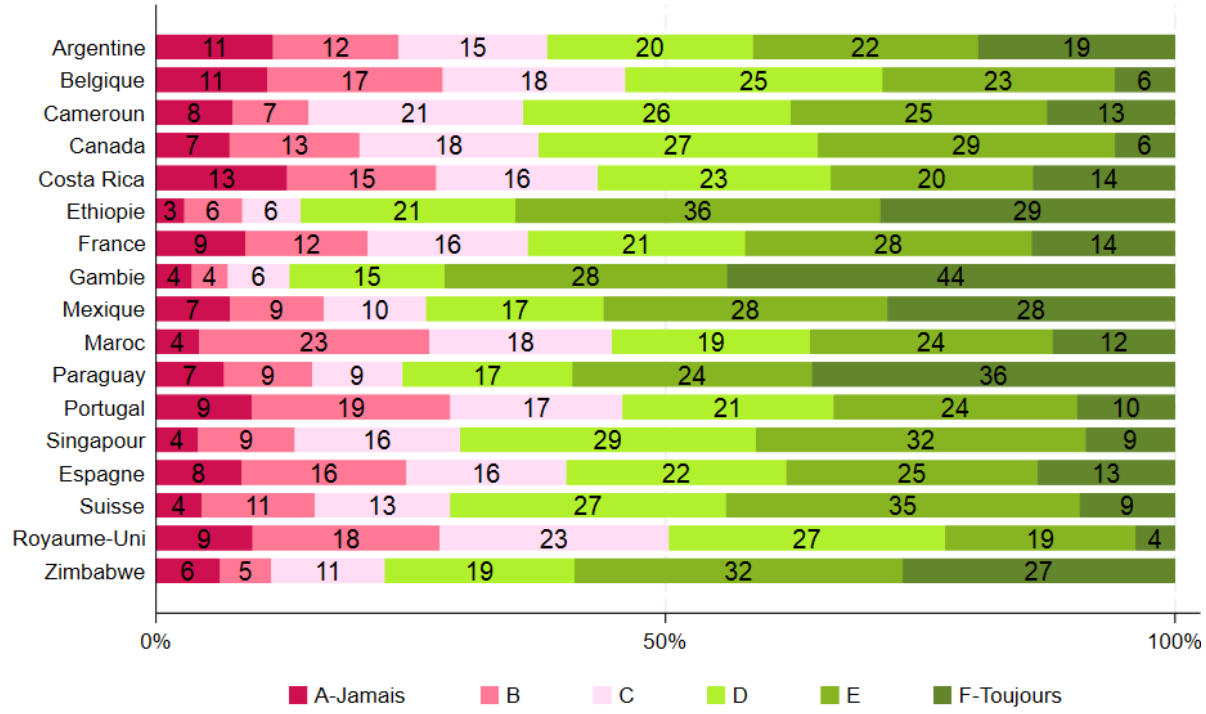


Votre travail est-il reconnu et valorisé par la direction et/ou vos supérieurs ?

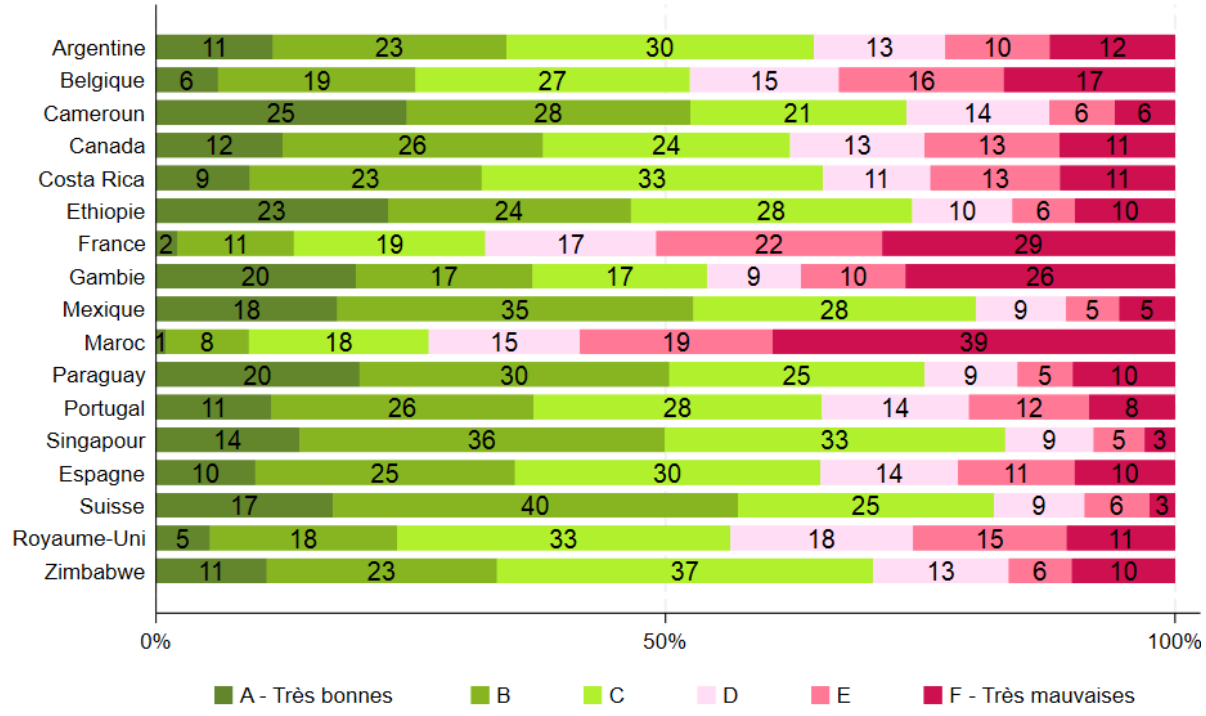


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Au travail, prenez-vous les décisions importantes en équipe ?

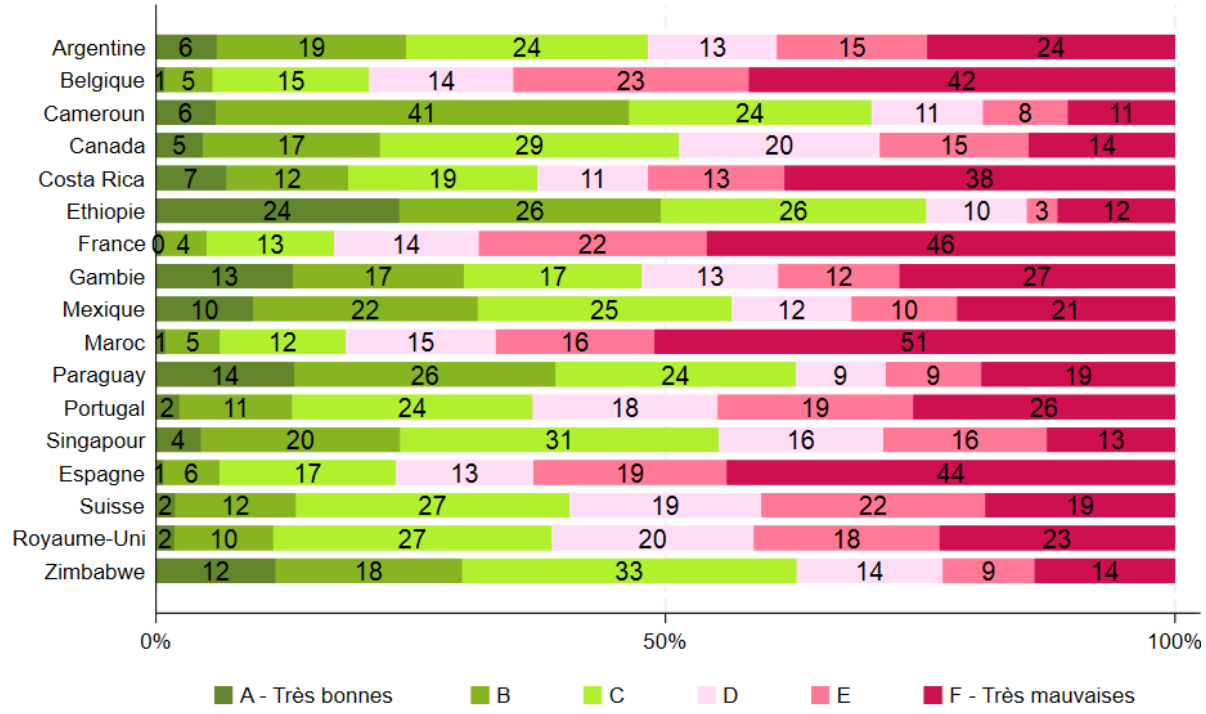


Évaluation des possibilités de formation

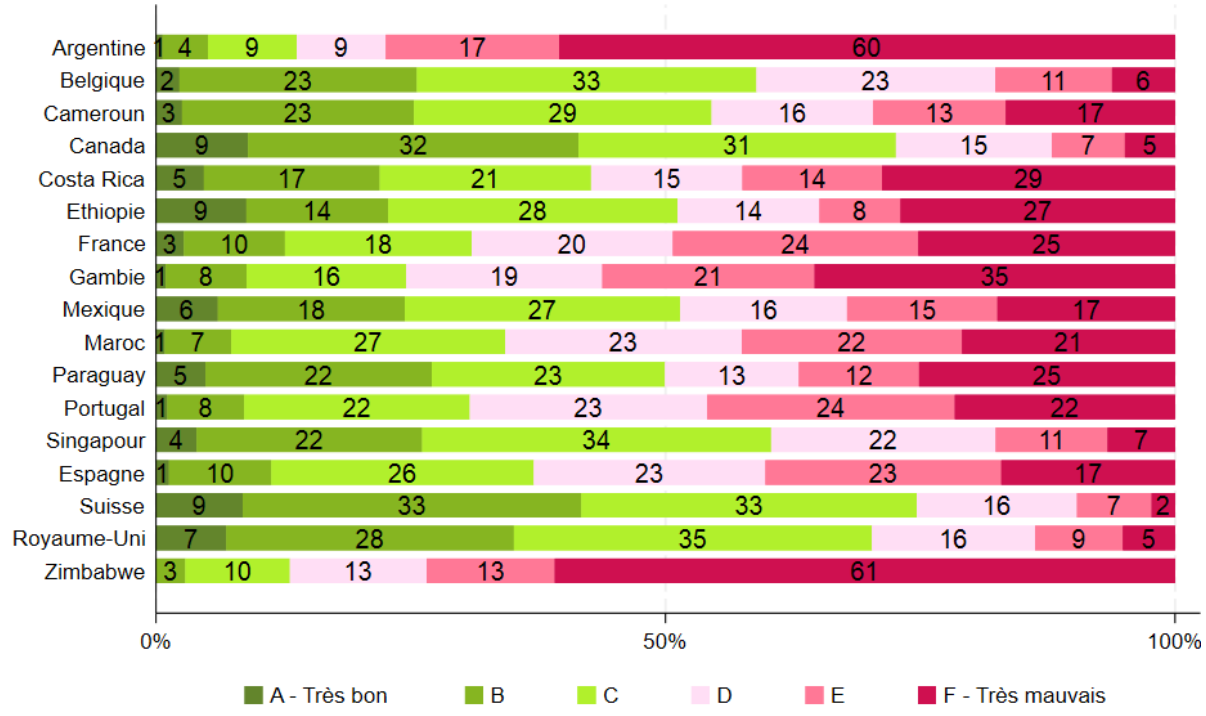


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Évaluation des possibilités d'évolution



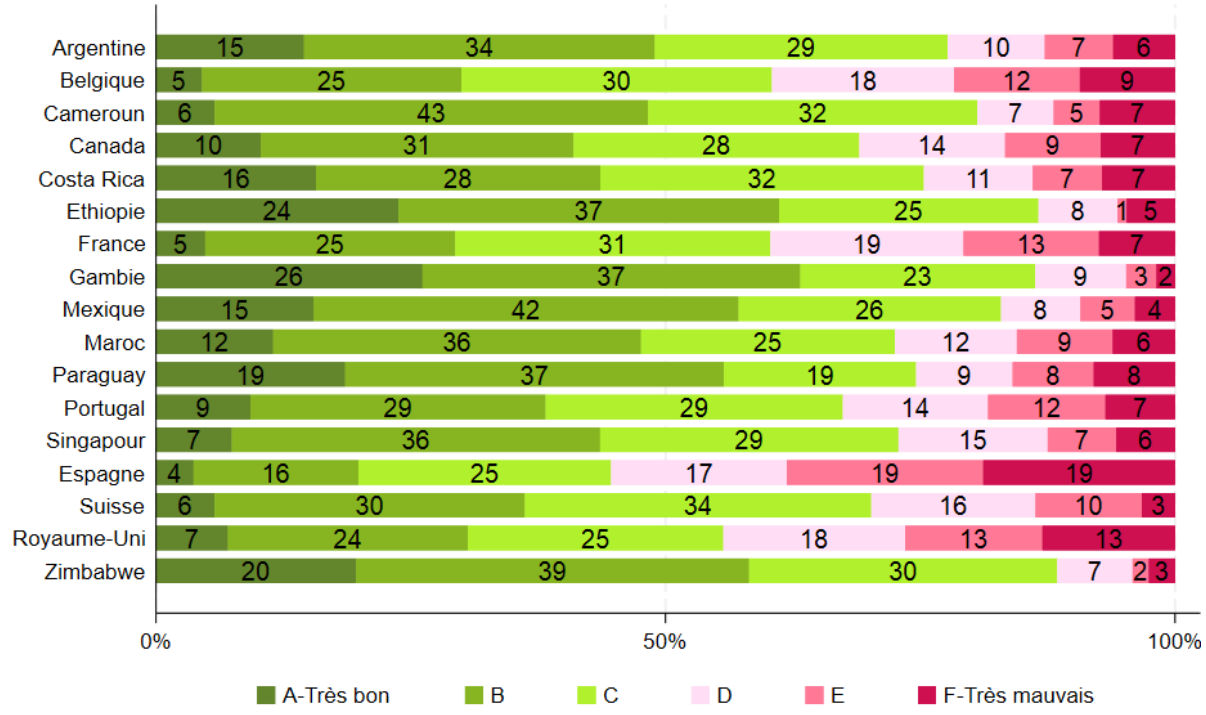
Évaluation du niveau de salaire



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

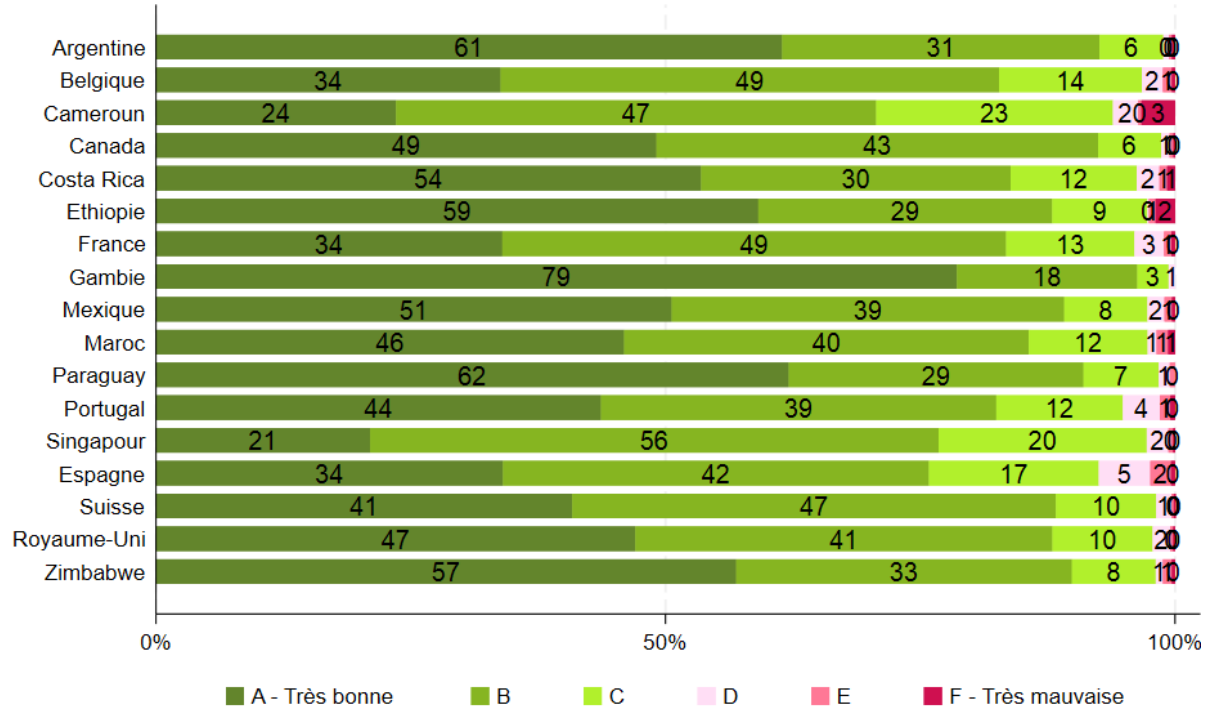
II.2. Relations sociales au travail

Niveau de discipline des élèves



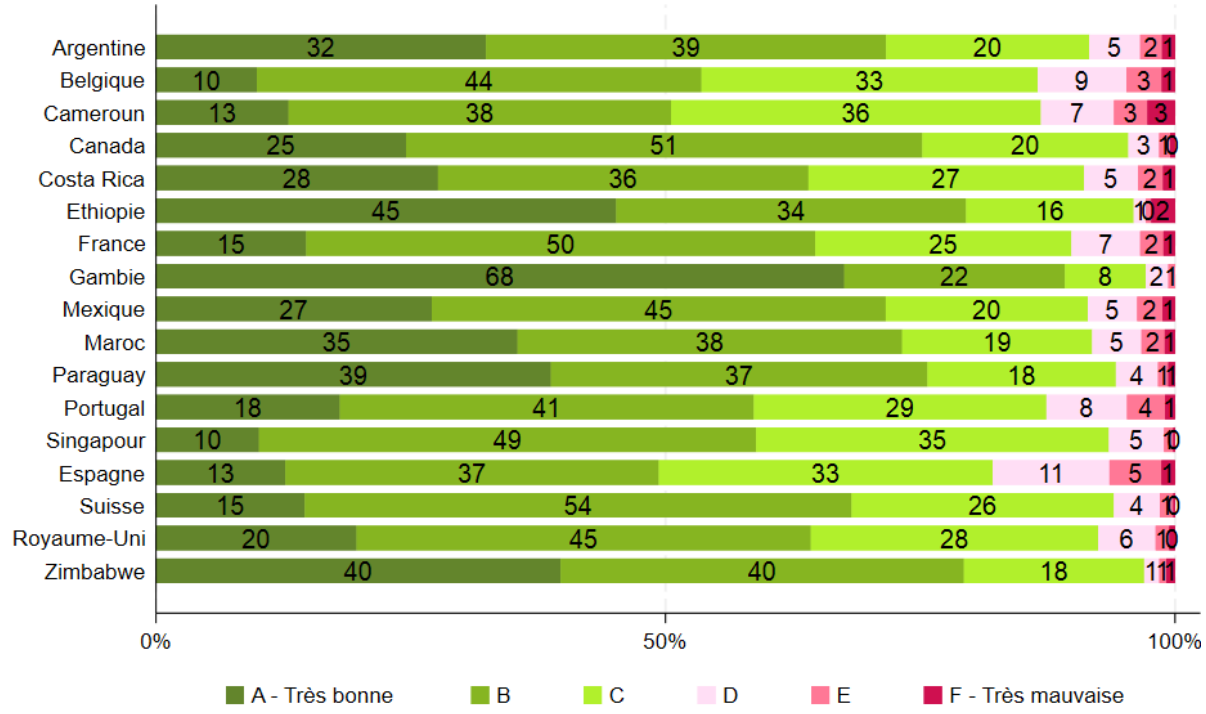
Actuellement, comment évaluez-vous la qualité de votre relation avec les acteurs suivants ?

Qualité de la relation avec les élèves

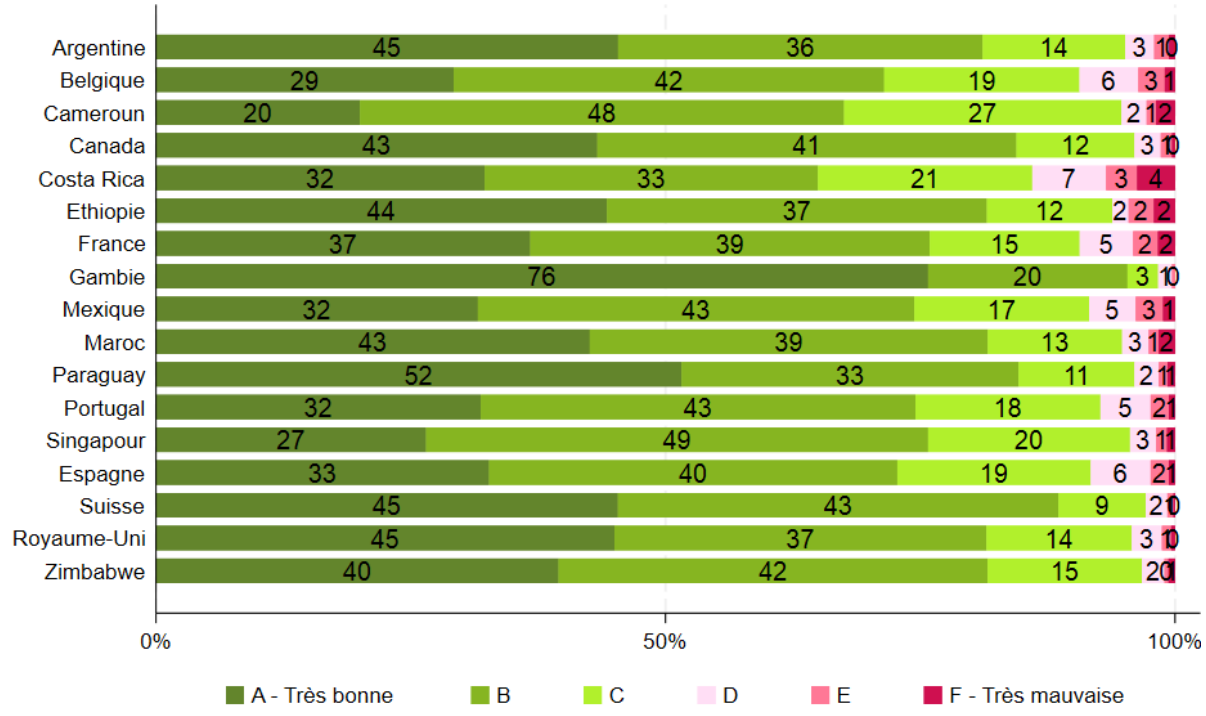


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Qualité de la relation avec les familles des élèves

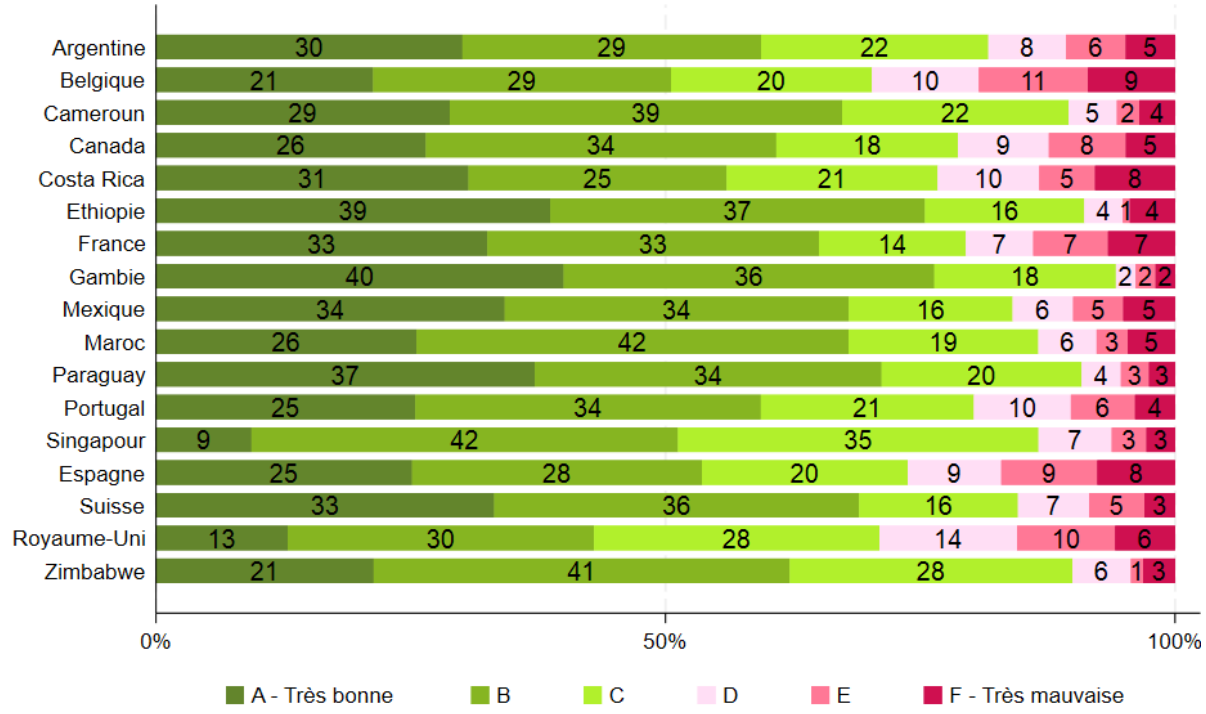


Qualité de la relation avec les collègues

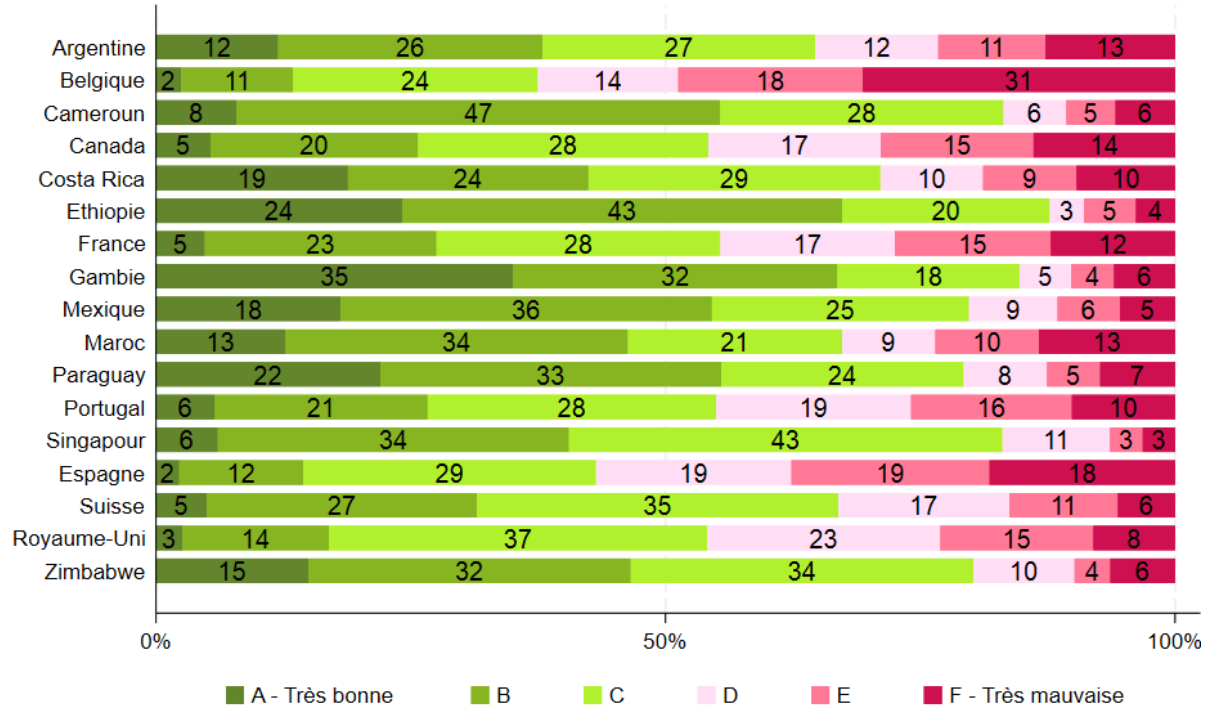


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Qualité de la relation avec la direction



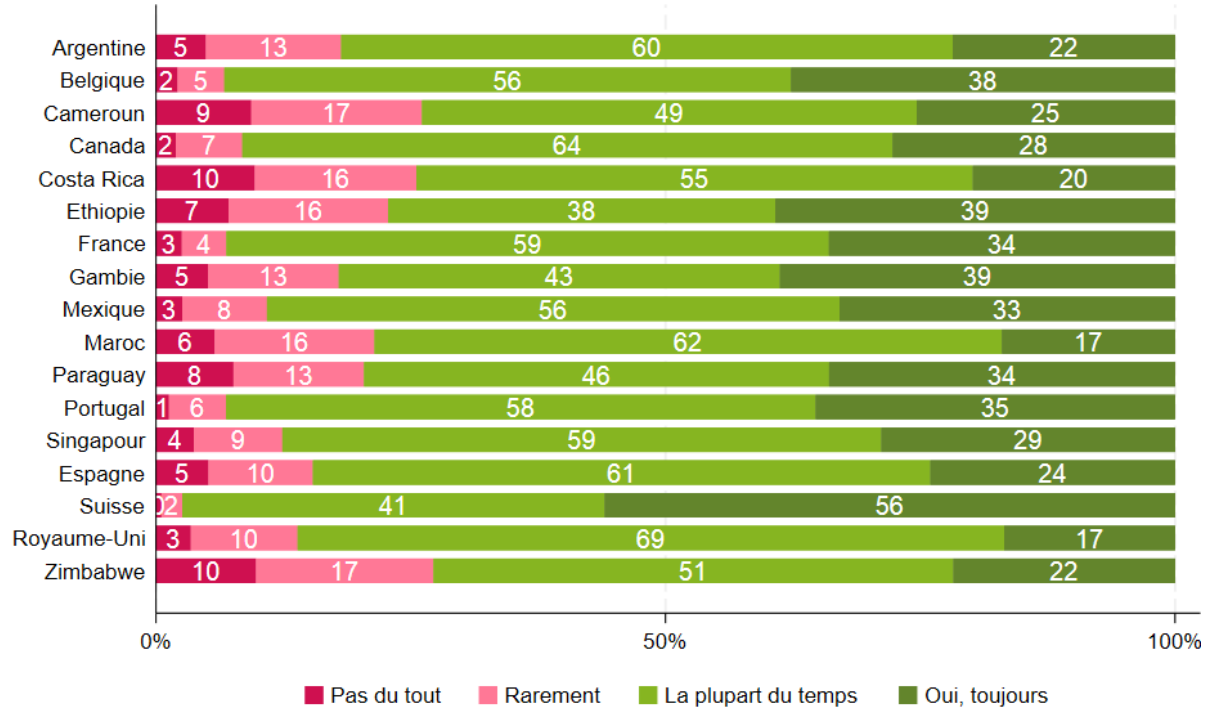
Qualité de la relation avec l'autorité éducative



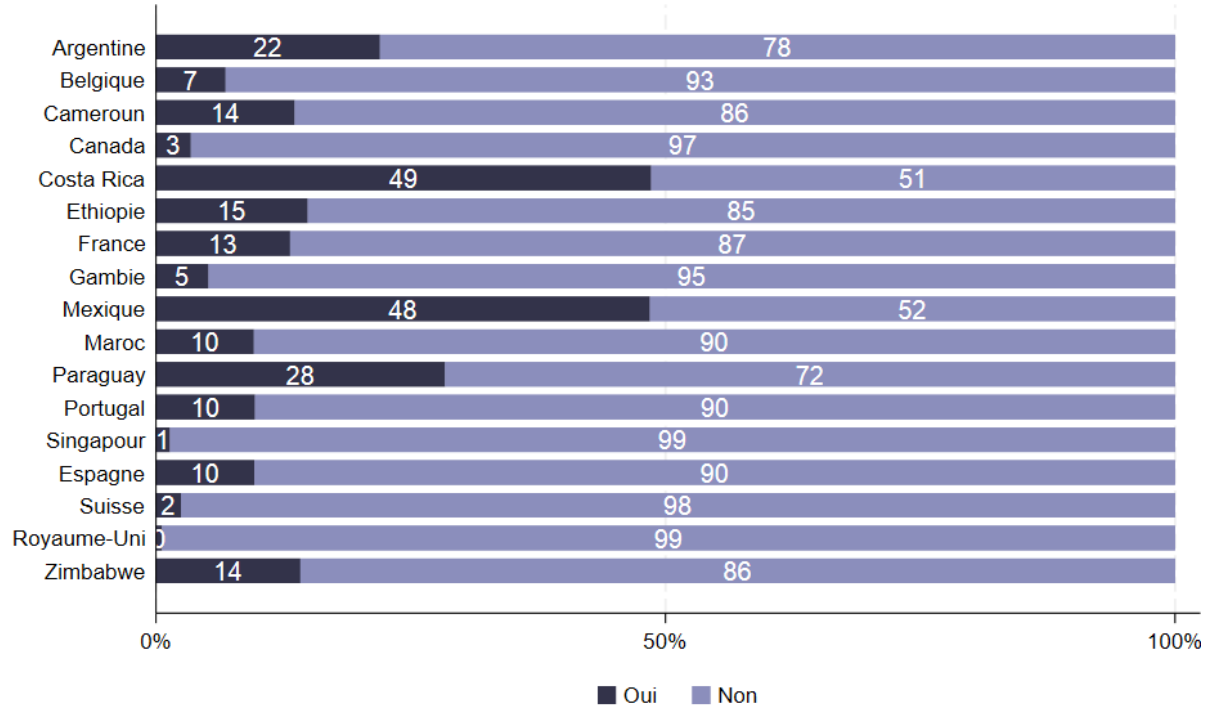
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

II.3. Sécurité personnelle et violence au travail

Vous sentez-vous en sécurité au sein de votre établissement ?



Établissement scolaire situé dans une zone de conflit ou d'insécurité



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Avez-vous été victime de violence au travail dans les 12 derniers mois ?

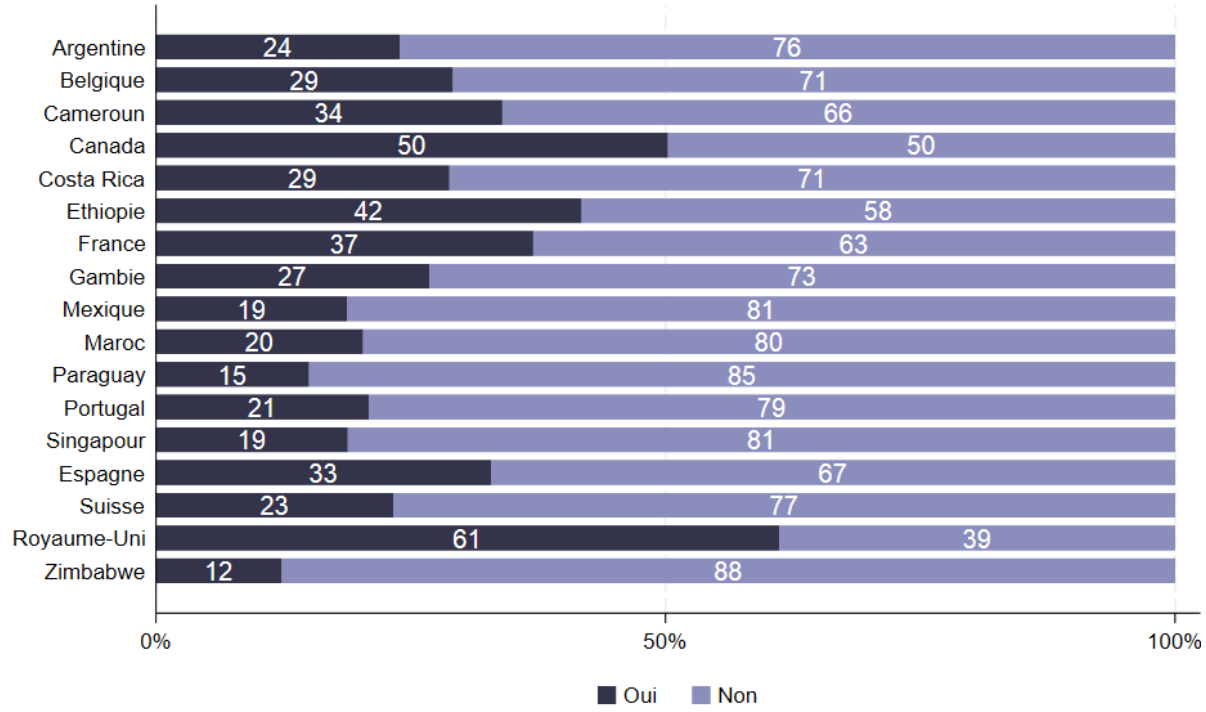
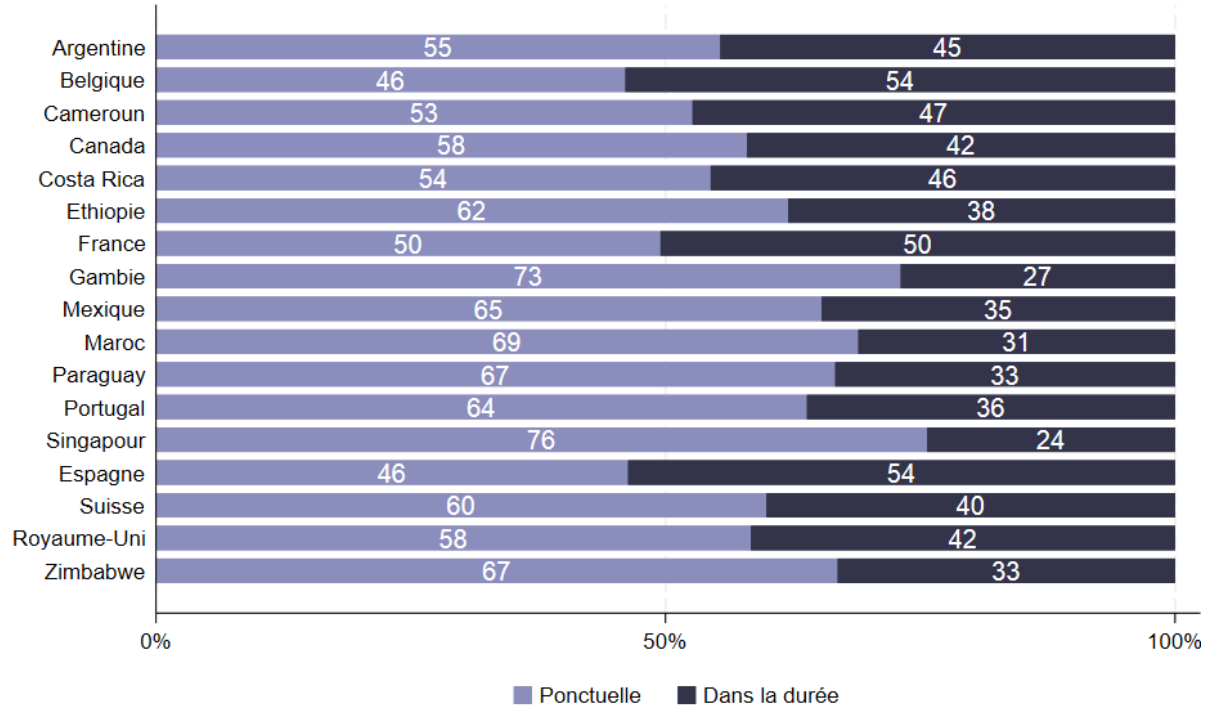


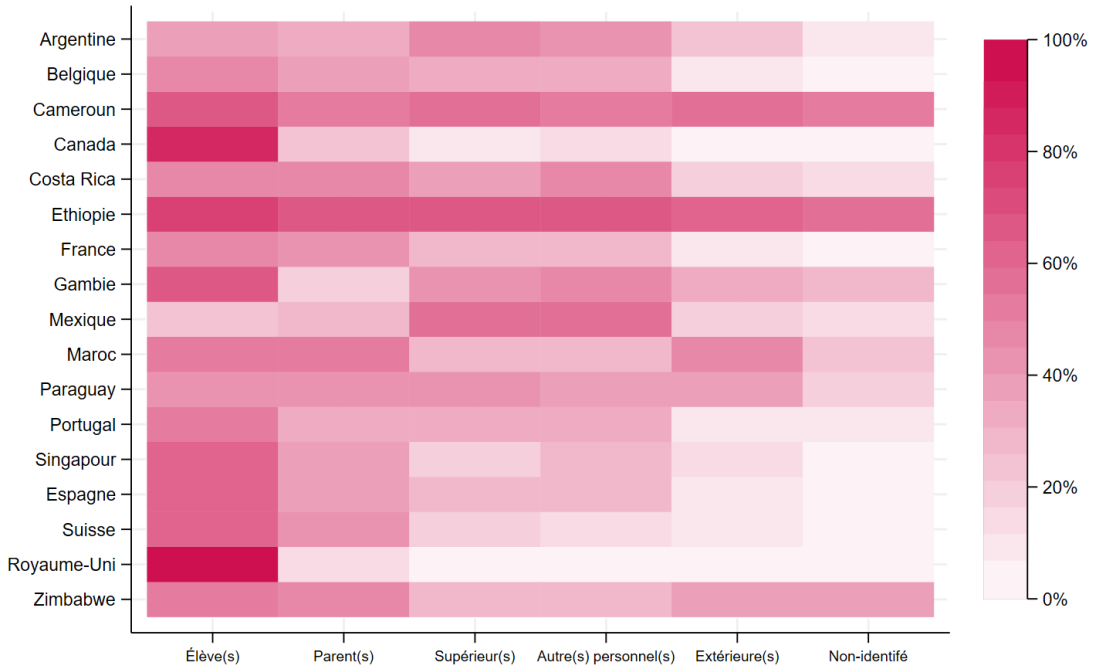
*Schéma de la violence**



**Proportions calculées au sein de l'échantillon des répondants ayant été victime d'au moins un fait de violence*

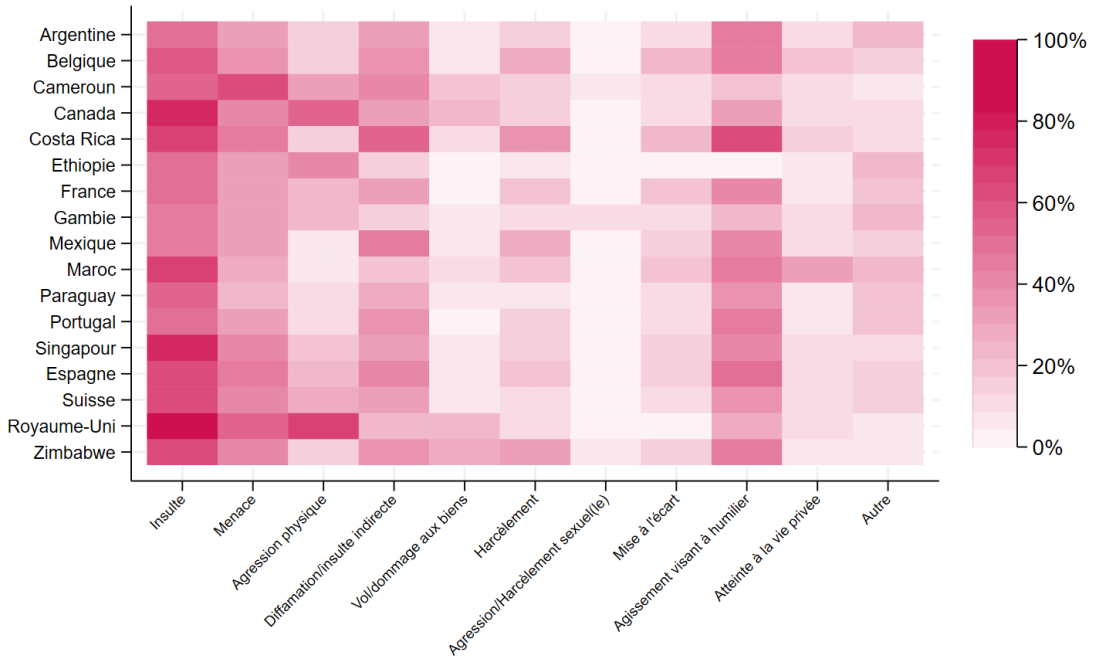
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Quel·le·s étaient les auteur·e·s de ces faits de violence ?*



**Proportions calculées au sein de l'échantillon des répondants ayant été victime d'au moins un fait de violence*

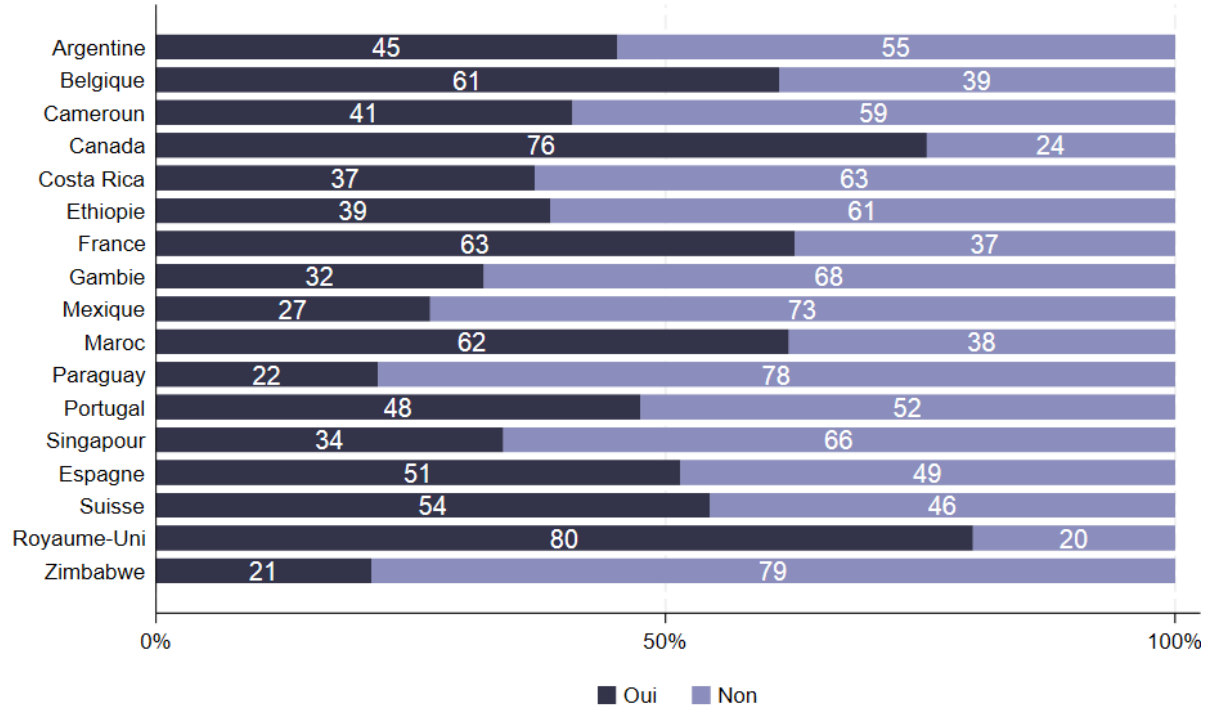
*De quel(s) type(s) de violence** avez-vous été victime ?*



***Proportions calculées au sein de l'échantillon des répondants ayant été victime d'au moins un fait de violence, tout auteur confondu*

Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

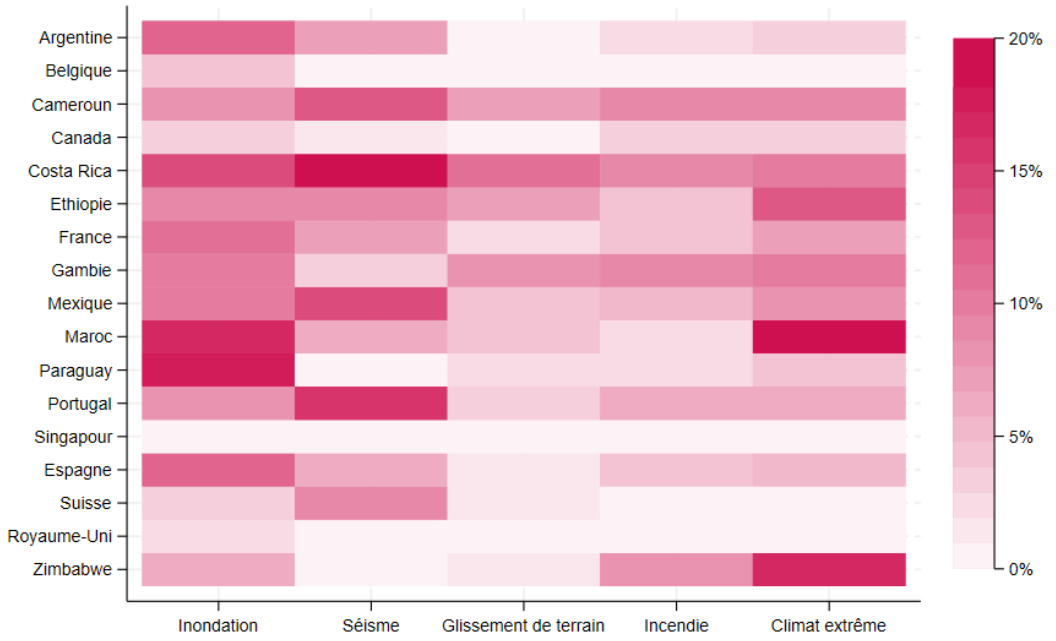
Au travail, avez-vous été témoin de violence dans les 12 derniers mois ?



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

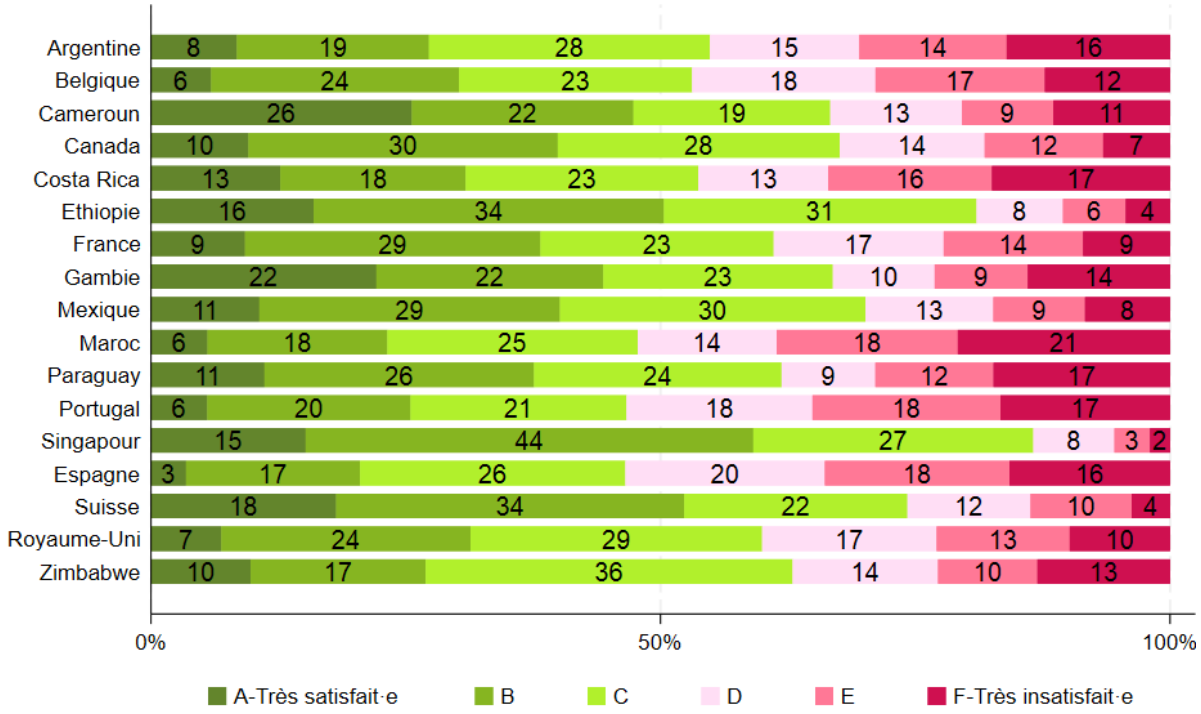
II.4. Environnement physique

Établissement scolaire situé dans une zone à risque naturel



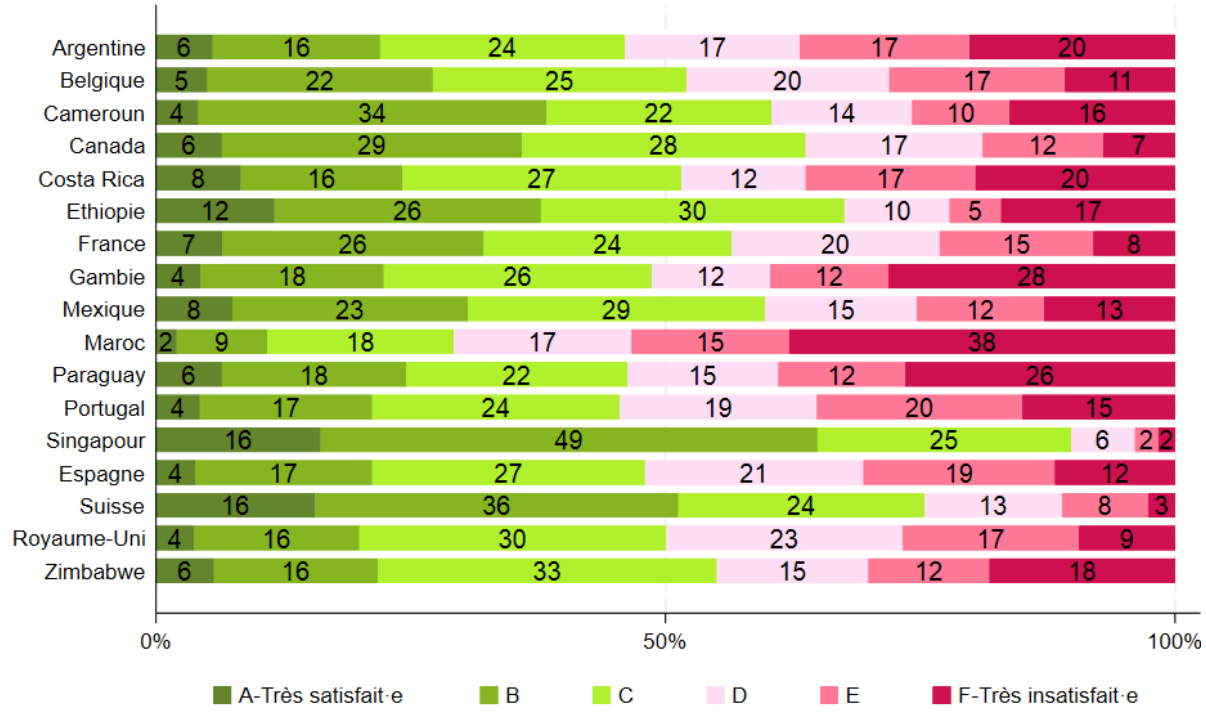
Dans votre établissement, êtes-vous satisfait·e des modalités suivantes ?

État des locaux

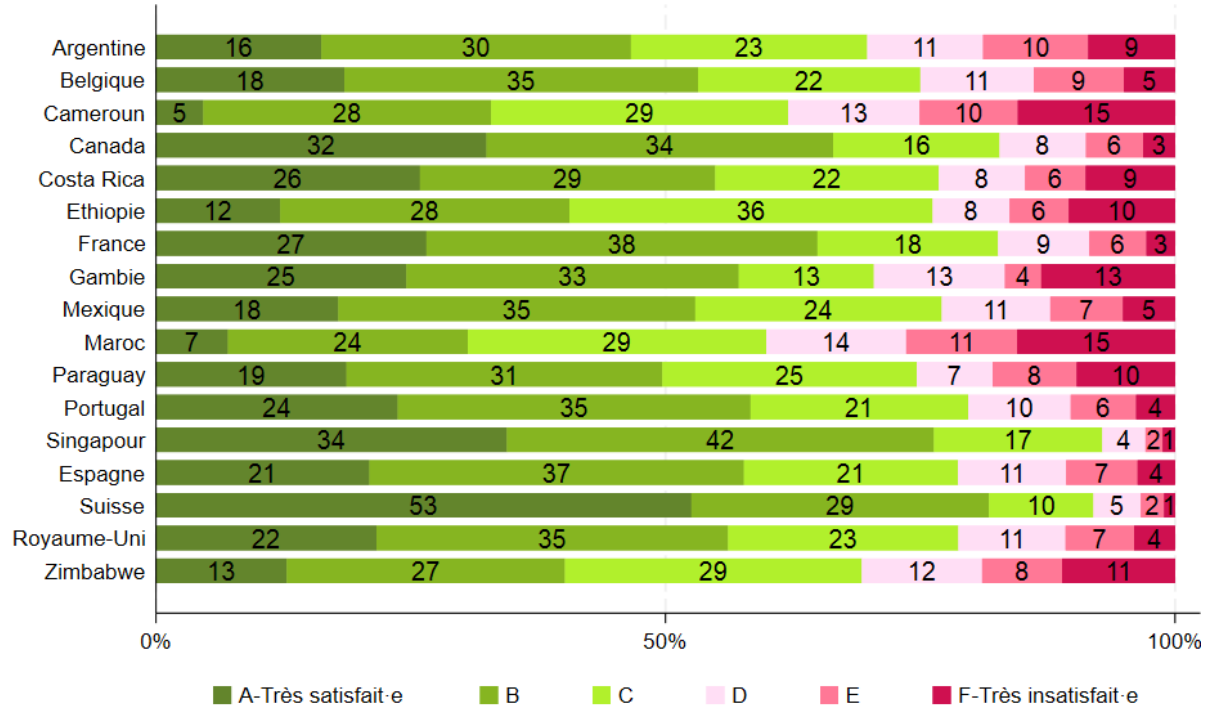


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Conditions matérielles (espaces, matériel pédagogique, internet...)

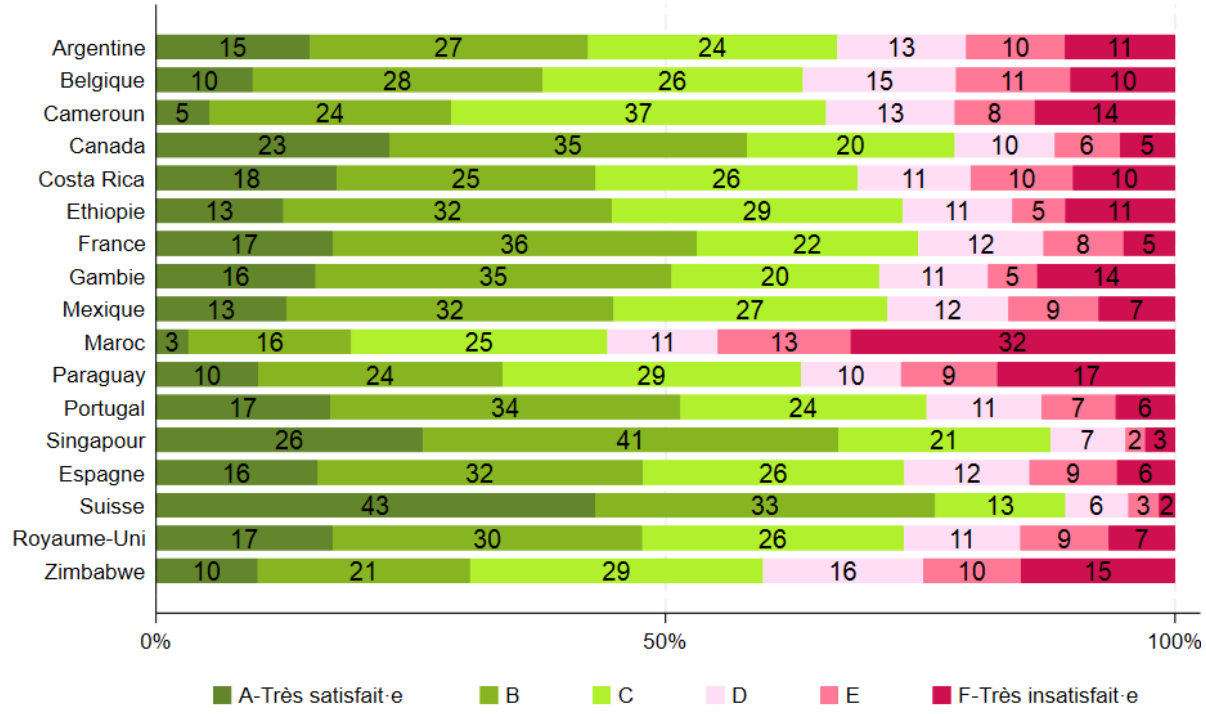


Commodités (électricité, eau potable...)

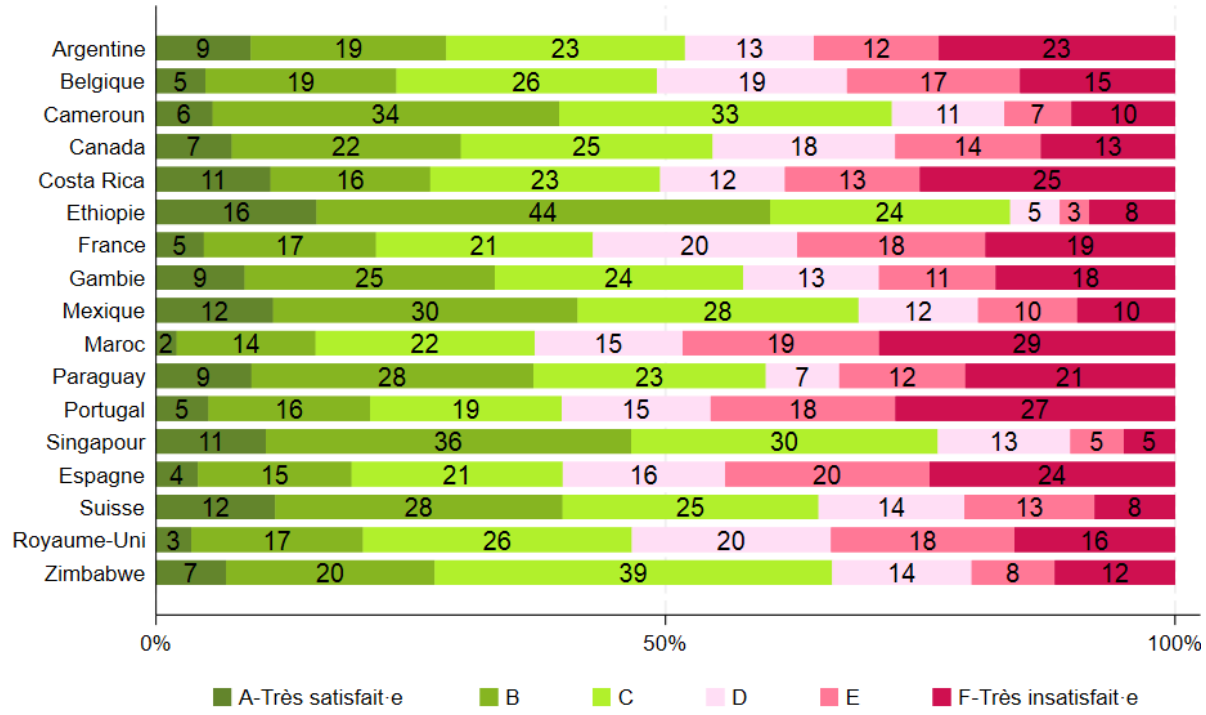


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Conditions d'hygiène (toilettes, égouts, gestion des déchets...)

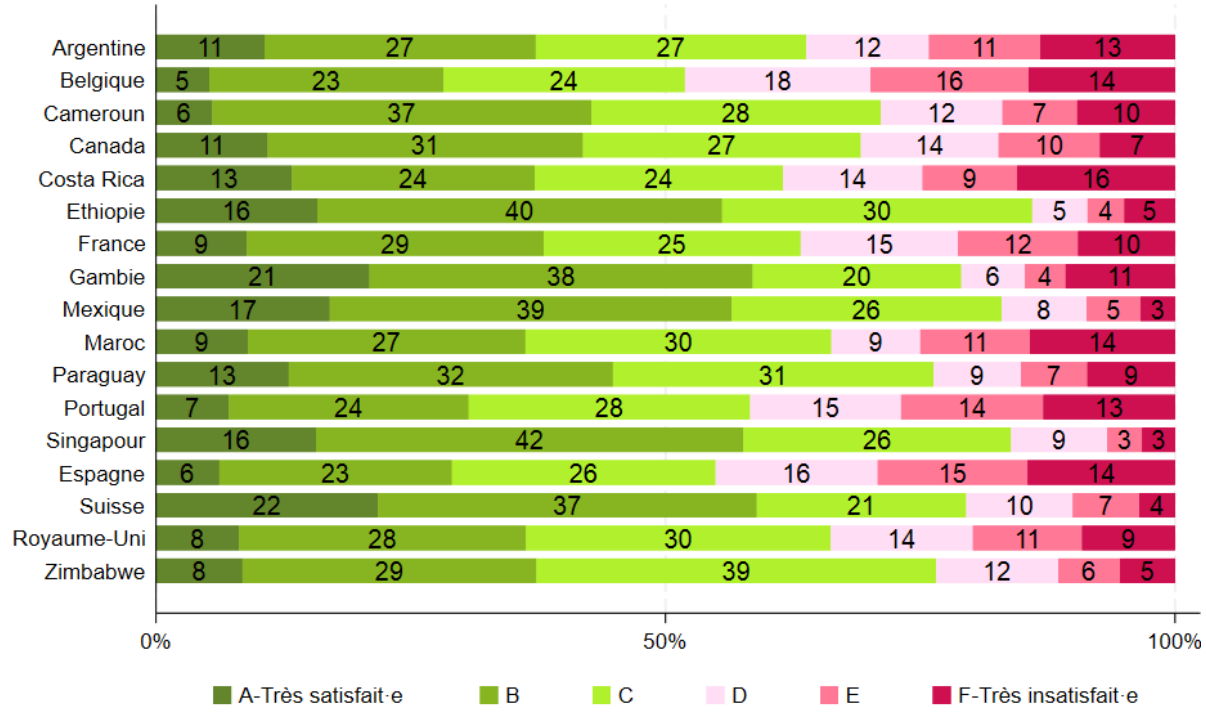


Température dans l'espace de travail

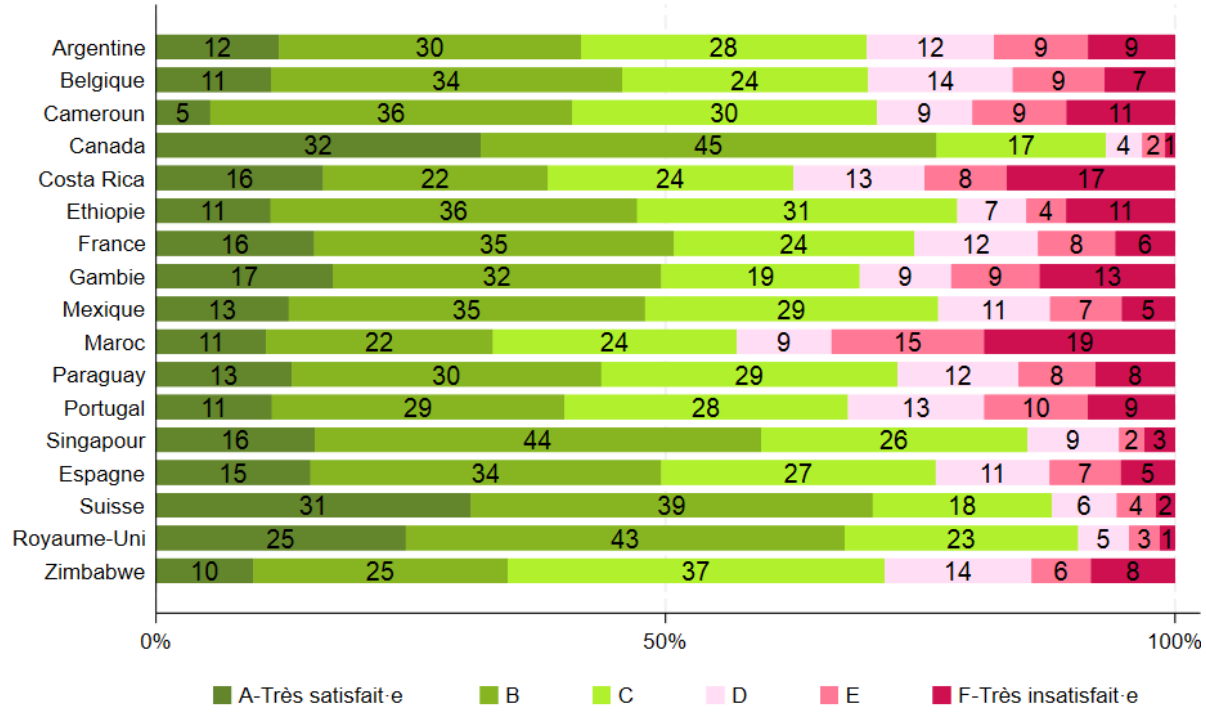


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Niveau sonore à l'intérieur des bâtiments

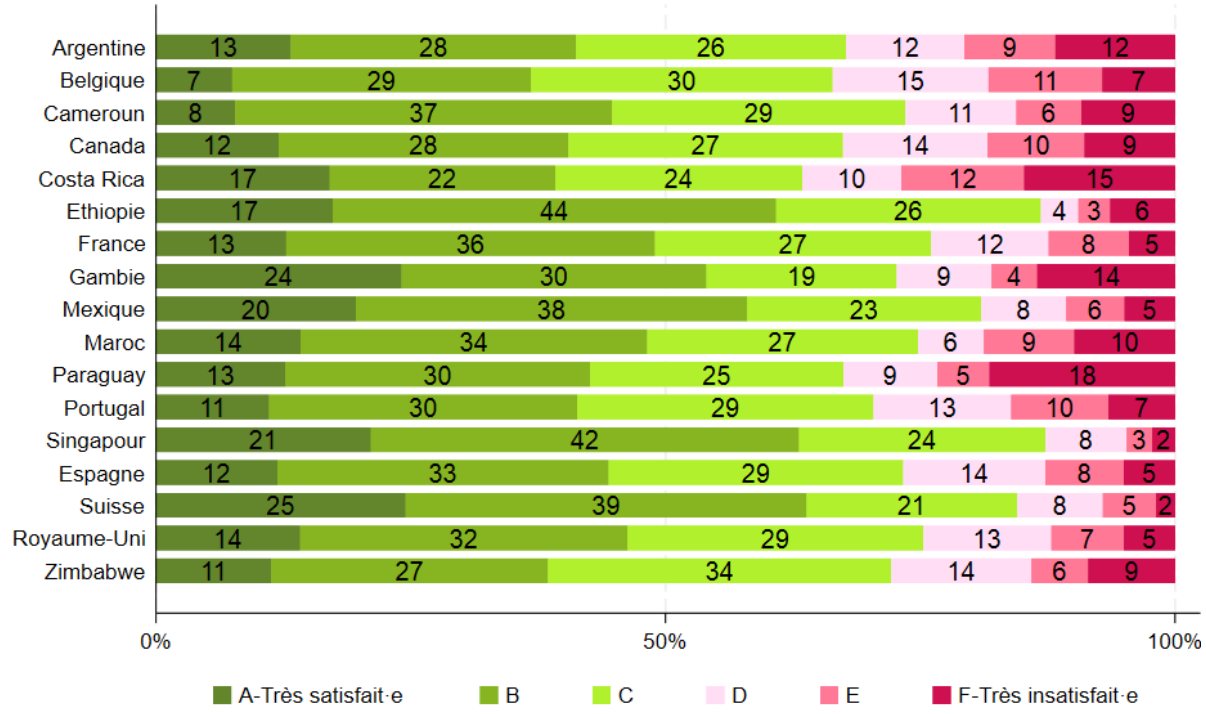


Niveau sonore à l'extérieur des bâtiments

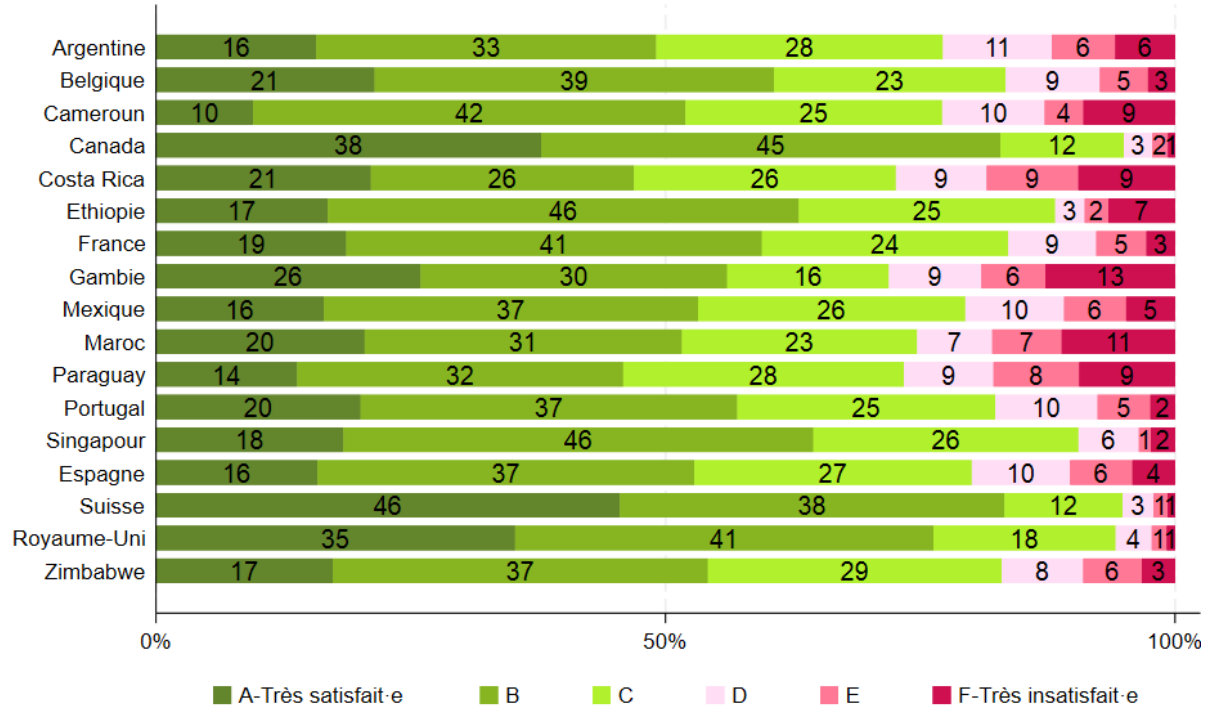


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Qualité de l'air à l'intérieur des bâtiments



Qualité de l'air à l'extérieur des bâtiments

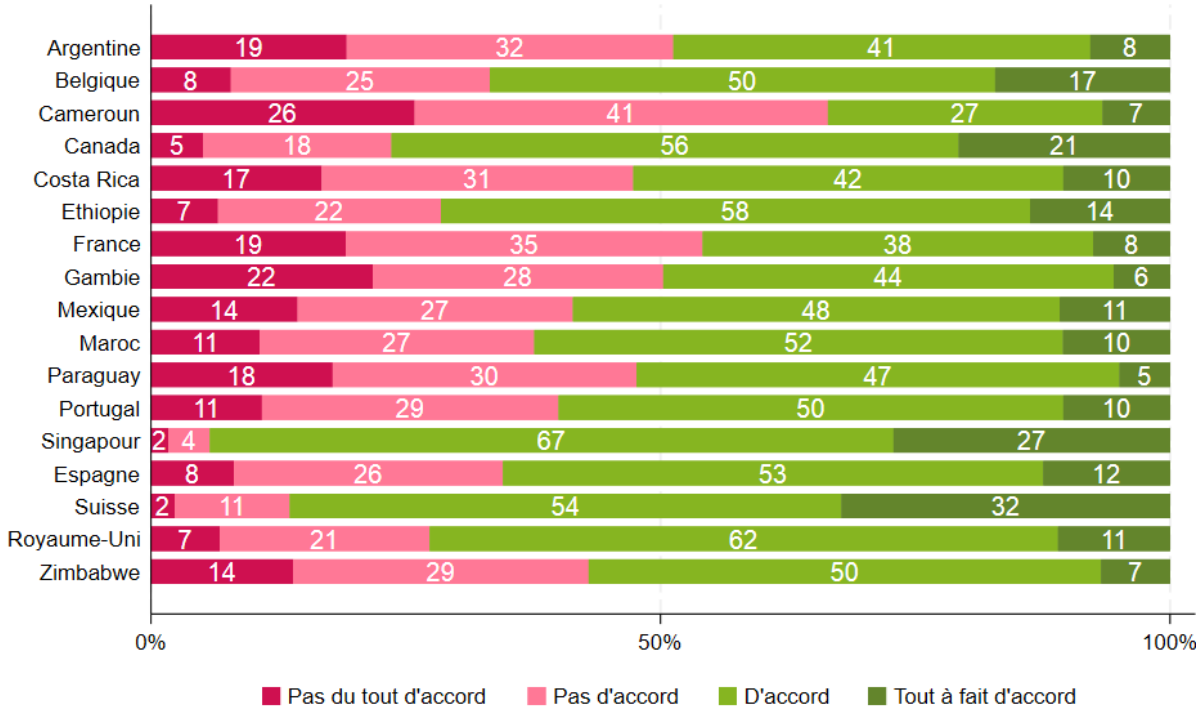


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

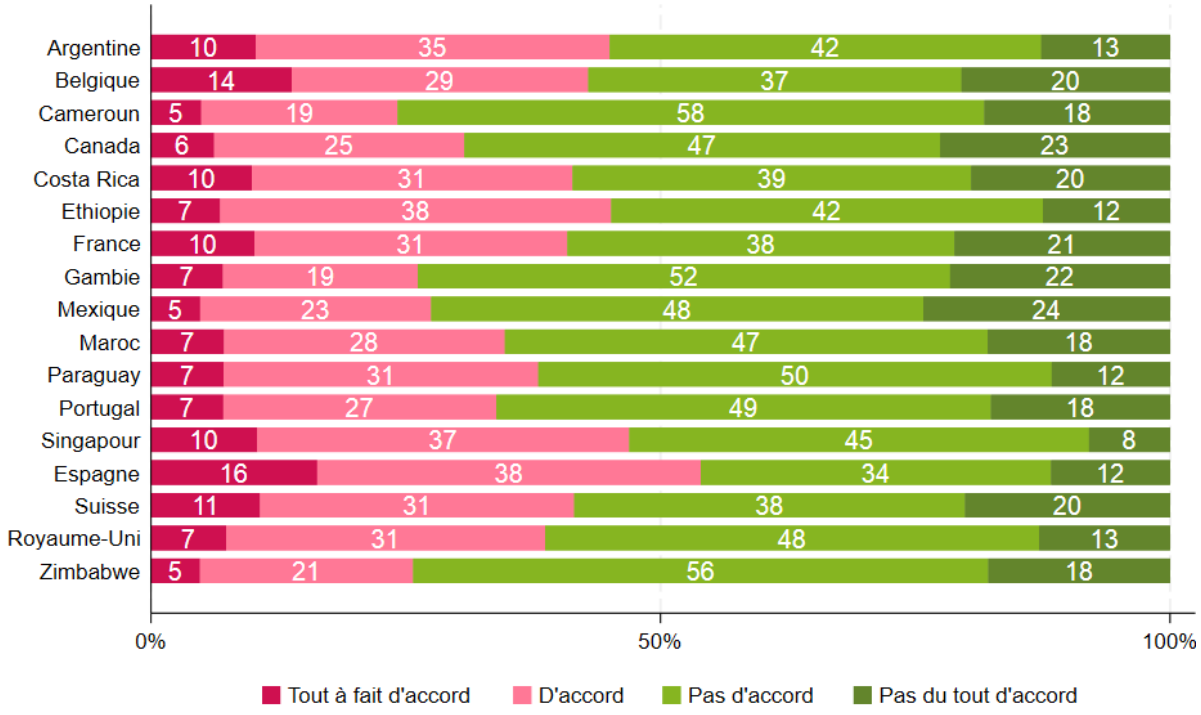
II.5. Outils numériques

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

L'utilisation du numérique dans mon travail est soutenue par mon employeur

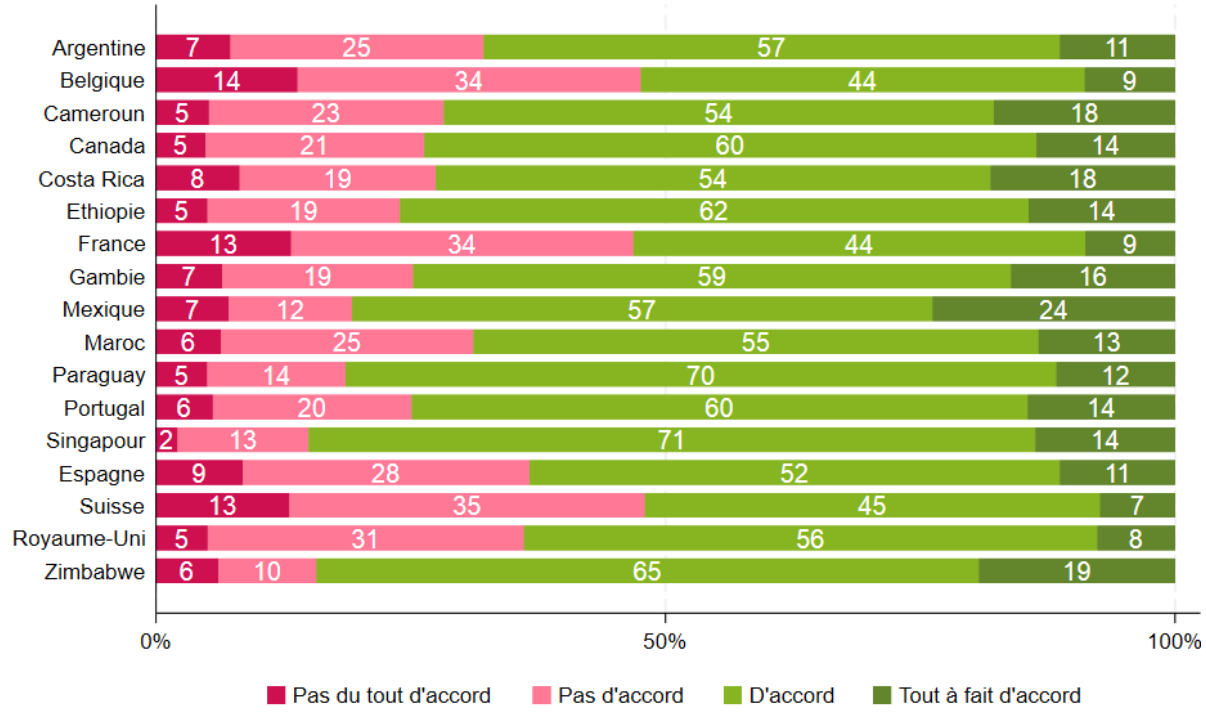


L'utilisation du numérique dans mon travail est une source de stress pour moi



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Les outils numériques améliorent mes relations avec les élèves, les familles

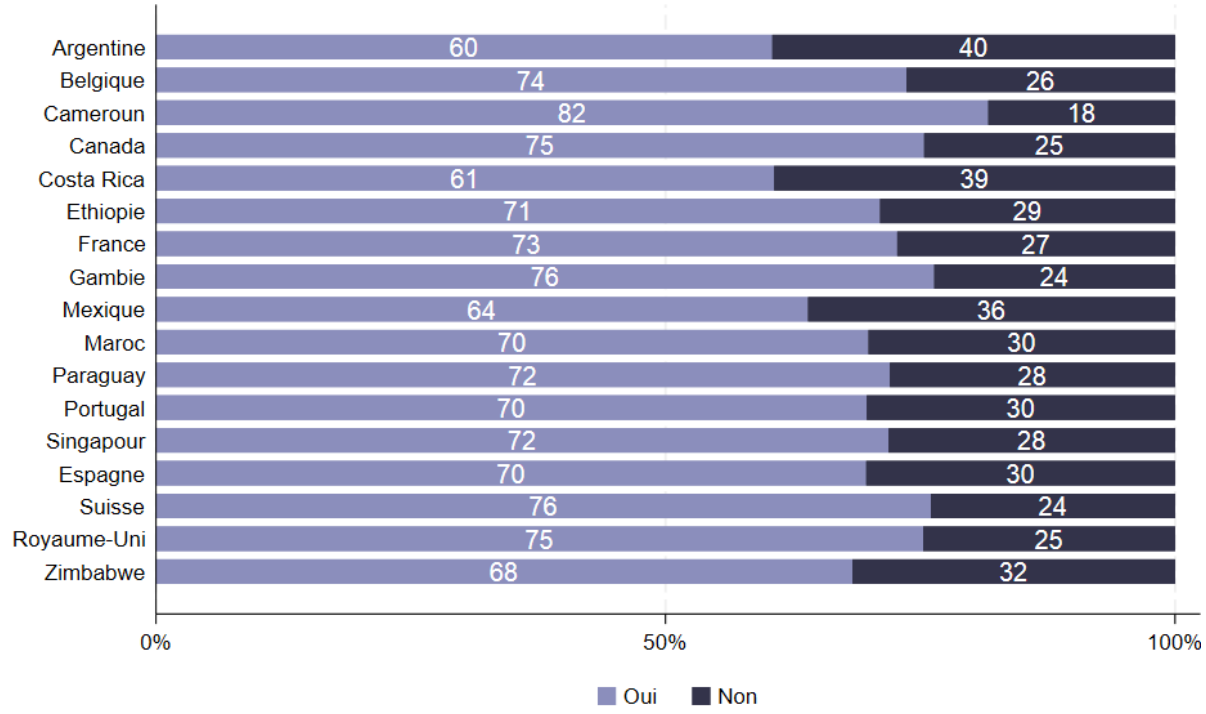


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

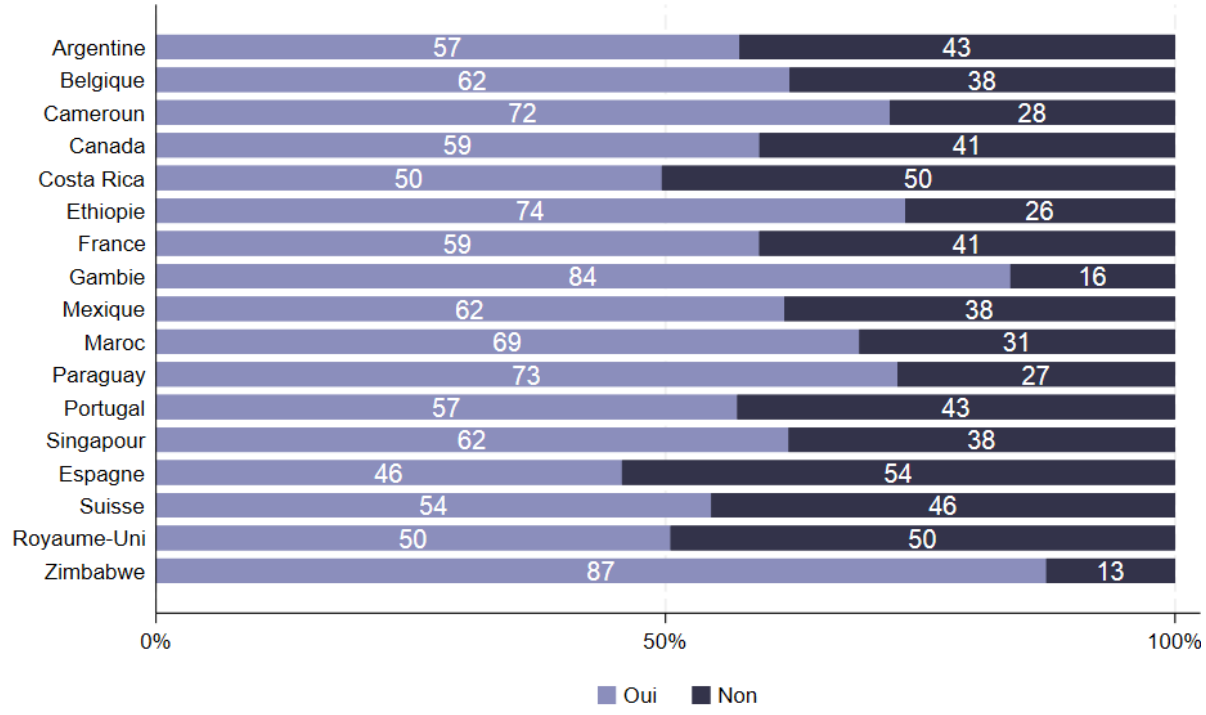
II.6. Interface vie privée - vie professionnelle

Au sein de votre foyer, vous vivez...

En couple

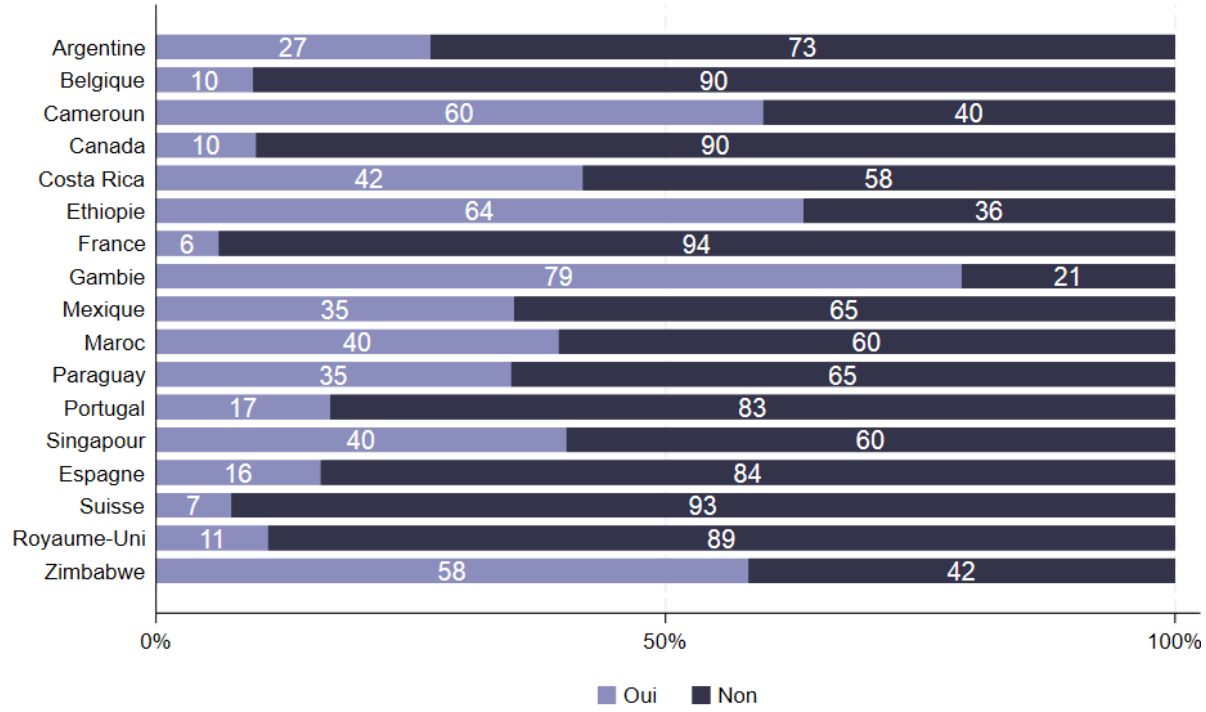


Avec des enfants

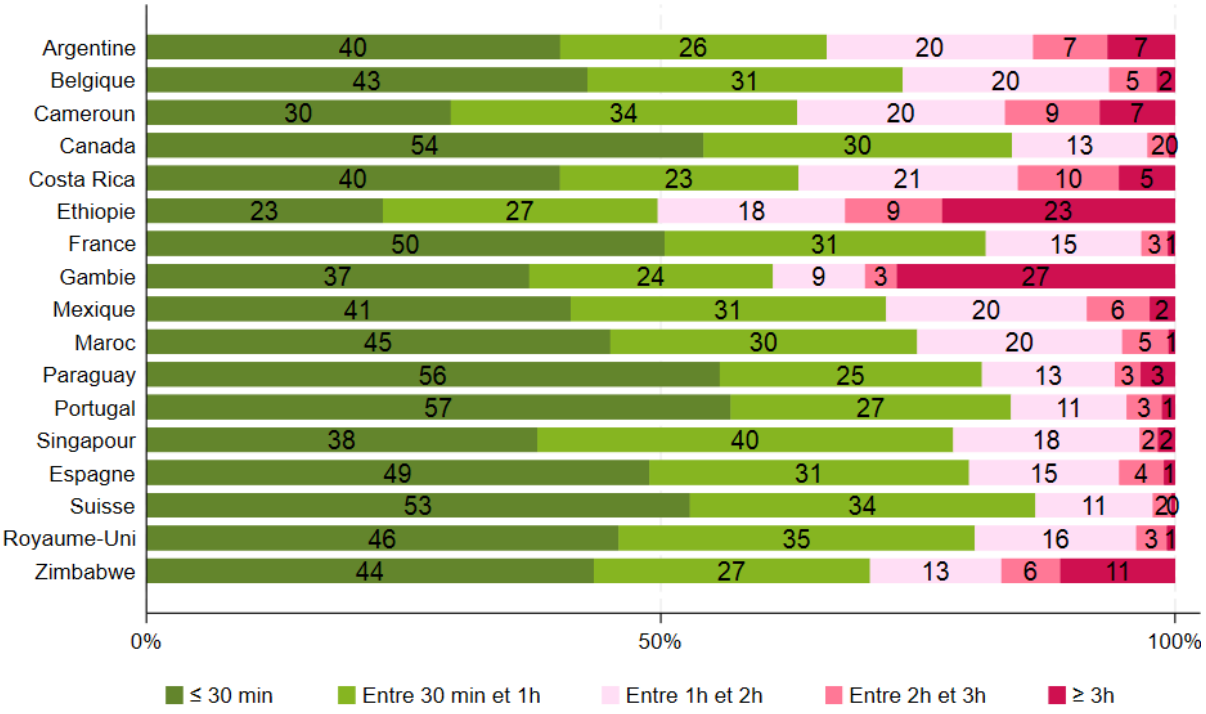


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Avec des ascendants, amis, colocataires

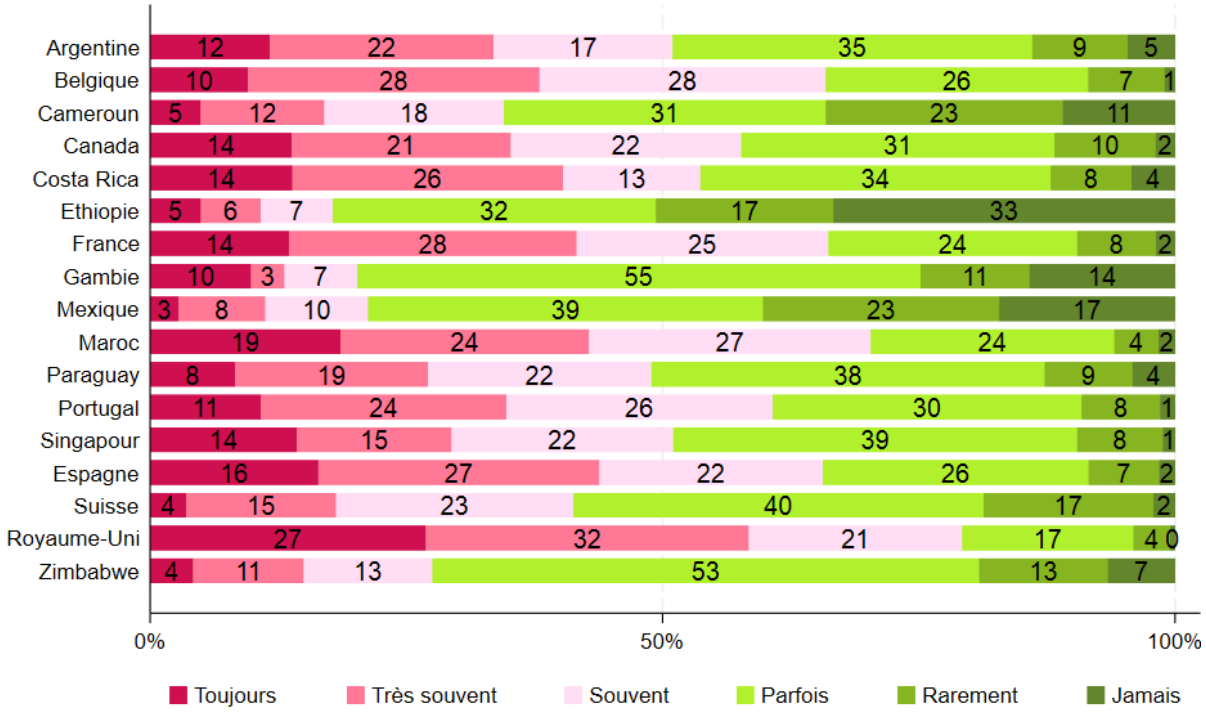


Temps moyen passé chaque jour dans les trajets professionnels



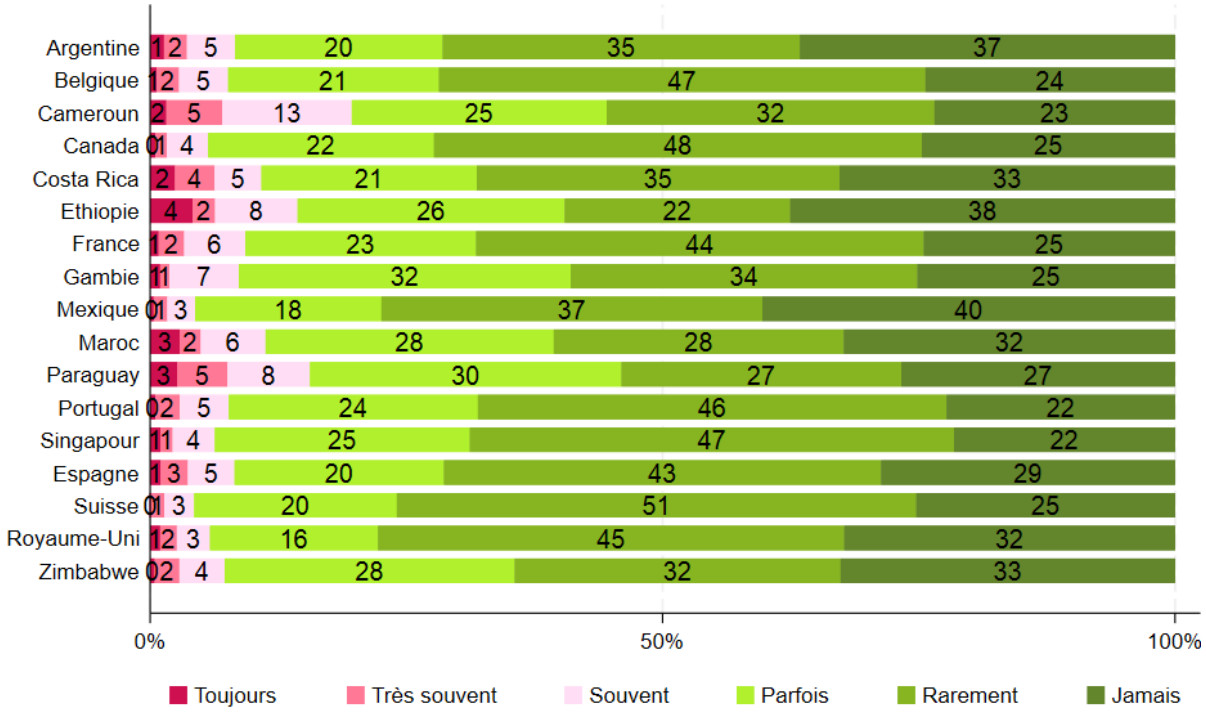
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Impact négatif vie professionnelle sur vie privée



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Impact négatif vie privée sur vie professionnelle

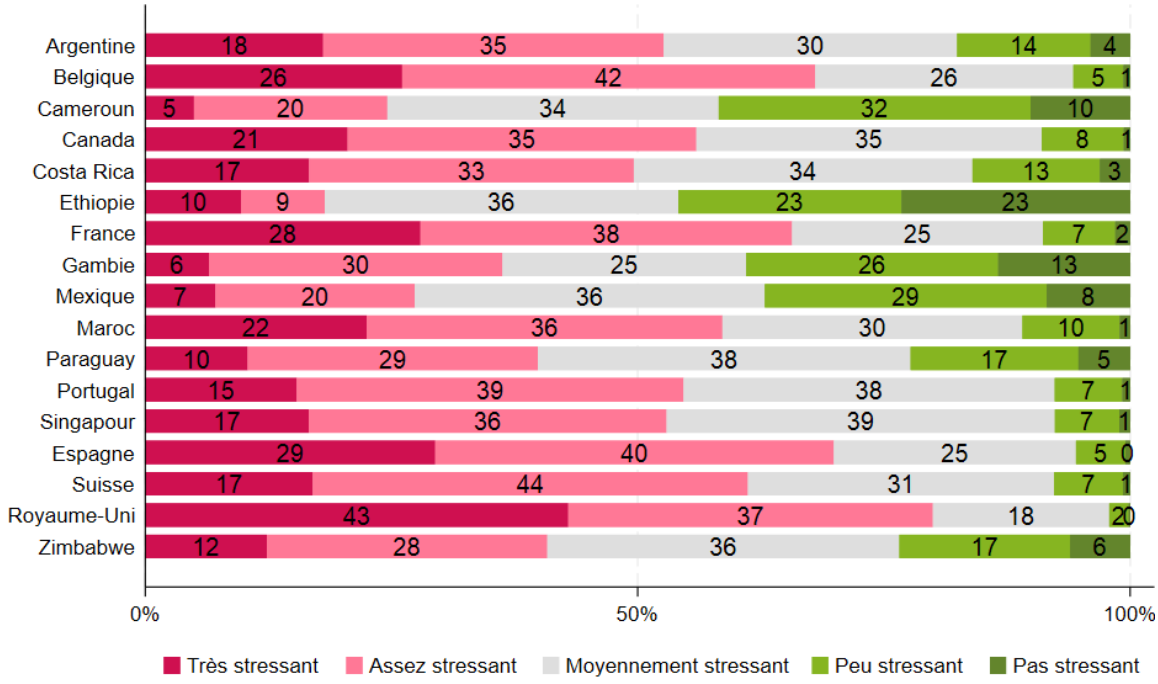


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

III. Santé et bien-être

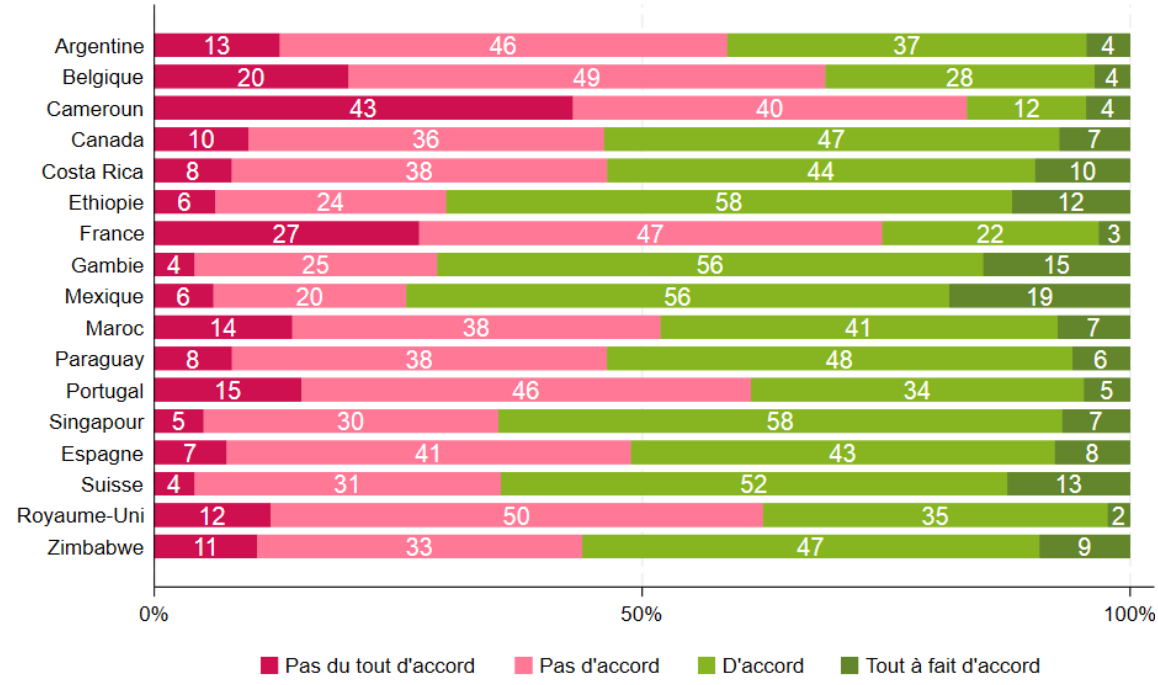
III.1. Santé et bien-être au travail

Votre travail a-t-il été stressant depuis le début de l'année scolaire ?



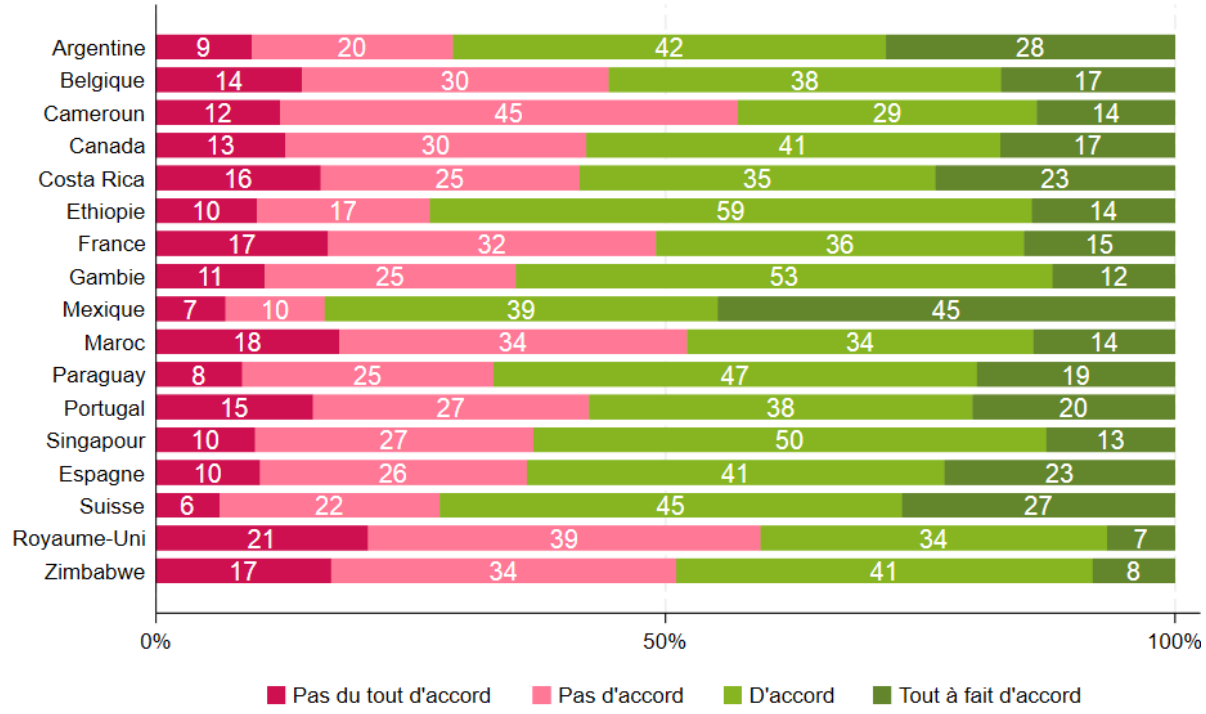
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ?

Les avantages de mon métier compensent largement ses inconvénients

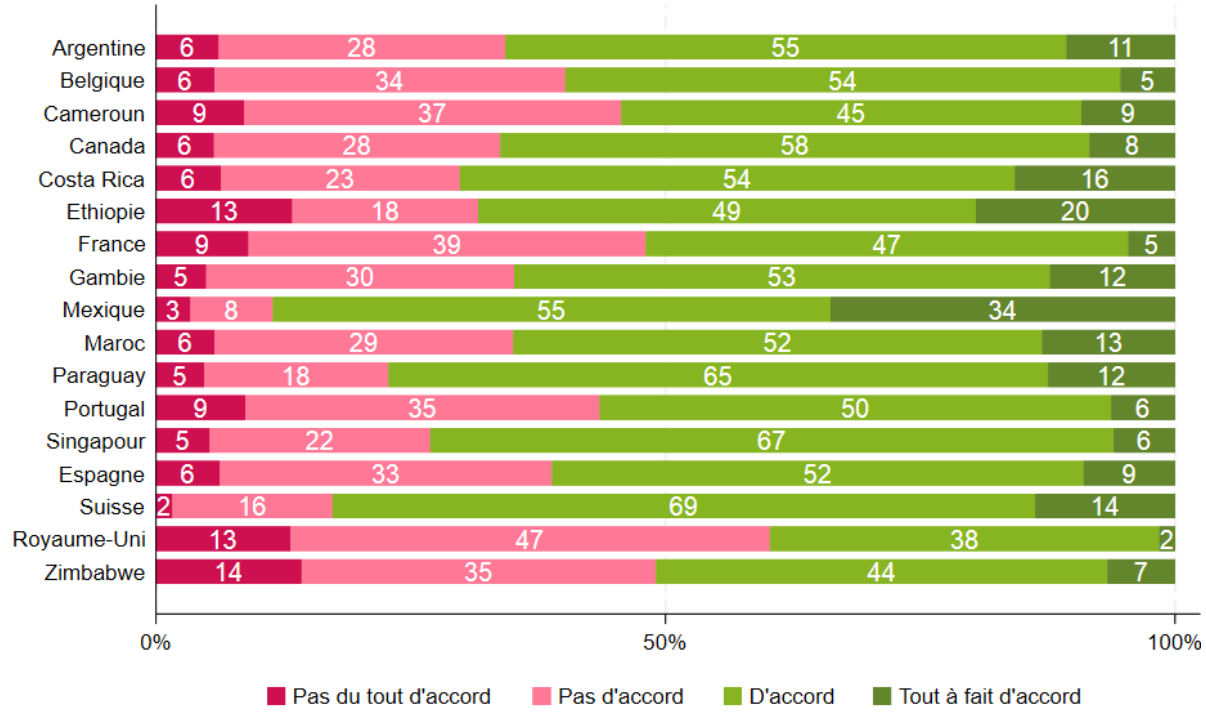


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau mon métier

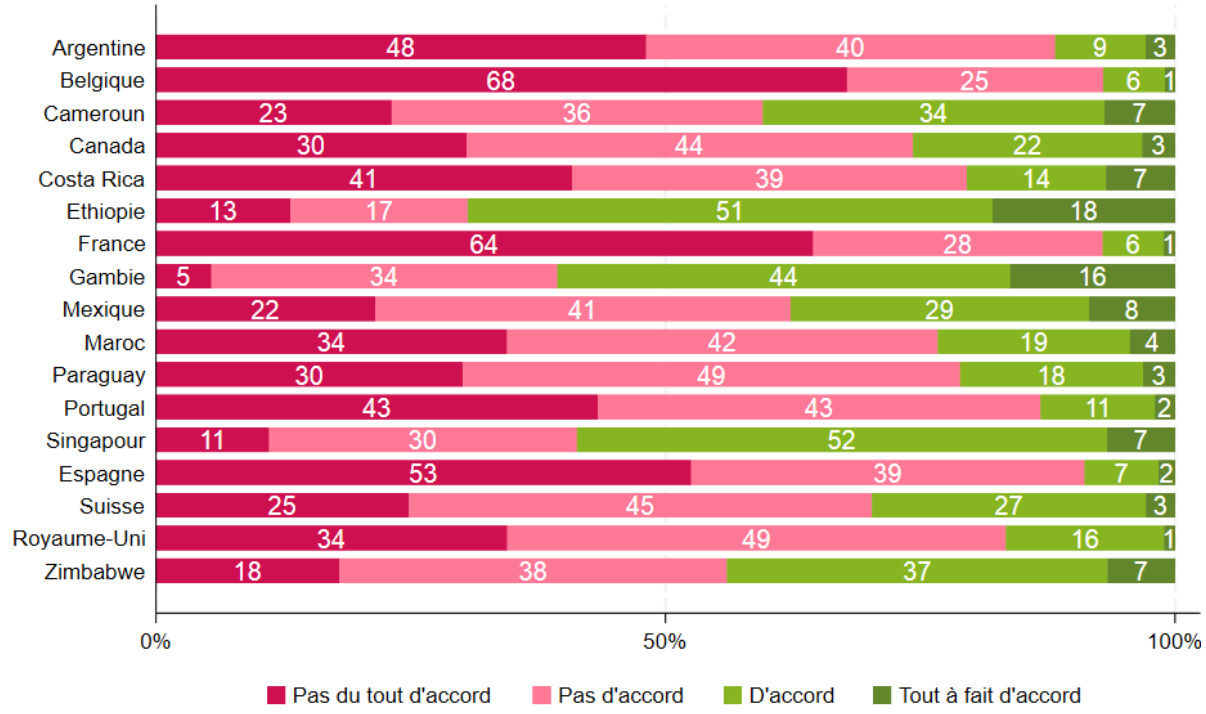


Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction

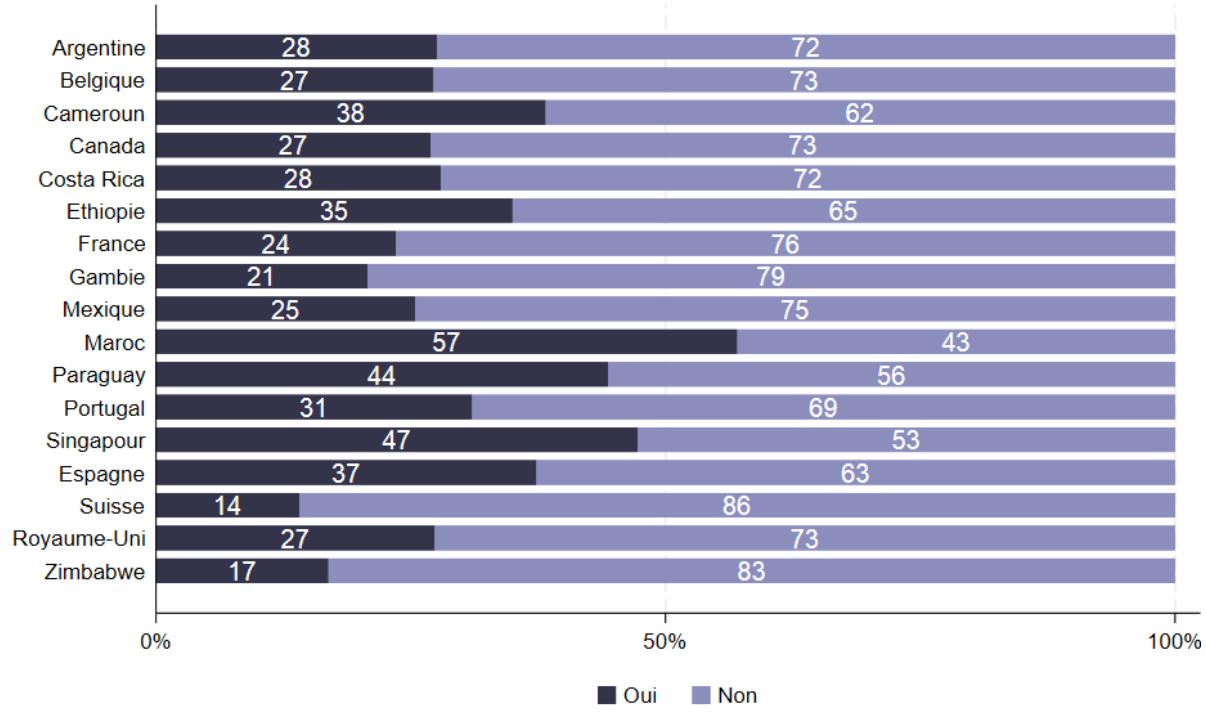


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

J'ai l'impression que ma profession est valorisée dans la société



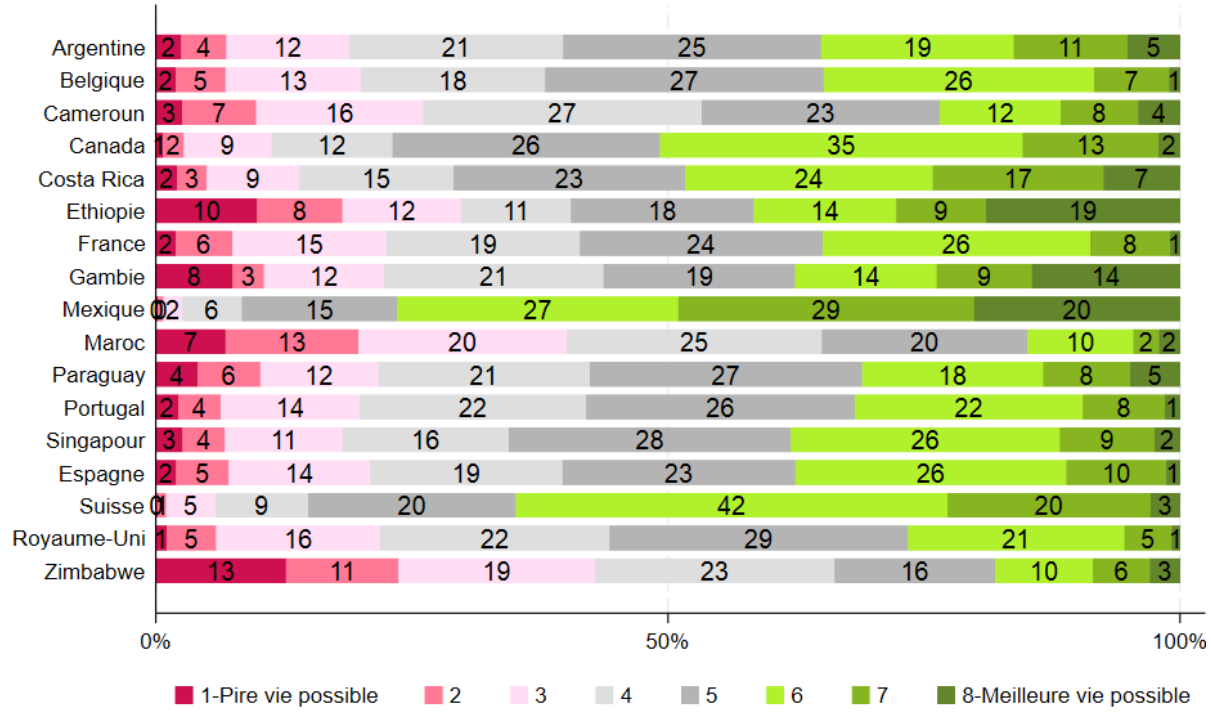
Impossibilité de travailler à cause d'un problème de voix (12 derniers mois)



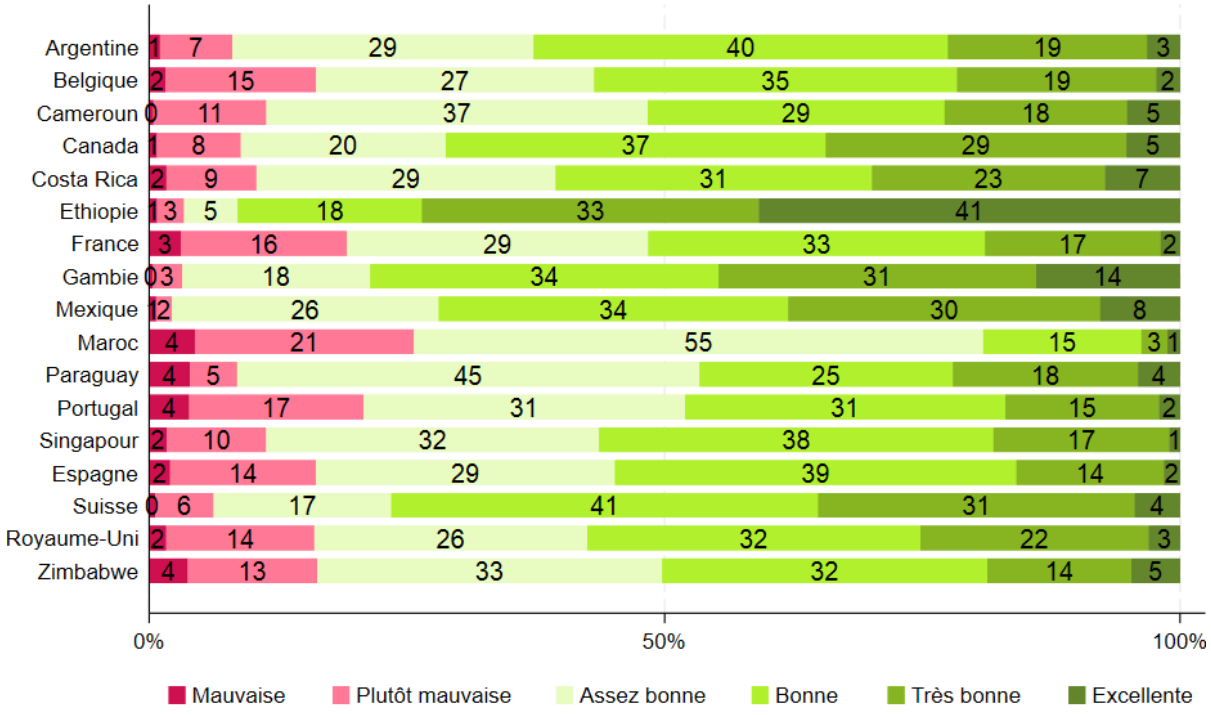
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

III.2. Santé et bien-être en général

Qualité de vie : où vous situez-vous actuellement sur l'échelle ?

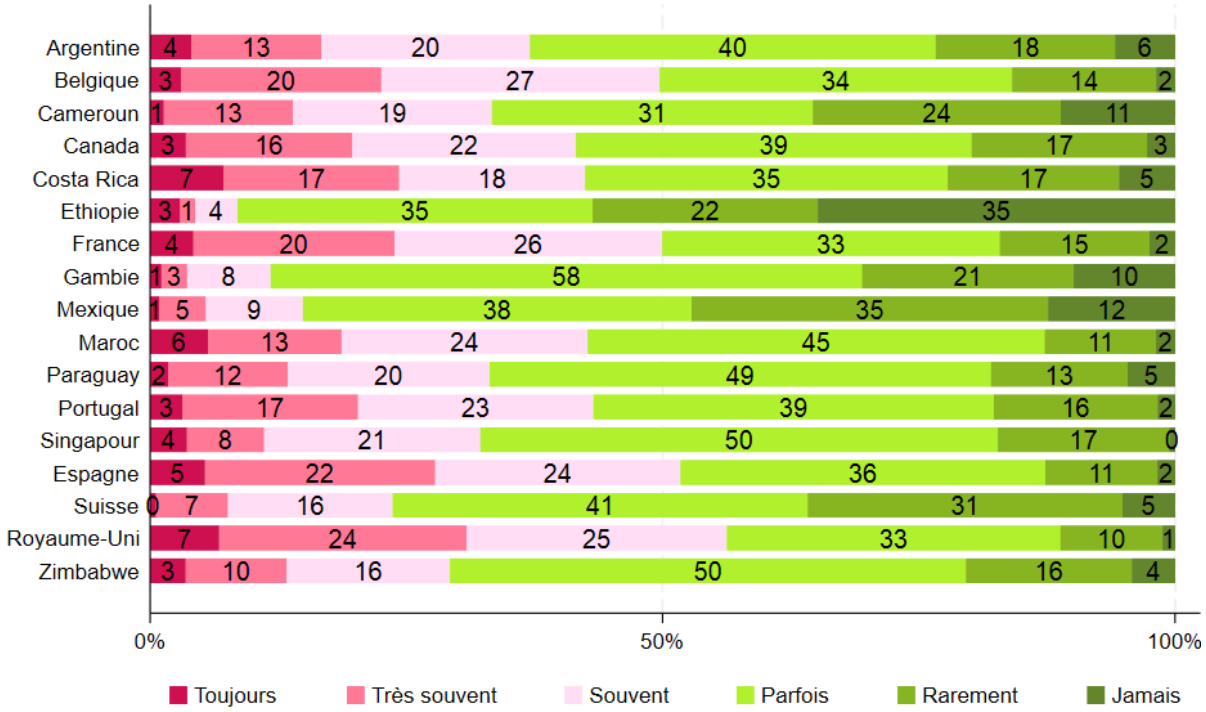


Comment évaluez-vous votre santé ?

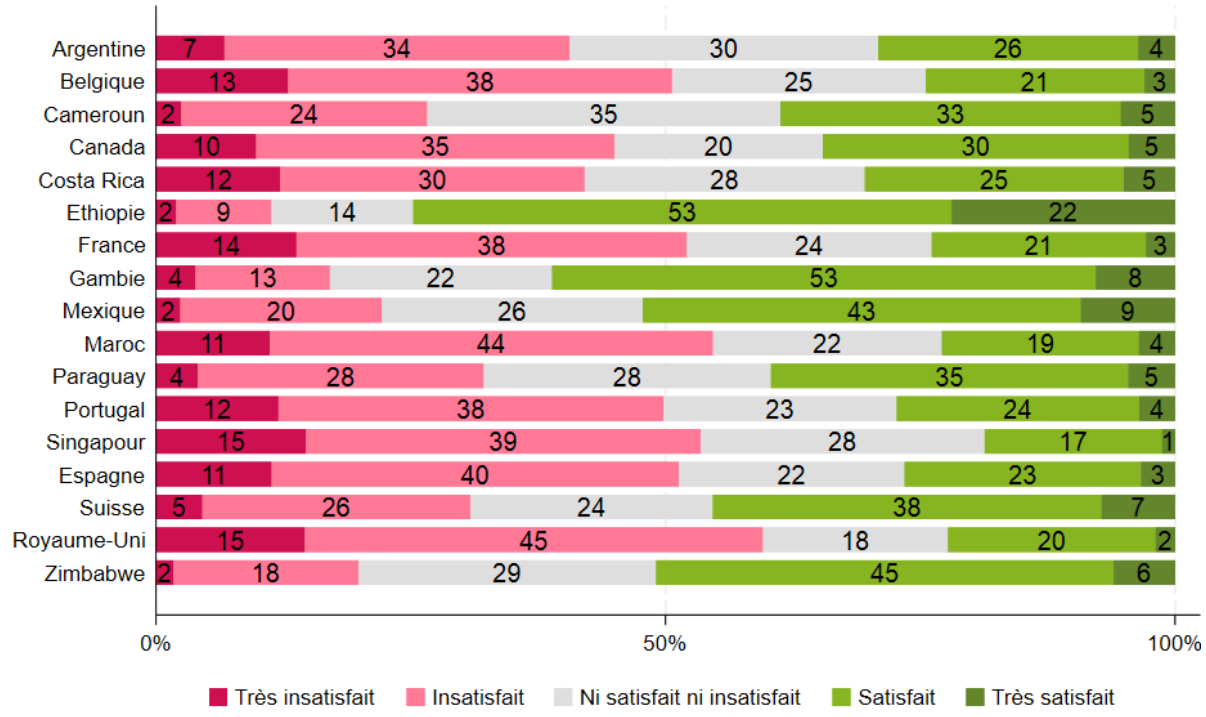


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Fréquence des sentiments négatifs (anxiété, dépression, désespoir...)

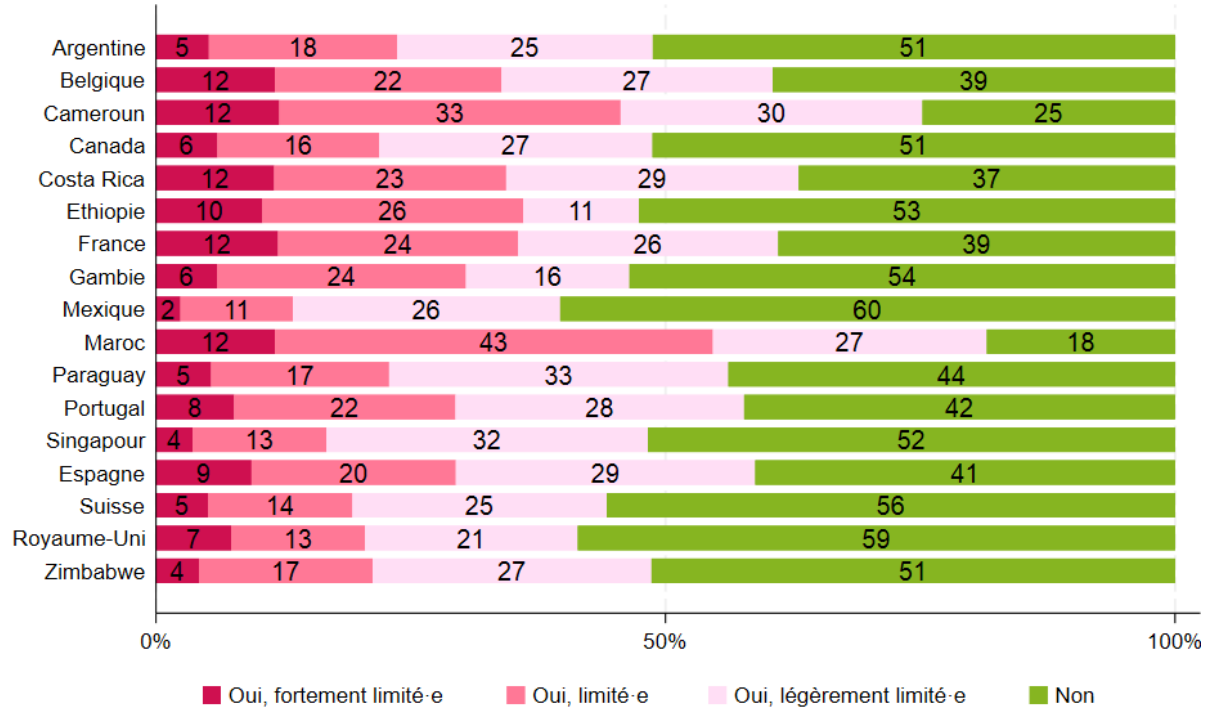


Satisfaction sommeil

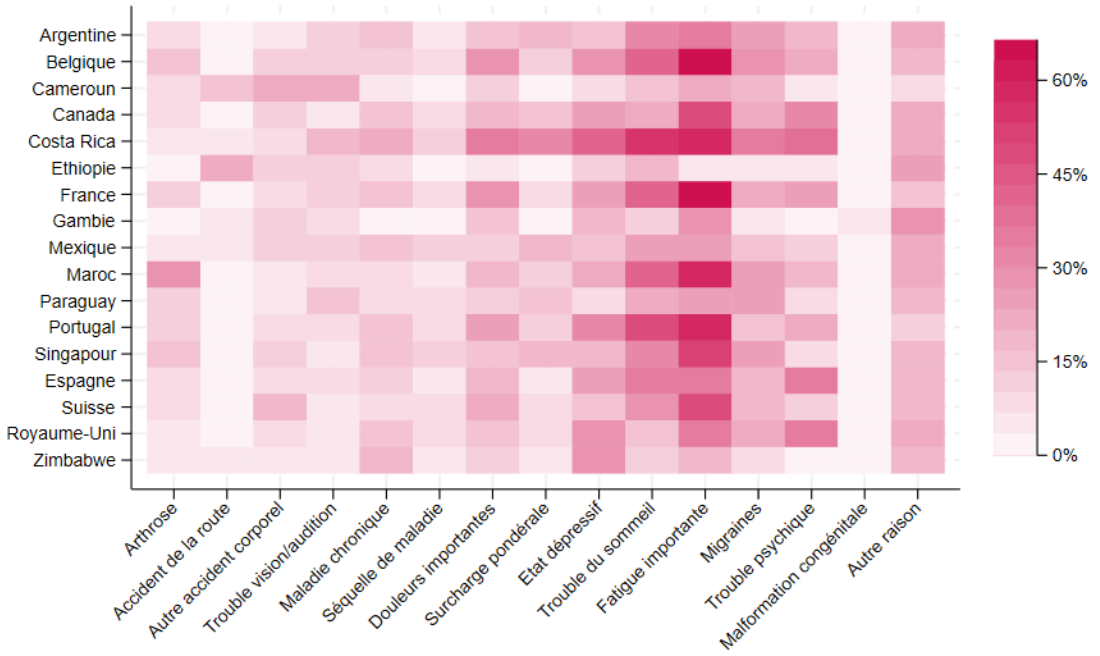


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Limitation dans les tâches courantes pour raison de santé (6 derniers mois)



Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?*



**Proportions calculées au sein de l'échantillon des répondants ayant déclaré une limitation*

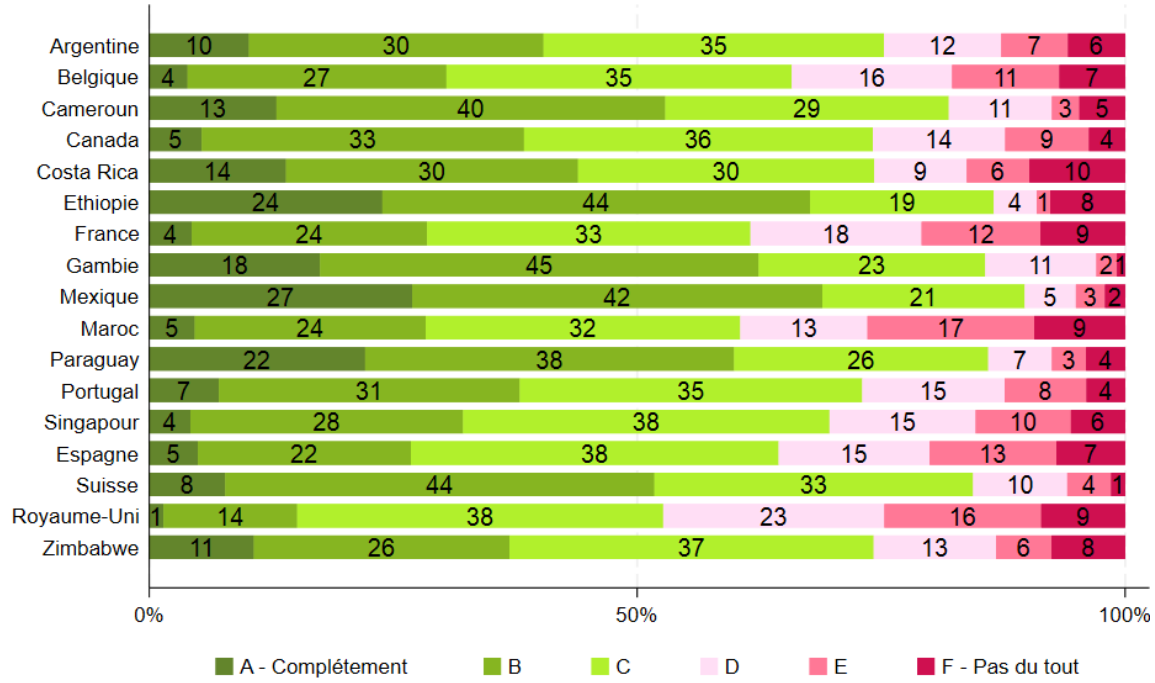
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

IV. Focus 2026 : bien-être psychologique

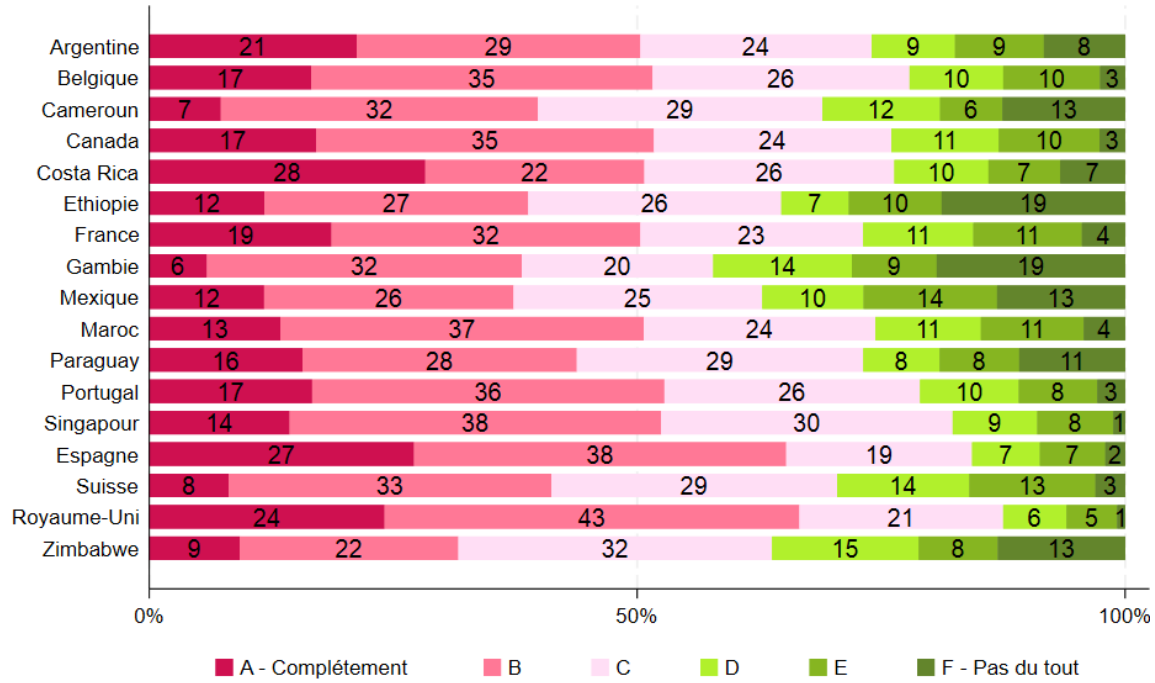
IV.1. Bien-être psychologique au travail

La semaine passée, dans quelle mesure vous êtes-vous senti·e… ?

Heureux·se au travail



Stressé·e au travail

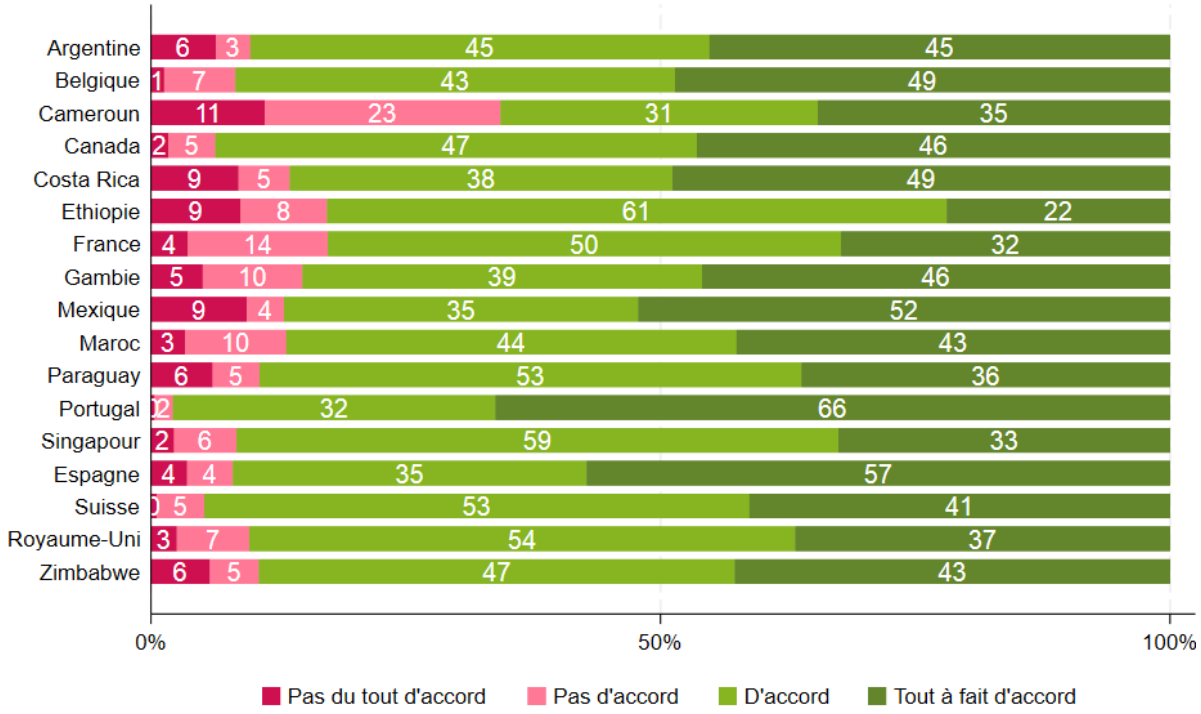


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

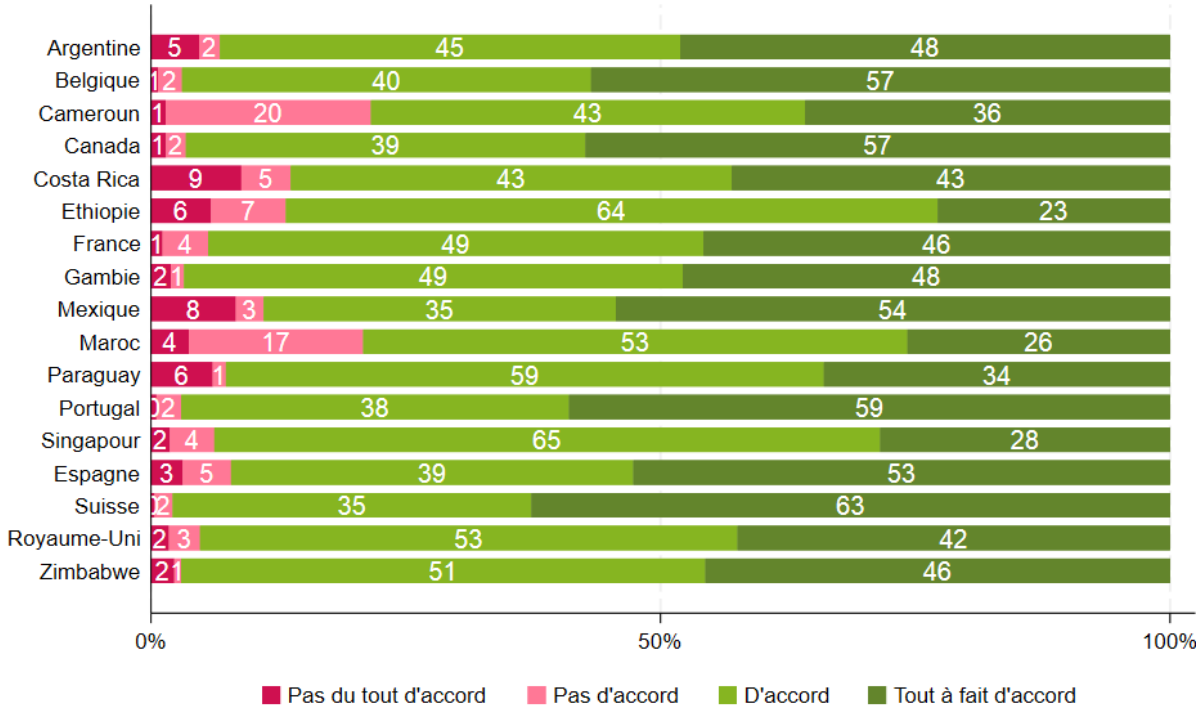
IV.2. Aspects positifs du travail

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ?

Mon travail a une influence sur les générations futures

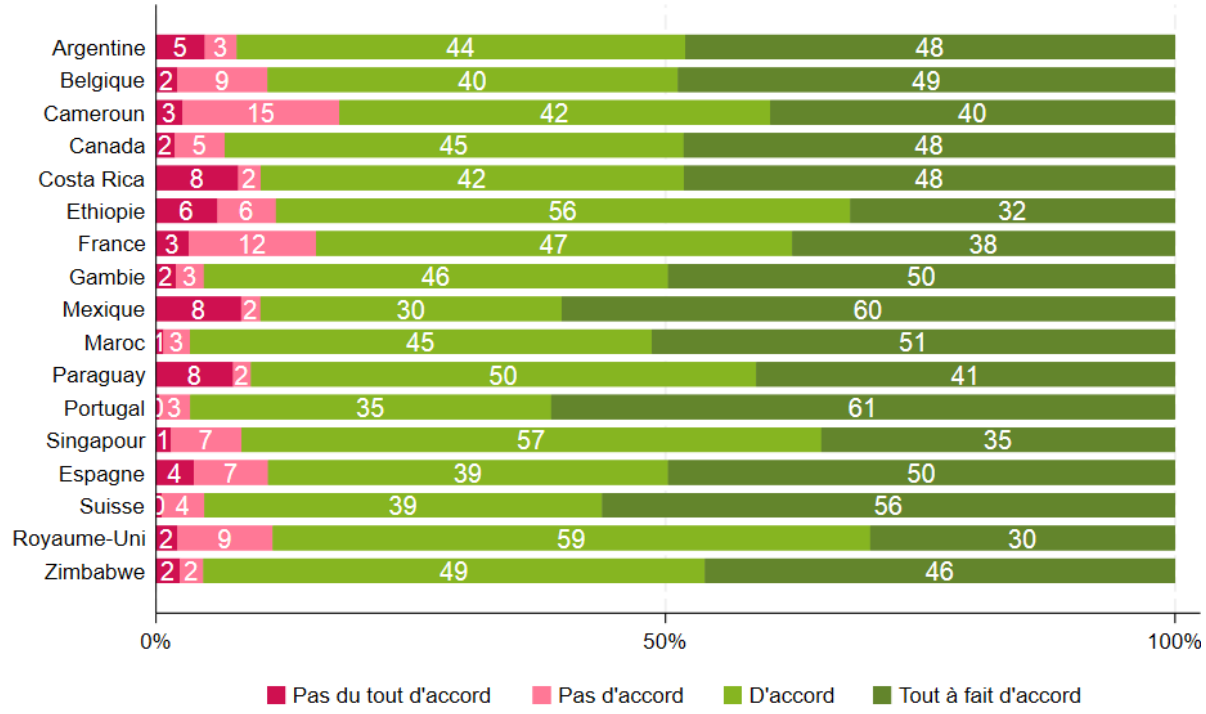


J'aime travailler avec les enfants/adolescent·es

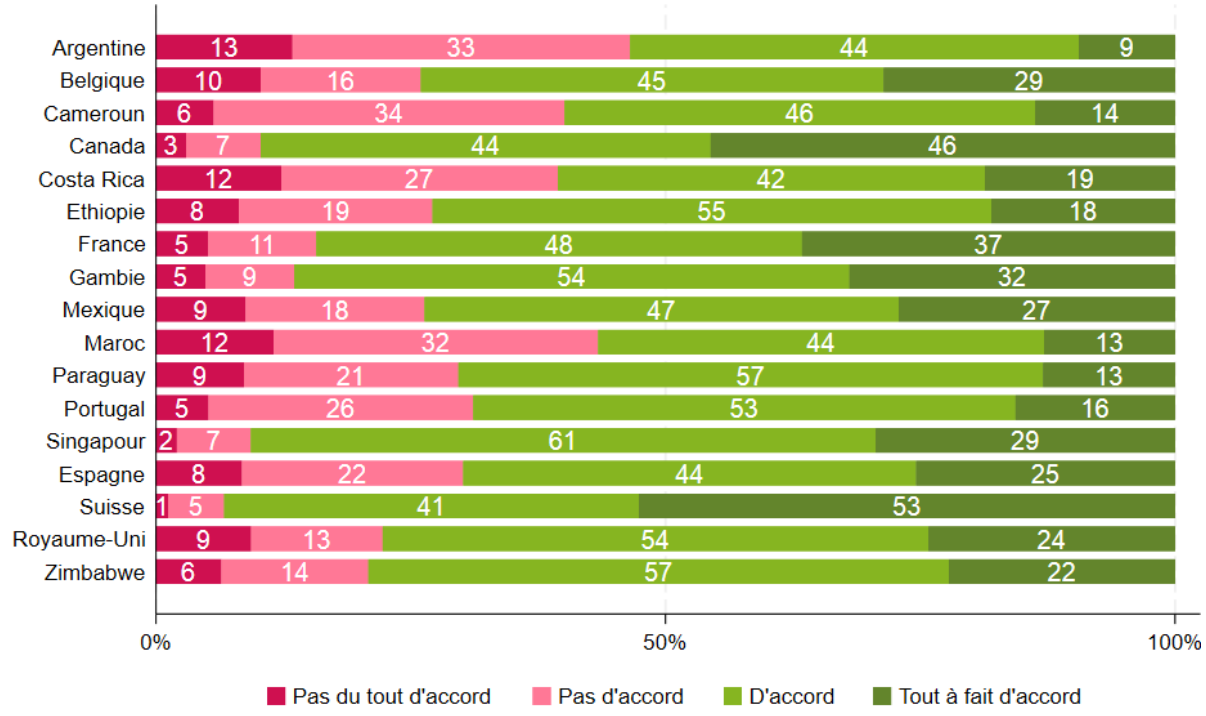


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Mon travail est utile et porteur de sens

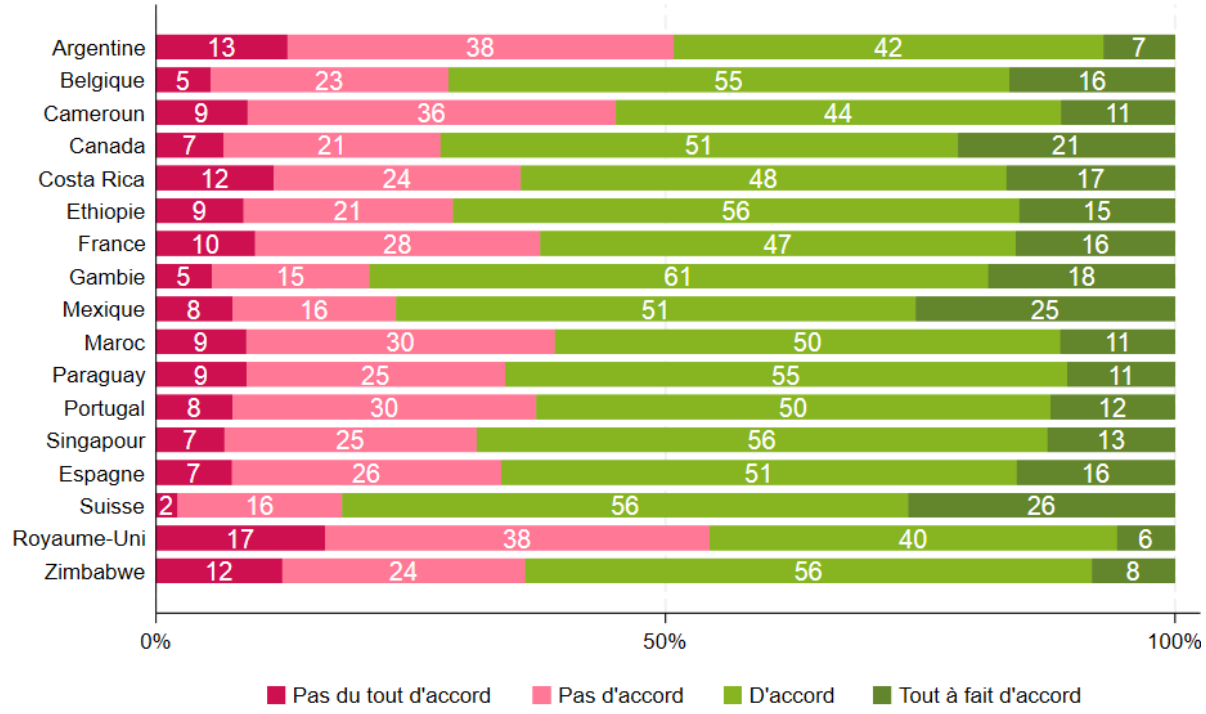


Mon travail m'offre une bonne sécurité d'emploi



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

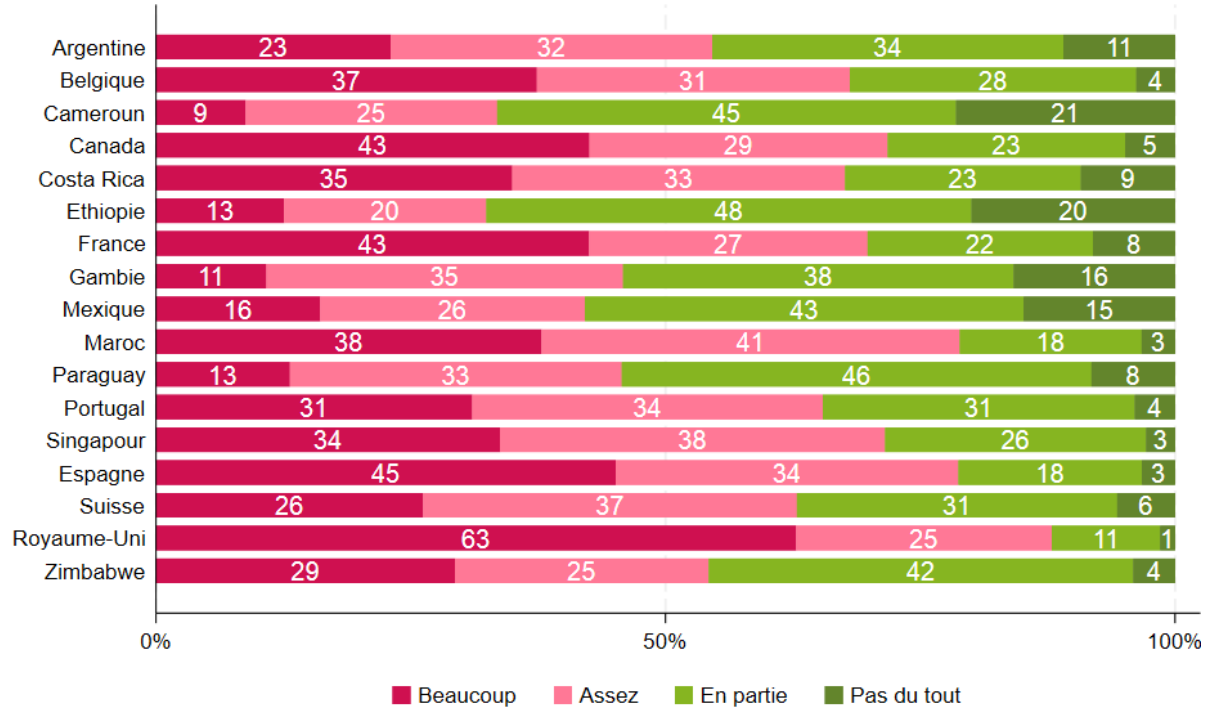
Mon travail me permet de respecter mes engagements familiaux



IV.3. Sources de difficultés au travail

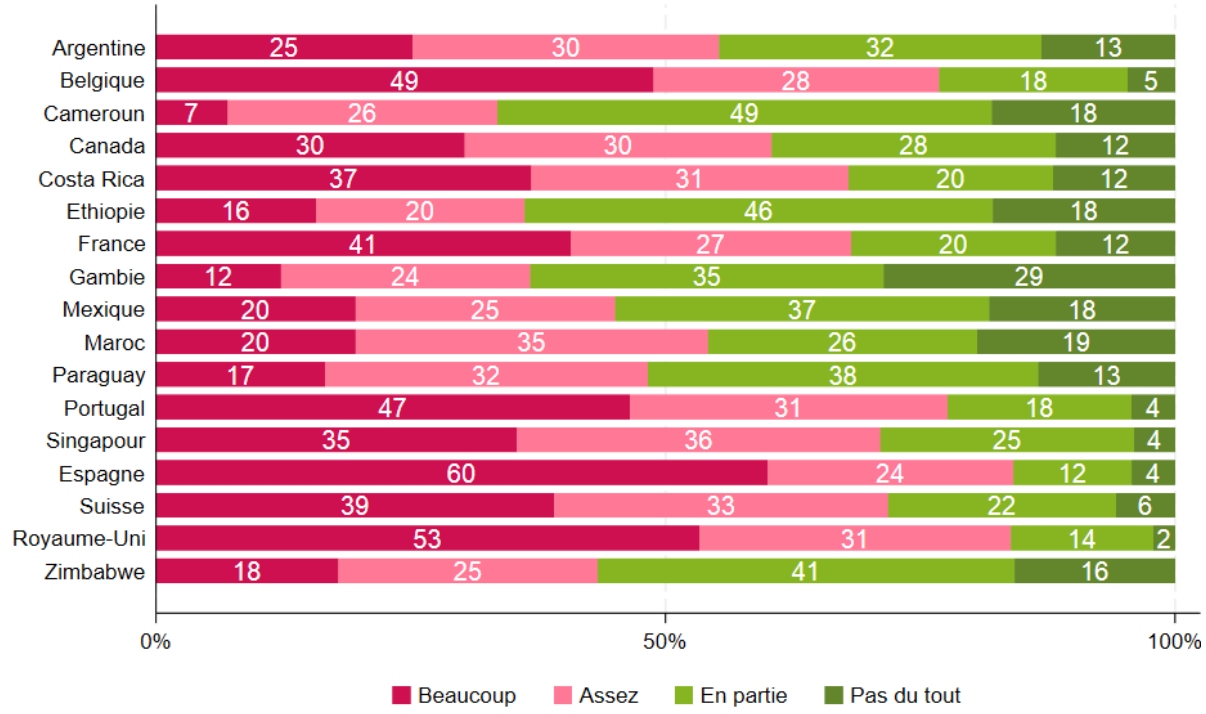
Dans quelle mesure les aspects suivants sont-ils source de stress dans votre travail ?

La charge de travail

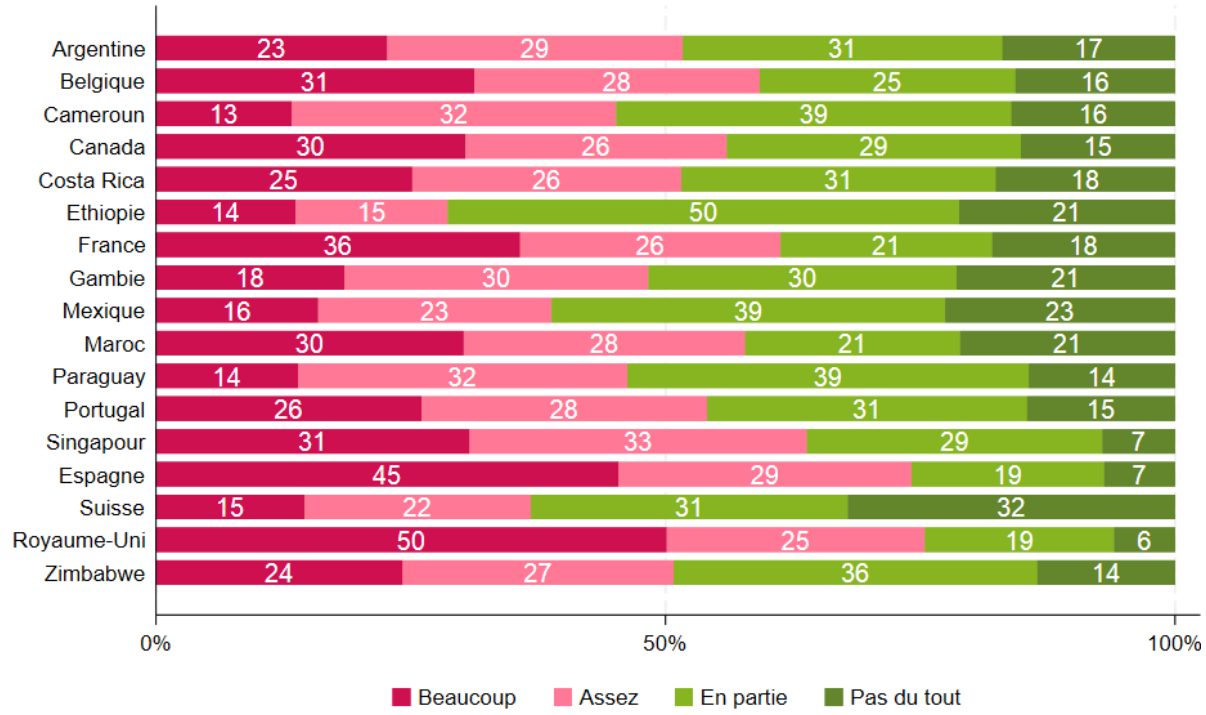


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

La réalisation de tâches administratives

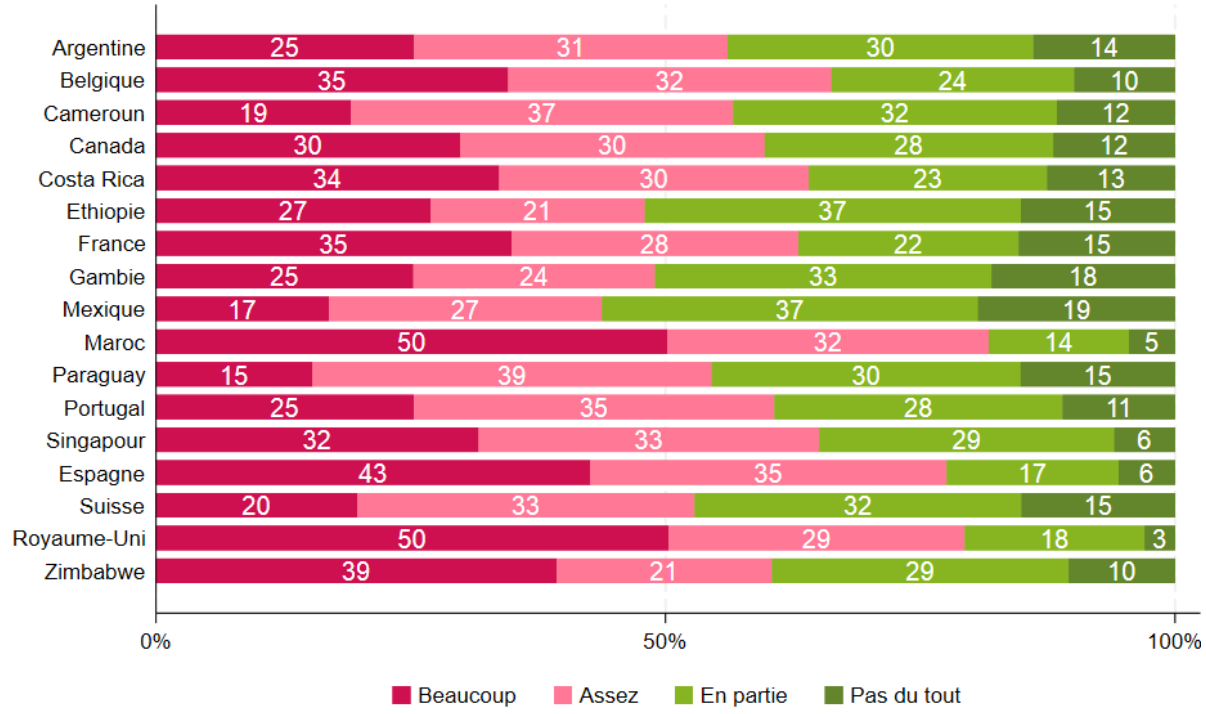


Les tâches supplémentaires en raison du manque de personnel

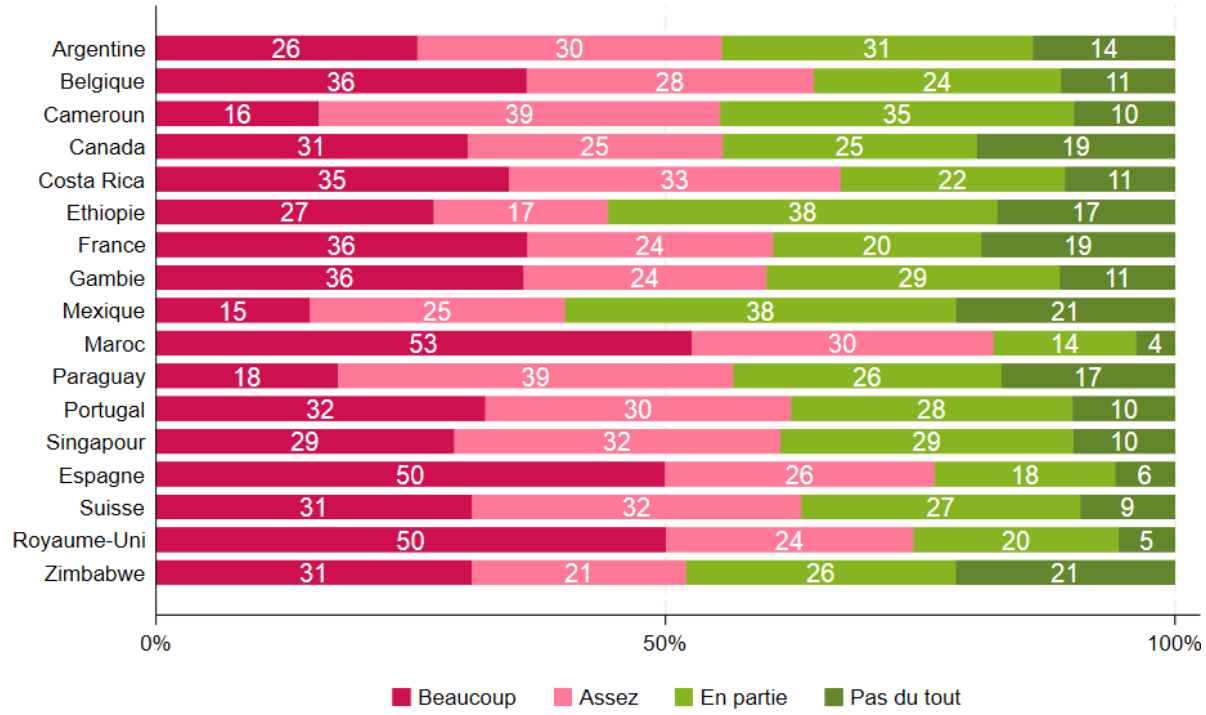


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Être tenu·e responsable des résultats et/ou du bien-être des élèves

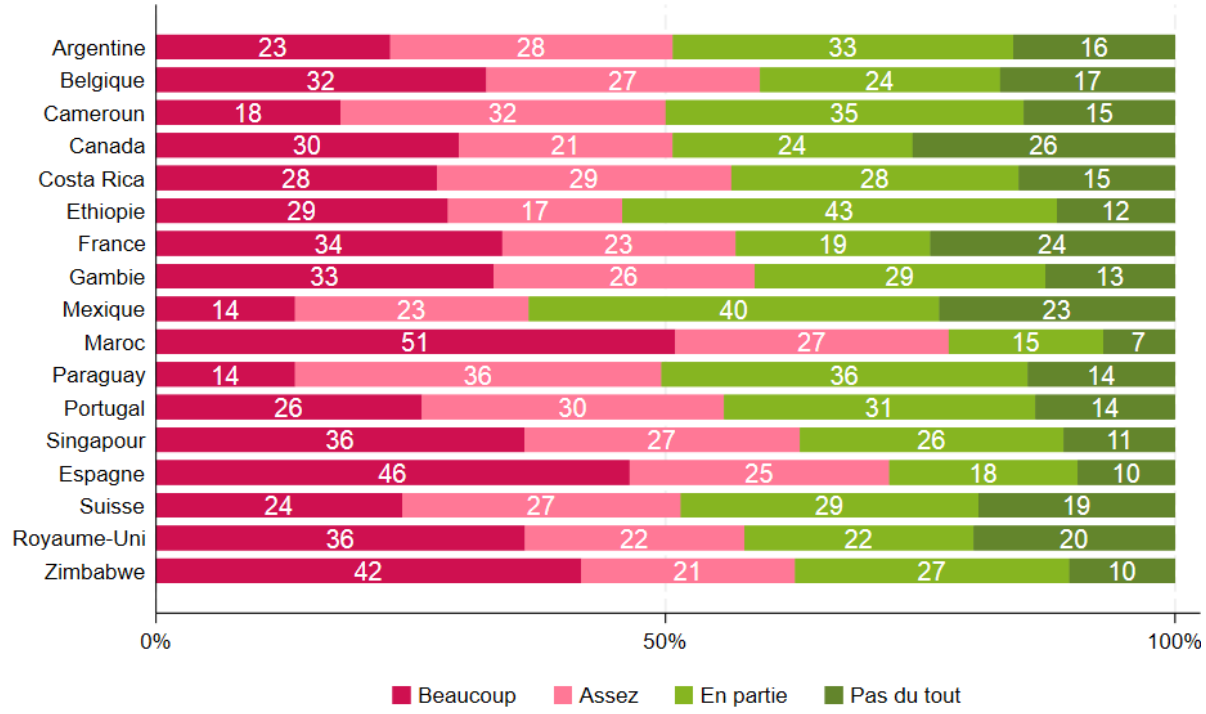


Maintenir la discipline scolaire

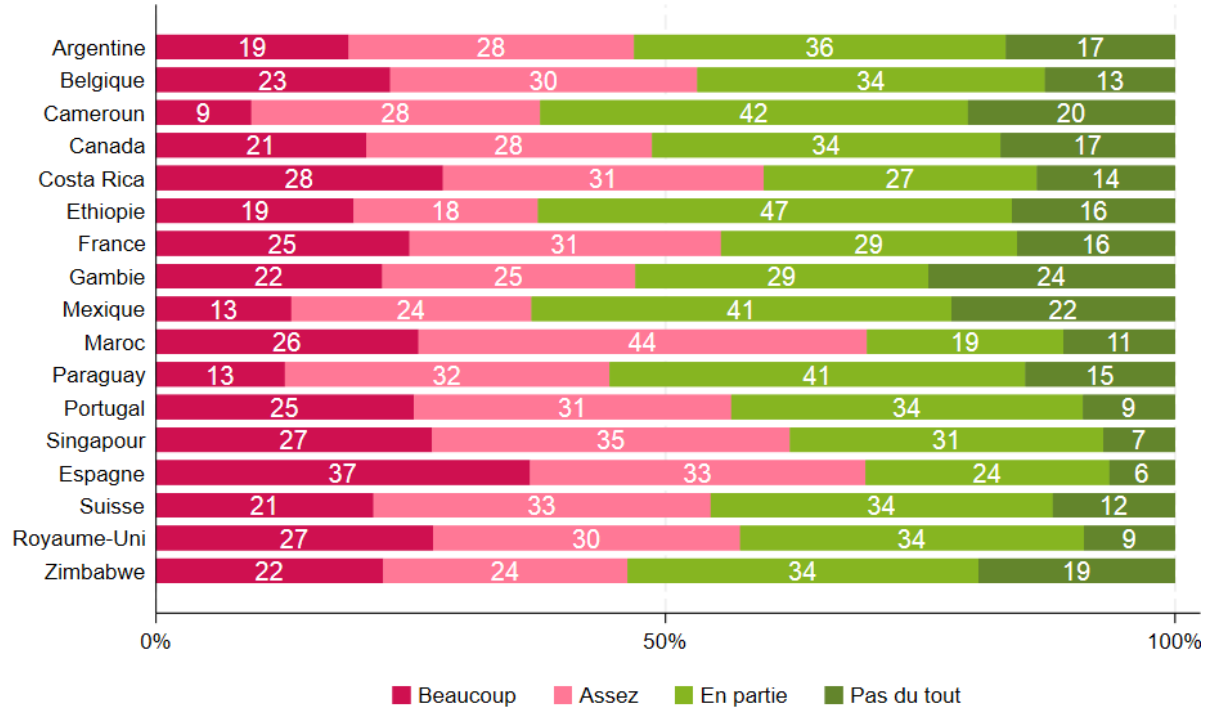


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Gérer des effectifs larges d'élèves

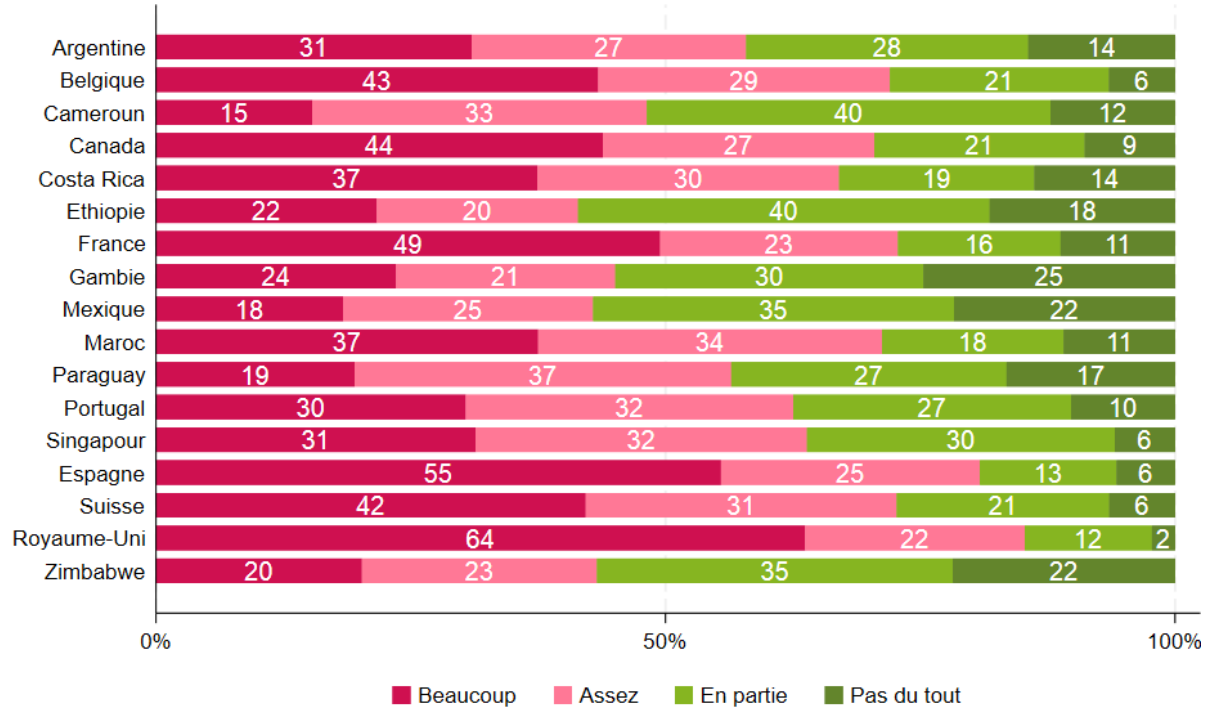


Répondre aux préoccupations des parents ou responsables légaux

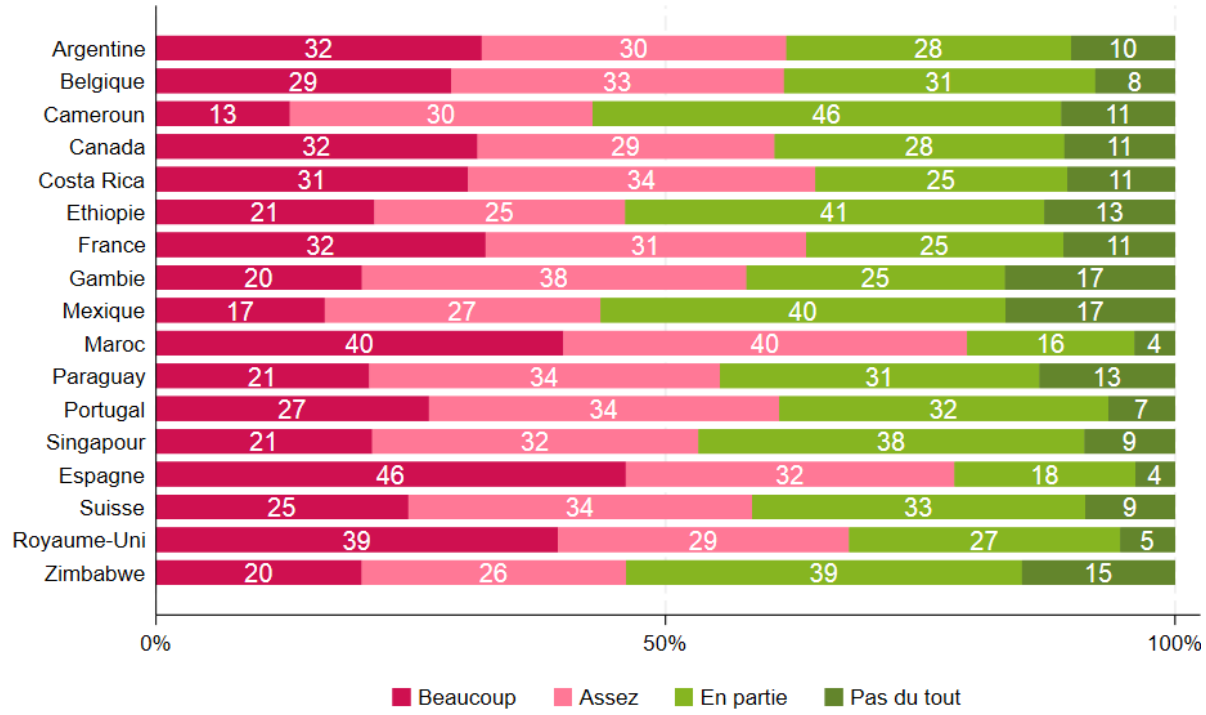


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Tenir compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

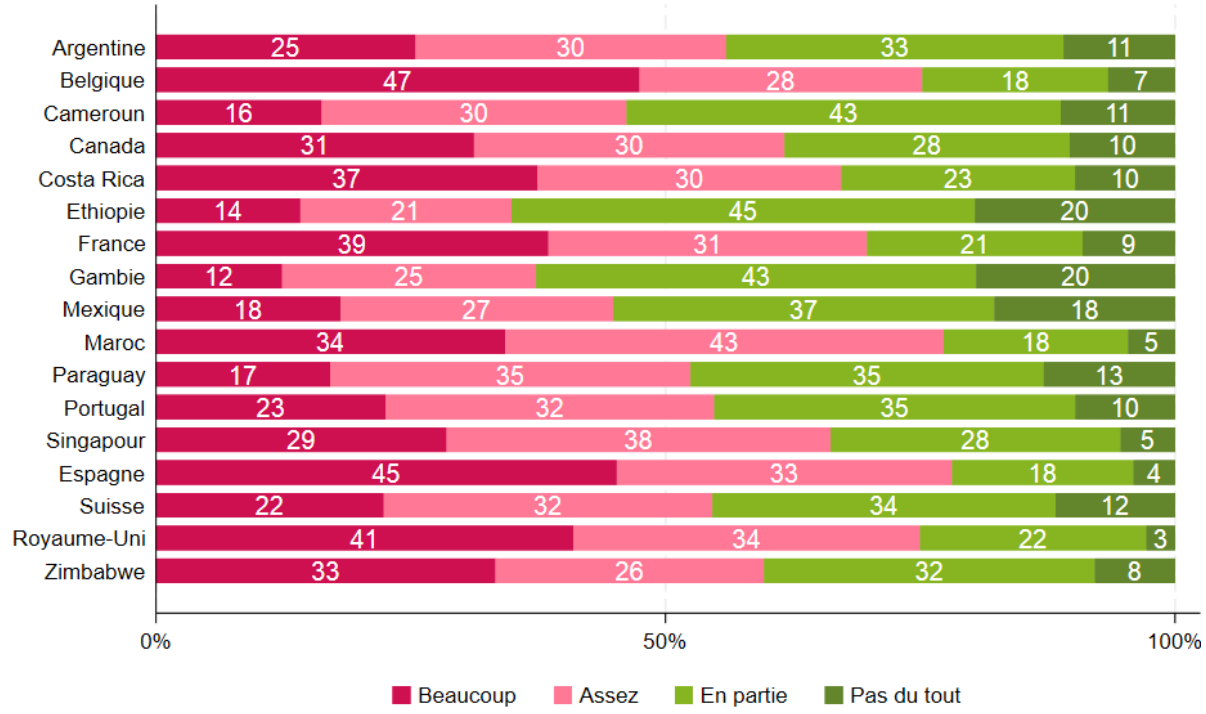


Faire face aux situations difficiles vécues par les élèves



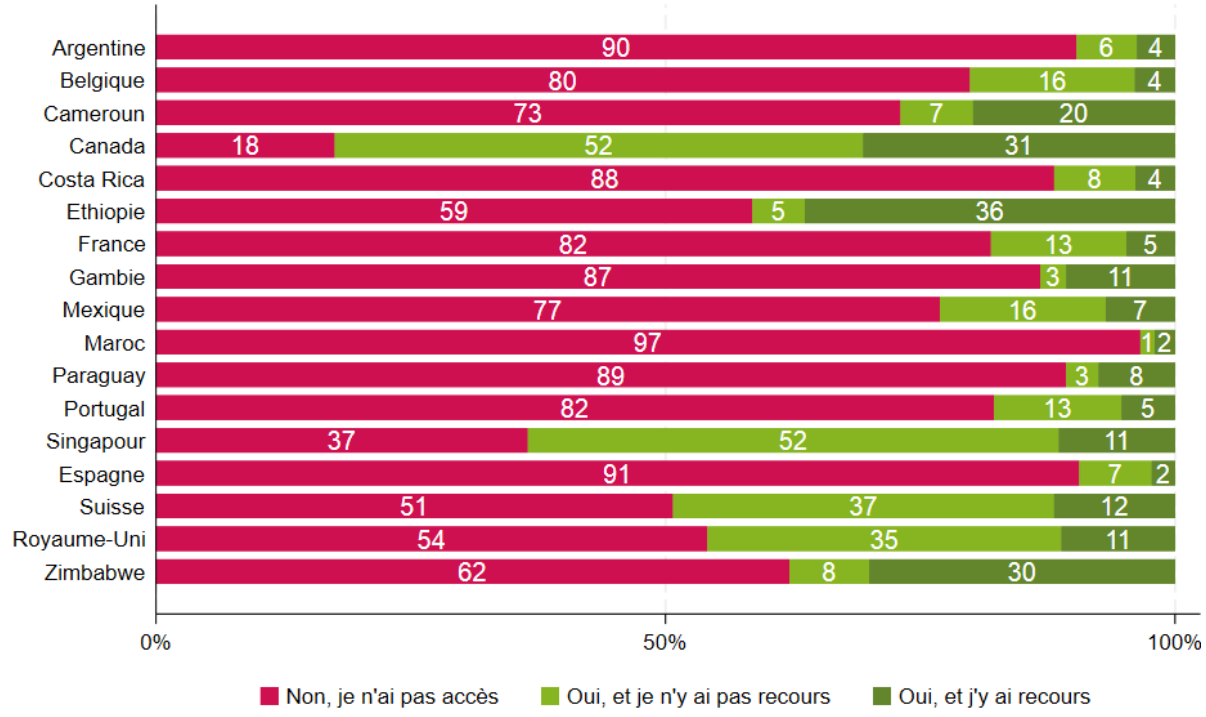
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

S'adapter à l'évolution des exigences au travail



IV.4. Ressources / soutien psychologique au travail

Accès à des ressources de soutien psychologique via le travail

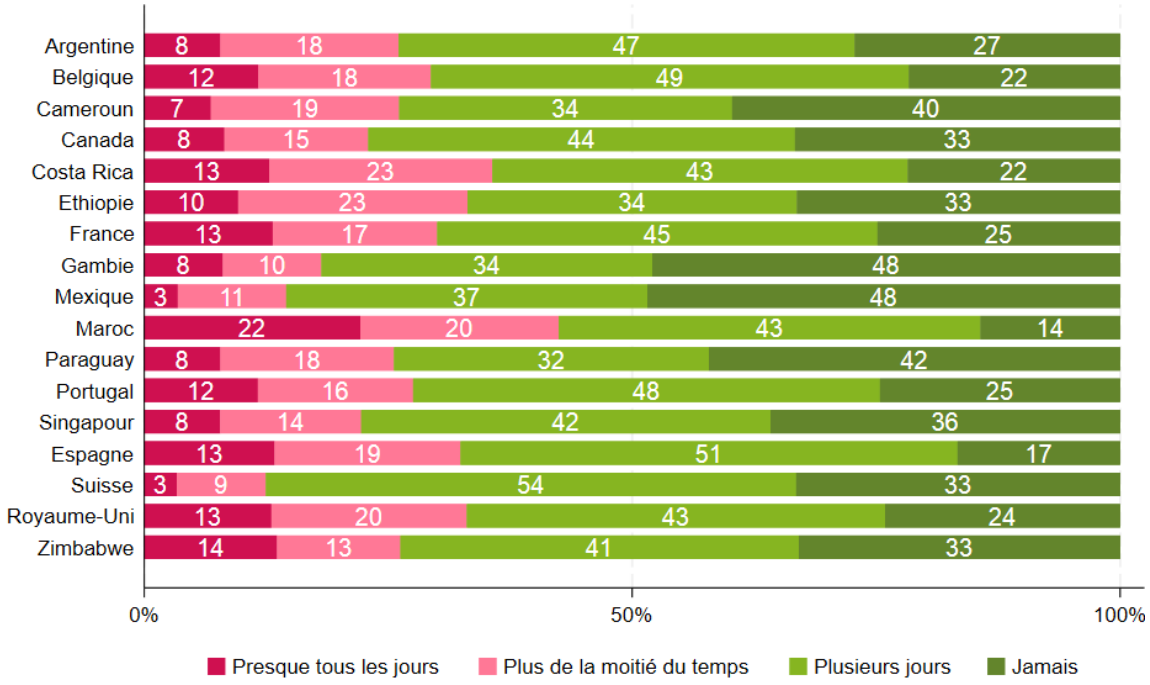


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

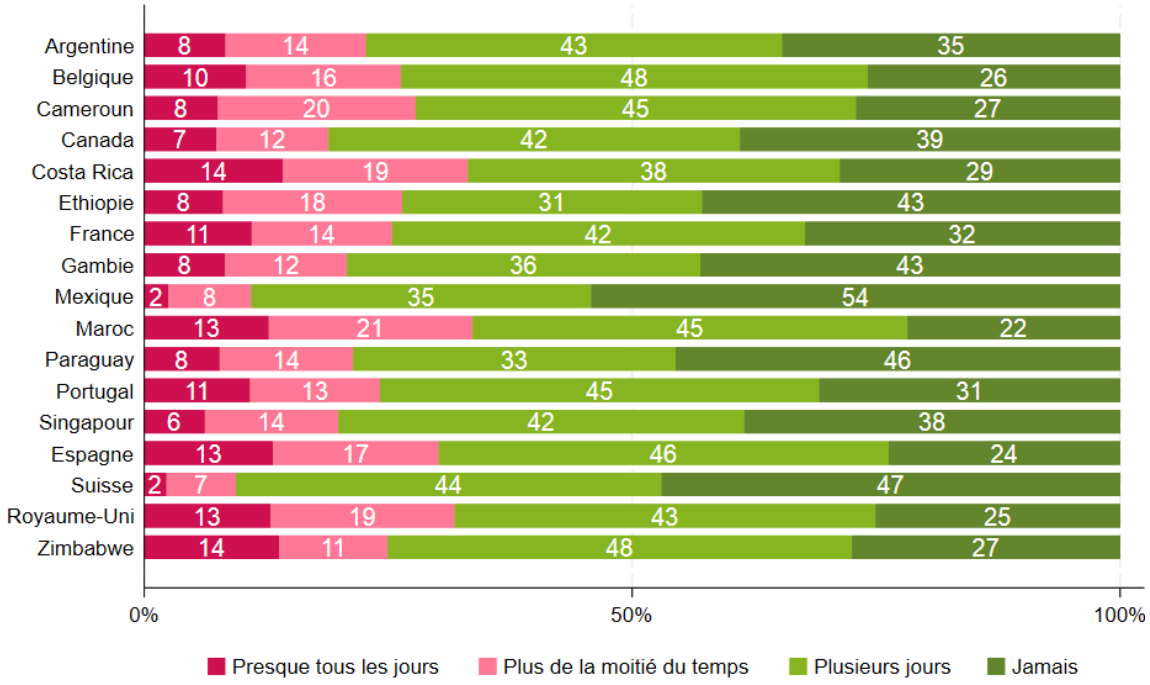
IV.5. Symptômes dépressifs

Au cours des 2 dernières semaines, à quelle fréquence avez-vous été gêné·e par les problèmes suivants?

Peu d'intérêt/de plaisir à faire les choses

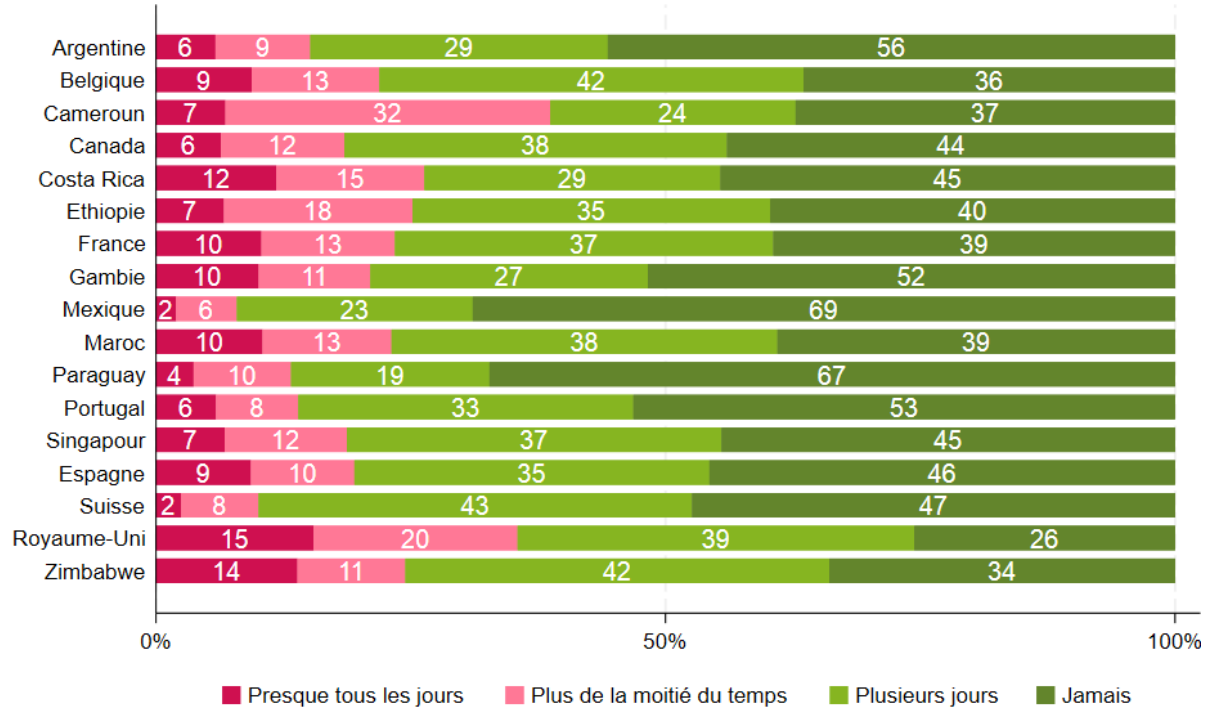


Être triste, déprimé·e, désespéré·e



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Faible estime de soi



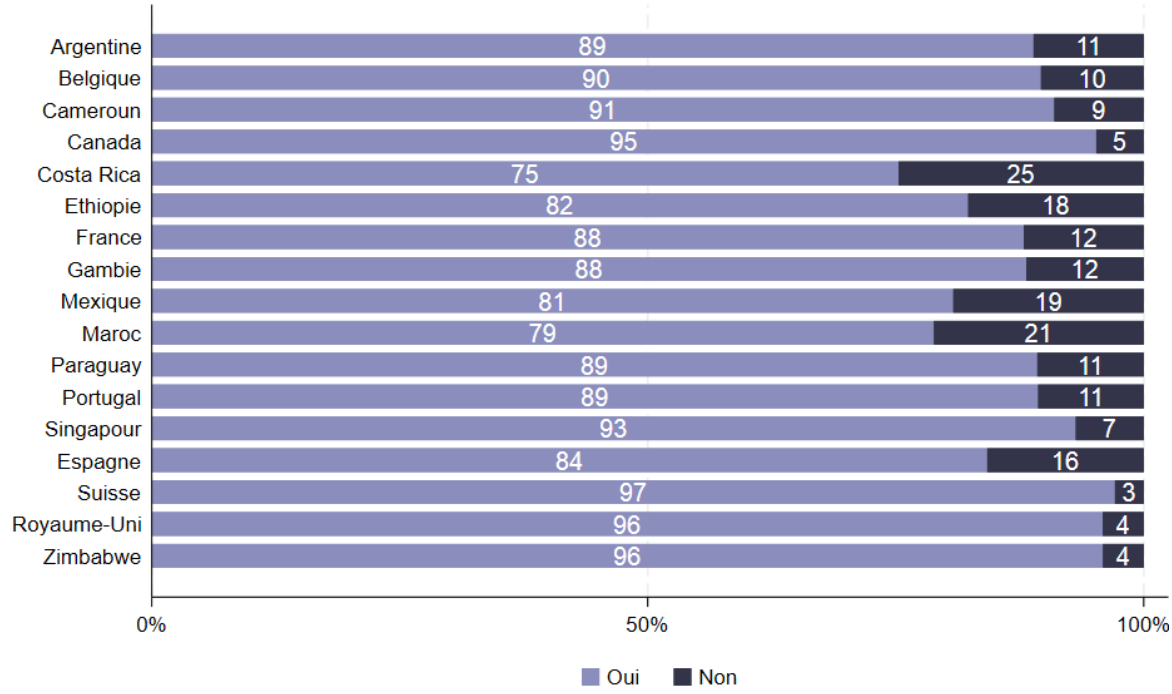
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

V. Besoins identifiés dans le monde de l'éducation

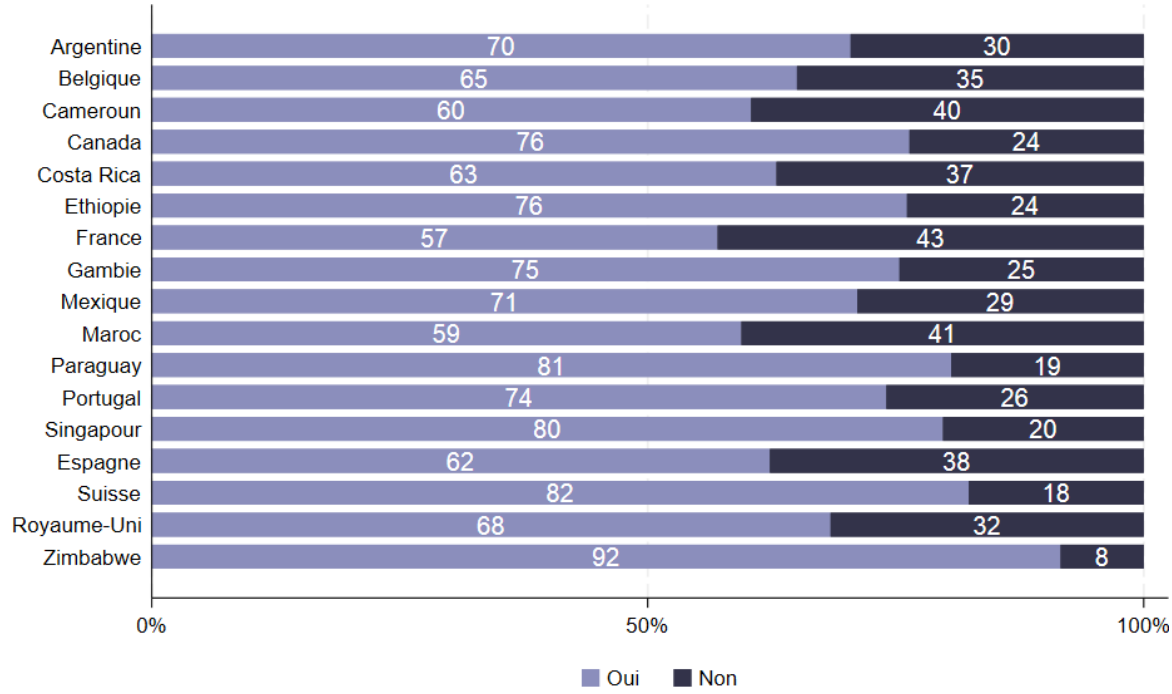
V.1. Soutien interpersonnel

En cas de besoin, dans votre établissement scolaire, obtenez-vous le soutien des acteurs suivants ?

Collègues

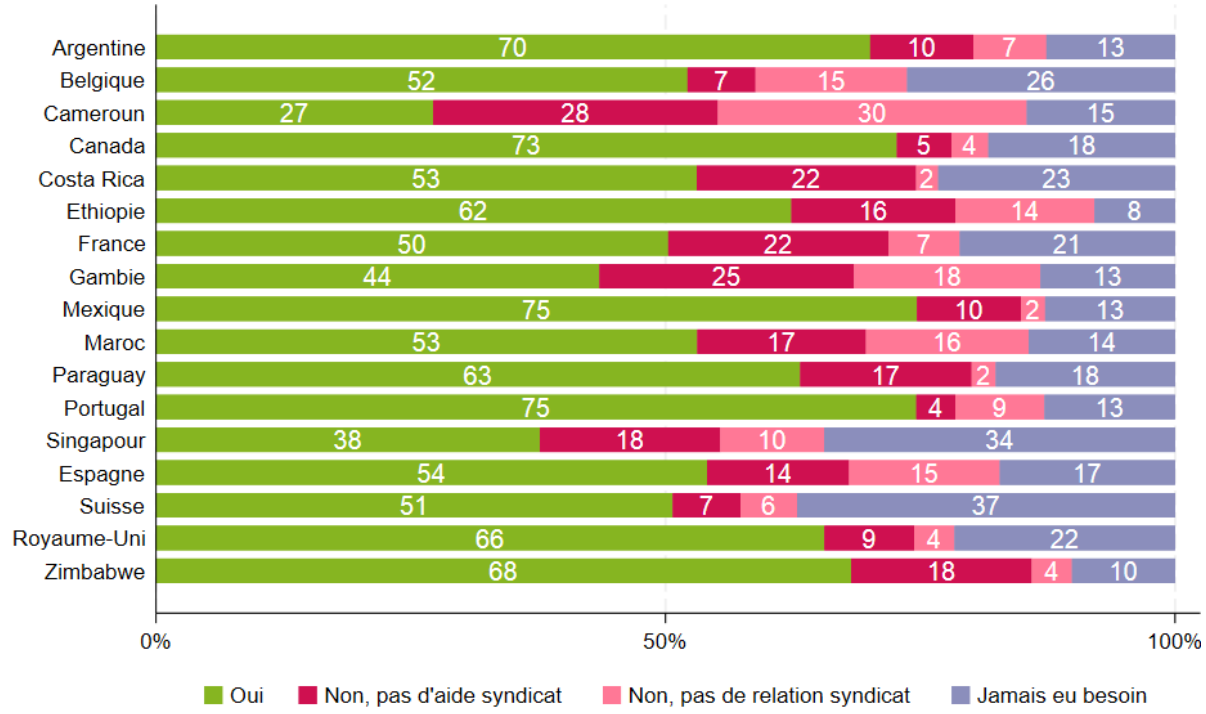


Supérieur·e·s



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

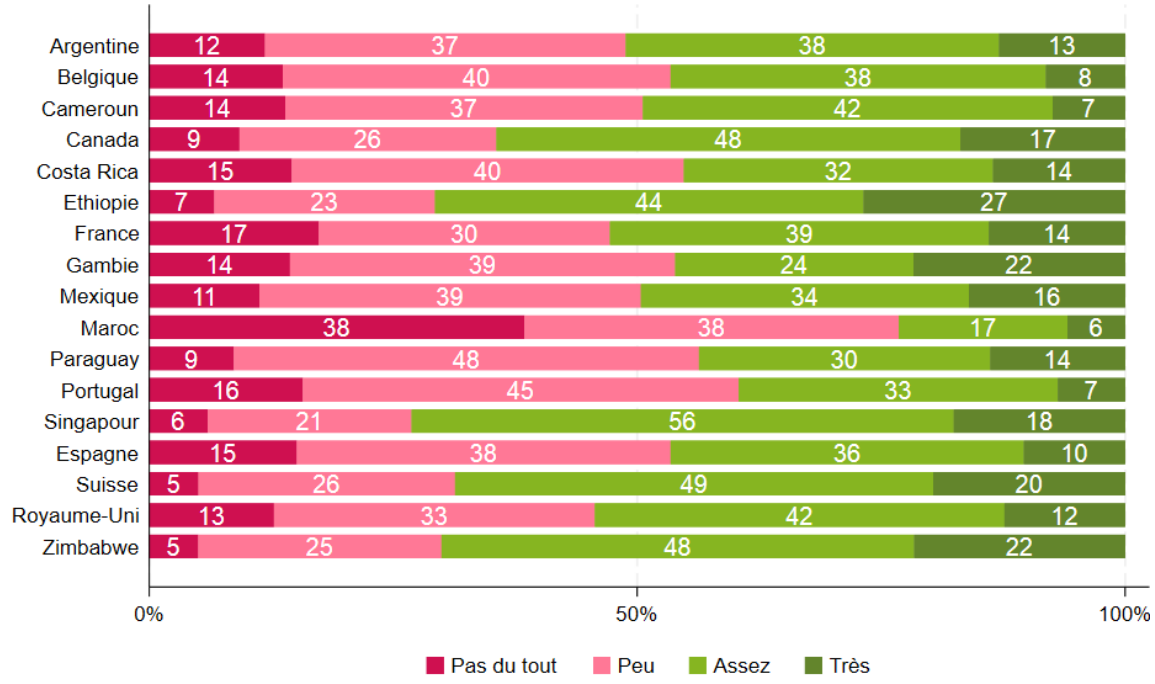
Les syndicats



V.2. Soutien professionnel à la santé

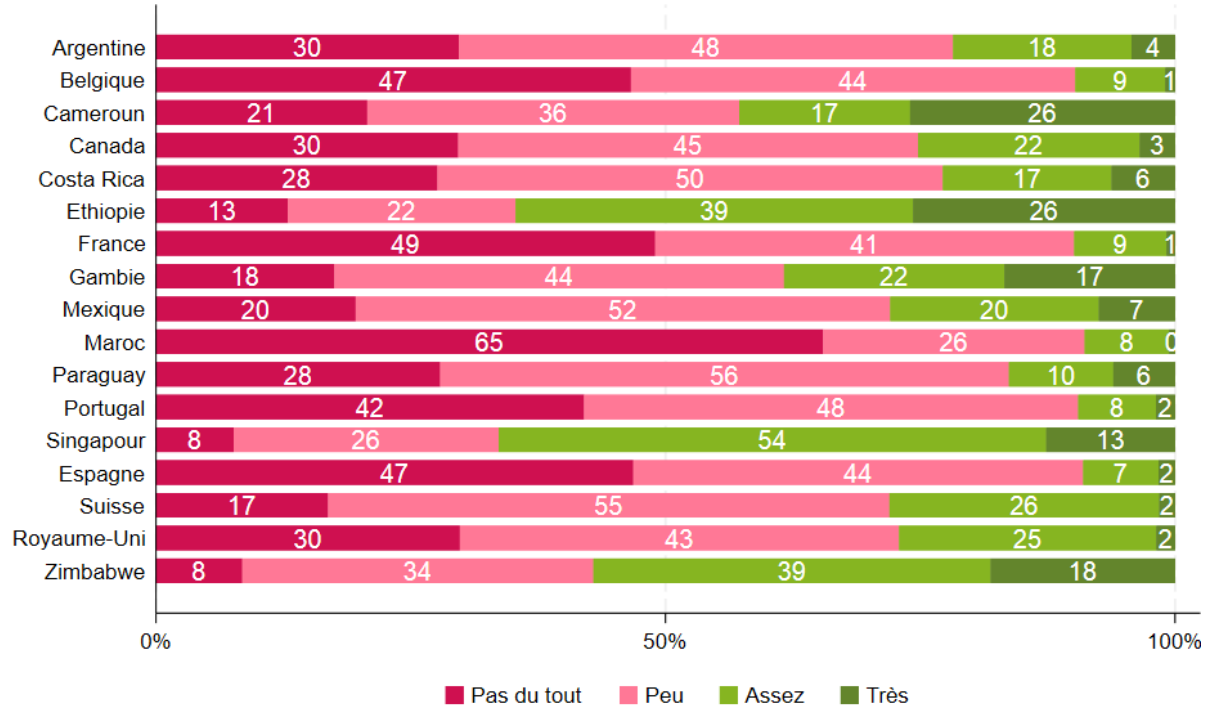
Dans quelle mesure ces acteurs se préoccupent-t-ils de la santé et du bien-être du personnel ?

Direction de l'établissement

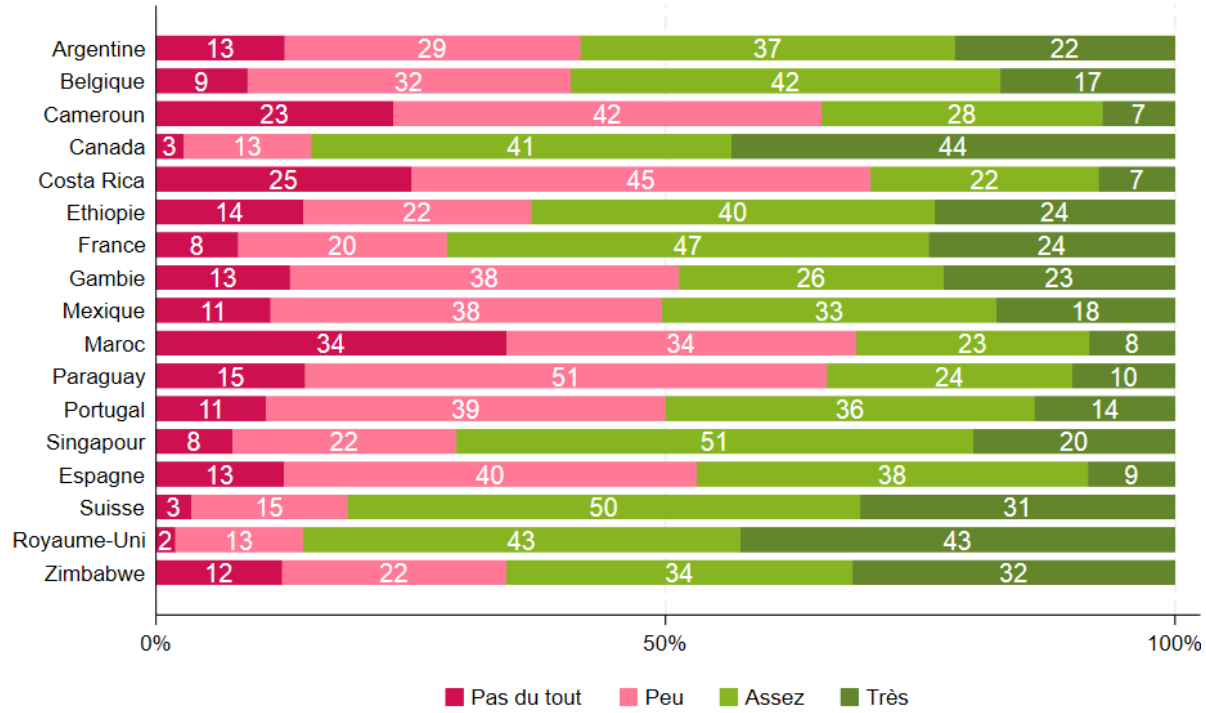


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

L'autorité éducative

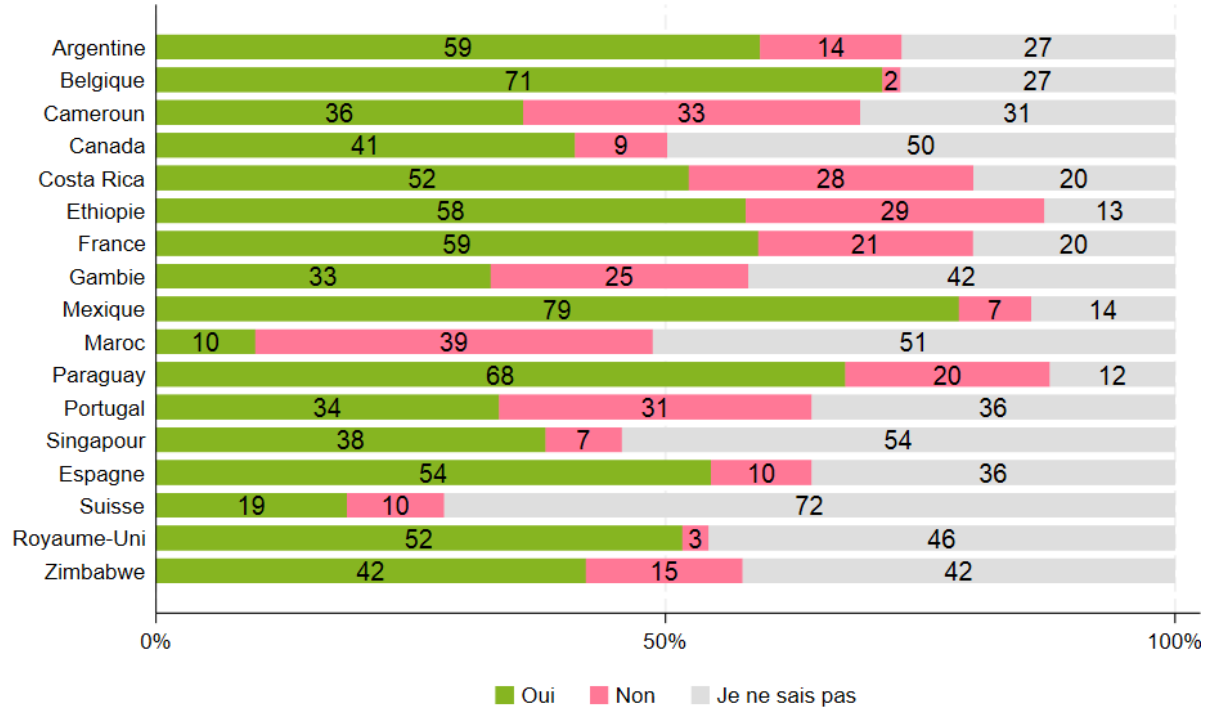


Les syndicats

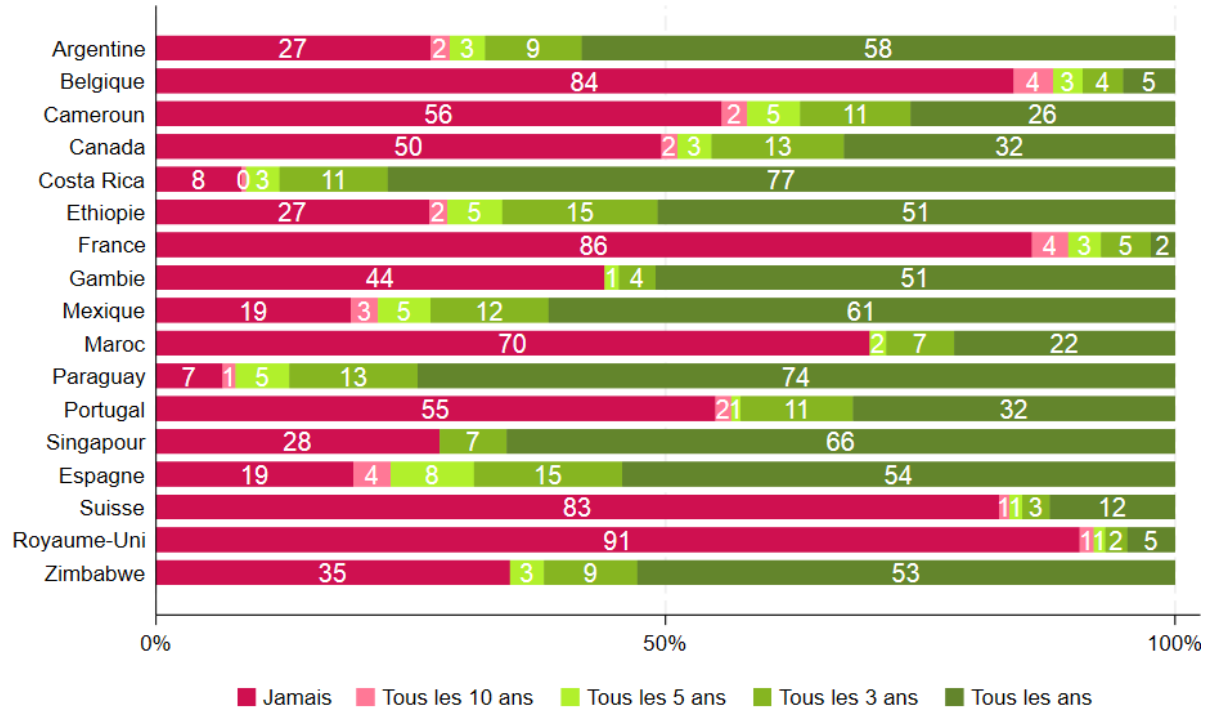


Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Existe-t-il un service (public) de médecine du travail dans votre pays ?



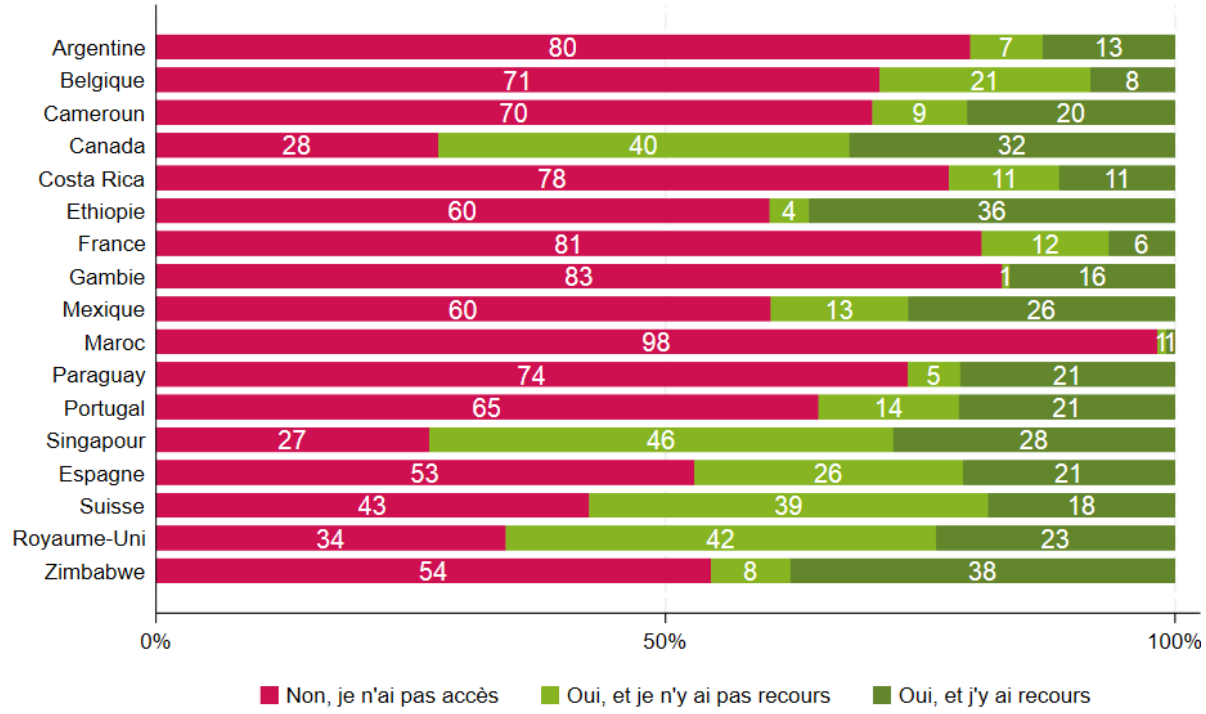
*Si oui, à quelle fréquence avez-vous rendez-vous ?**



**Pourcentage des personnels ayant répondu oui à la question précédente.*

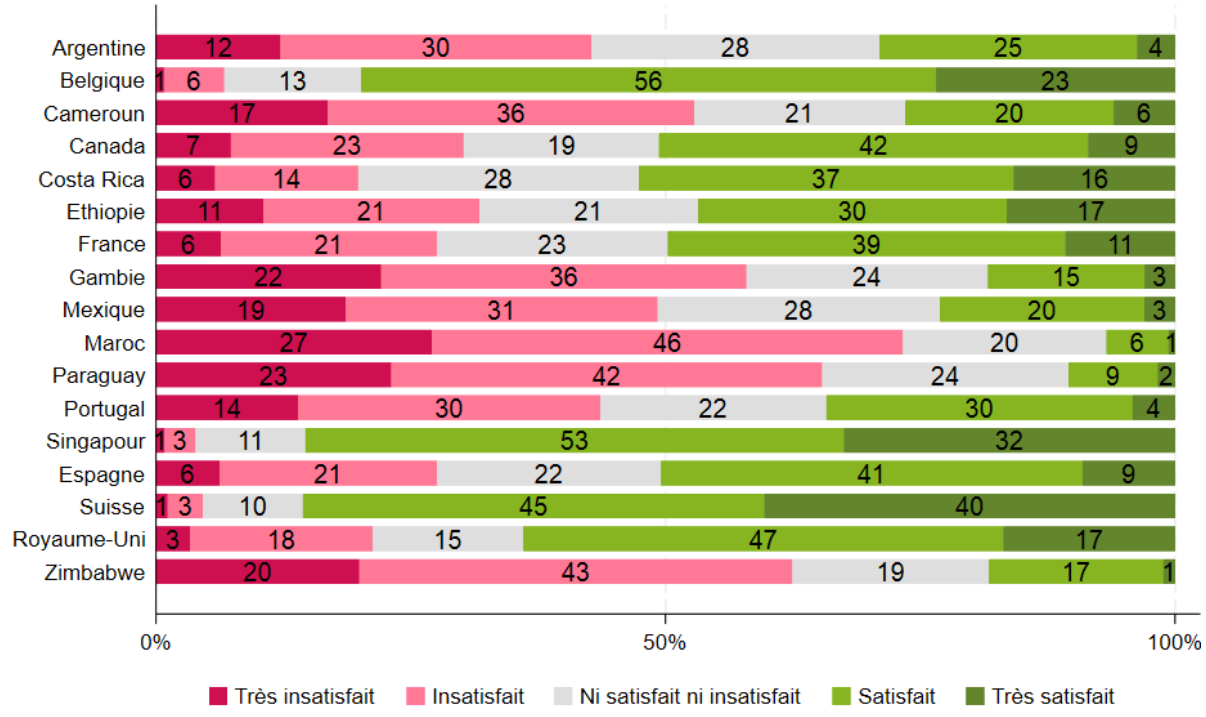
Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Avez-vous accès à des ressources de formation/prévention santé/bien-être ?



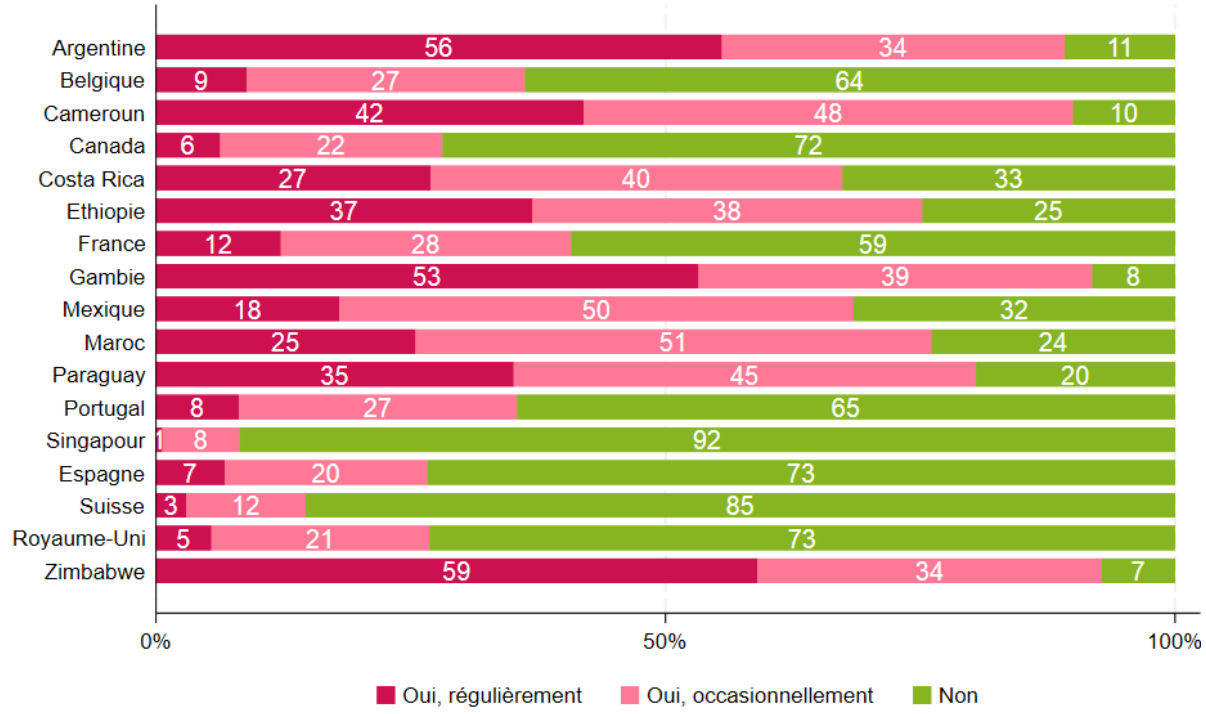
V.3. Difficultés financières et accès aux soins

Êtes-vous satisfait·e de votre accès aux soins dans votre pays ?



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

Difficultés financières pour faire face aux besoins basiques (année passée)



Source : I-BEST 2026, IE/FESP. Champ : Personnels de l'éducation

VI. Évolution 2021-2023-2026 : aperçu pour les personnels enseignants

Afin d'appréhender les évolutions de la santé et du bien-être des personnels enseignants* sur la période récente, une dizaine d'indicateurs clés ont été sélectionnés et leur évolution étudiée dans les pays ayant participé à au moins 2 parmi les 3 éditions d'I-BEST : 2021, 2023 et/ou 2026. Dans la suite, ces indicateurs sont représentés en vert pour les indicateurs « positifs » (un niveau plus élevé indiquant une situation plus favorable) et en rouge pour les « négatifs » (un niveau plus élevé indiquant une situation moins favorable).

** En 2021, seuls les personnels enseignants avaient été interrogés ; pour les éditions suivantes, la participation des autres personnels d'éducation (non-enseignants) a été très hétérogène d'un pays à l'autre ; pour optimiser l'interprétabilité des évolutions, seuls les premiers ont été inclus dans cette analyse spécifique.*

VI.1. Taille des échantillons nationaux d'enseignants en fonction de l'édition

	Édition de l'enquête I-BEST		
	2021	2023	2026
Pays			
Argentine		1782	2856
Belgique	1268	937	1973
Cameroun		421	388
Canada*	2349	2516	3499
France	3646	9595	3266
Gambie	222		263
Mexique*	215		9543
Maroc*	302	739	579
Espagne		2723	1925
Suisse		1597	2937
Royaume-Uni*		2524	5418

** Une attention spéciale est requise dans l'interprétation des évolutions pour ces pays : la couverture géographique et/ou les partenaires locaux ayant relayé l'enquête ont évolué significativement d'une édition à l'autre.*

Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

VI.2. Caractéristiques des échantillons selon l'édition

Les chiffres issus des échantillons nationaux –indépendants– des différentes éditions ont été standardisés en utilisant la structure cible nationale la plus récente (prenant en compte la répartition croisée en genre, en degré d'enseignement +/- âge).

Comme l'illustre le tableau suivant, même après standardisation, les caractéristiques* des échantillons de répondants peuvent varier considérablement. Les évolutions des indicateurs de santé/bien-être sont donc à interpréter au regard des évolutions de structures plus ou moins marquées de différents échantillons.

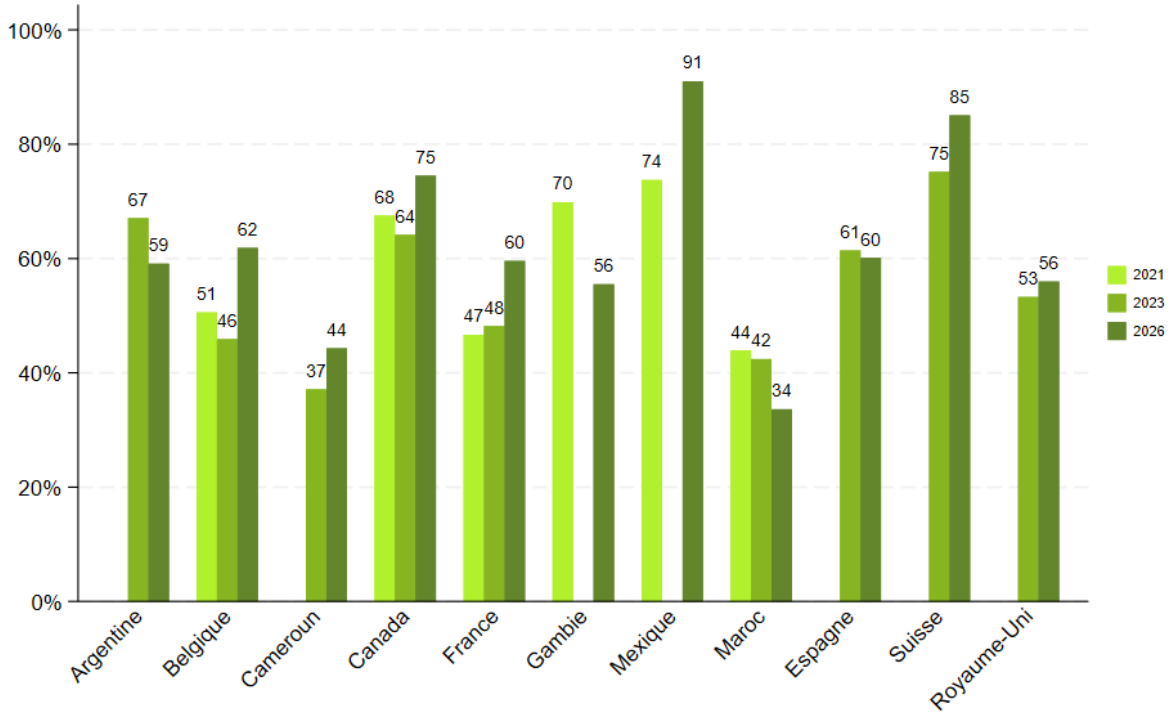
** excepté celles prises en compte dans la standardisation qui de fait, restent stables.*

	Ancienneté >30 ans	Temps partiel	Syndiqués	Secteur public
Argentine				
2023	4%	35%	87%	97%
2026	7%	34%	86%	73%
Belgique				
2021	12%	12%	83%	98%
2023	11%	17%	79%	87%
2026	14%	26%	84%	78%
Cameroun				
2023	1%	15%	25%	63%
2026	0%	27%	27%	46%
Canada				
2021	9%	11%	97%	99%
2023	7%	10%	97%	95%
2026	6%	9%	98%	98%
France				
2021	14%	9%	43%	94%
2023	14%	10%	40%	98%
2026	15%	12%	52%	100%
Gambie				
2021	0%	5%	72%	92%
2026	0%	5%	79%	83%
Mexique				
2021	16%	34%	66%	70%
2026	11%	36%	96%	99%
Maroc				
2021	10%	0%	49%	98%
2023	13%	18%	57%	97%
2026	11%	36%	62%	99%
Espagne				
2023	12%	7%	58%	92%
2026	7%	10%	66%	91%
Suisse				
2023	13%	50%	56%	99%
2026	15%	59%	79%	98%
Royaume-Uni				
2023	5%	23%	99%	94%
2026	6%	23%	100%	98%

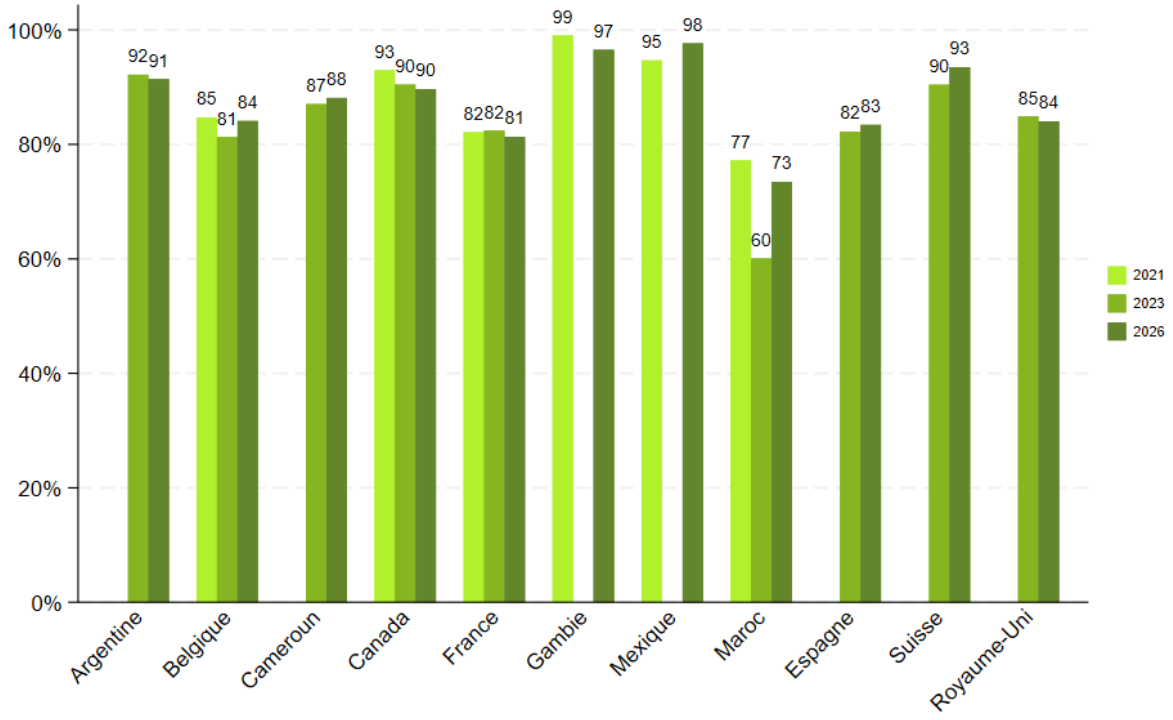
Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

VI.3. Évolution des indicateurs

Satisfaction qualité de vie (échelon 5-8 sur 8)

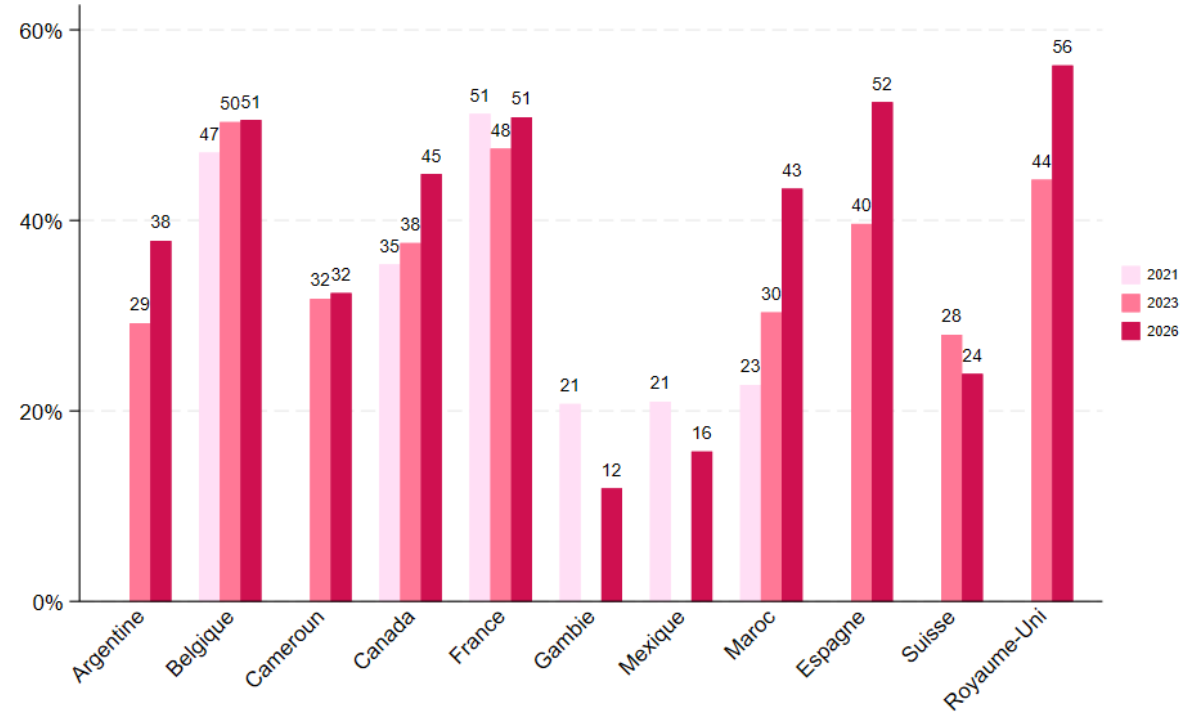


Satisfaction santé générale (excellente <-> assez bonne)

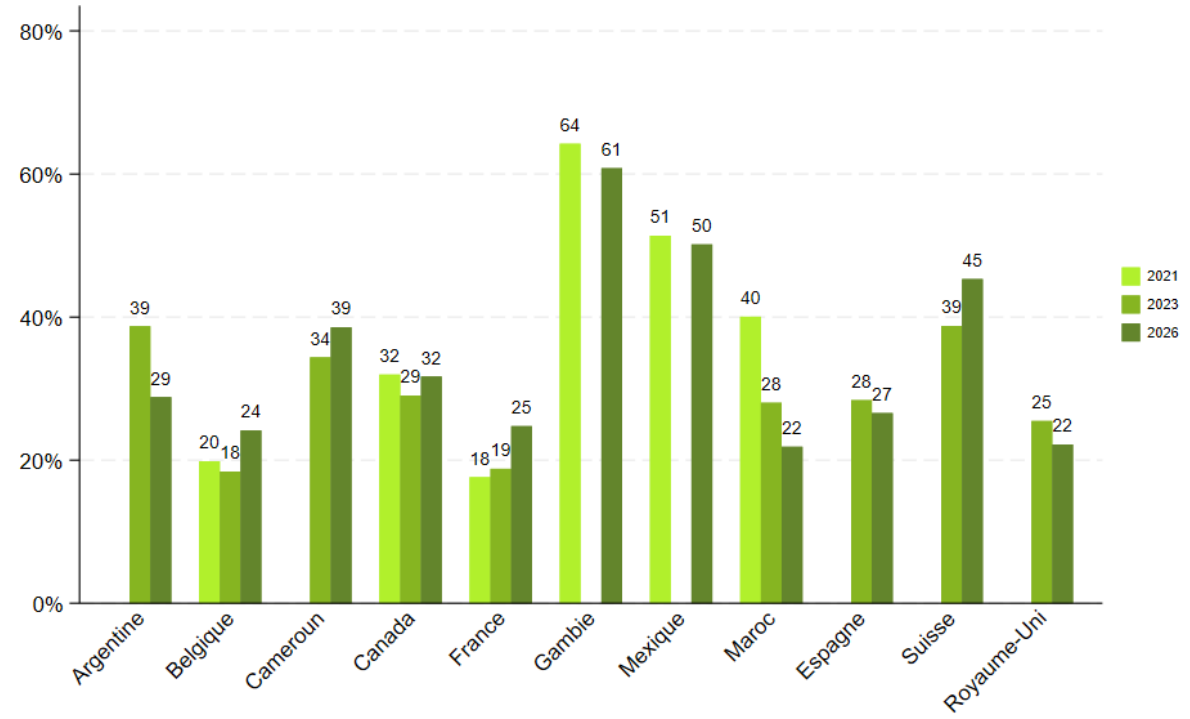


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Symptomatologie dépressive (sentiments négatifs souvent/ très souvent/ toujours)

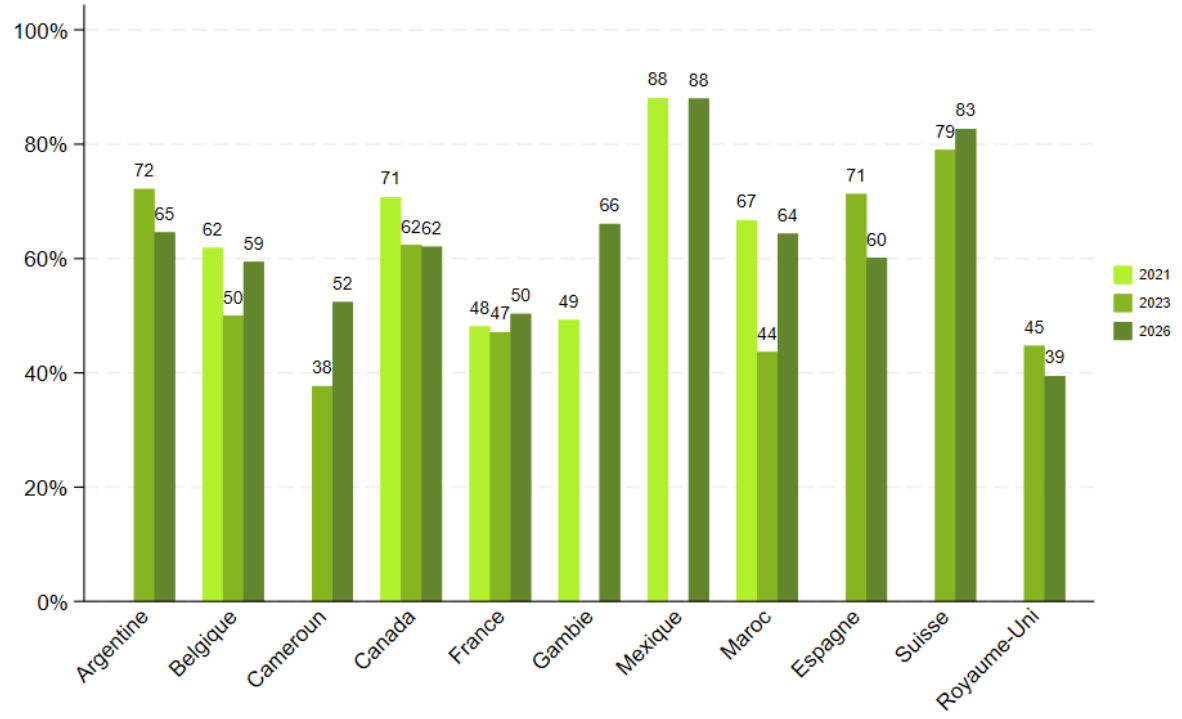


Satisfaction sommeil (très satisfait/ satisfait)

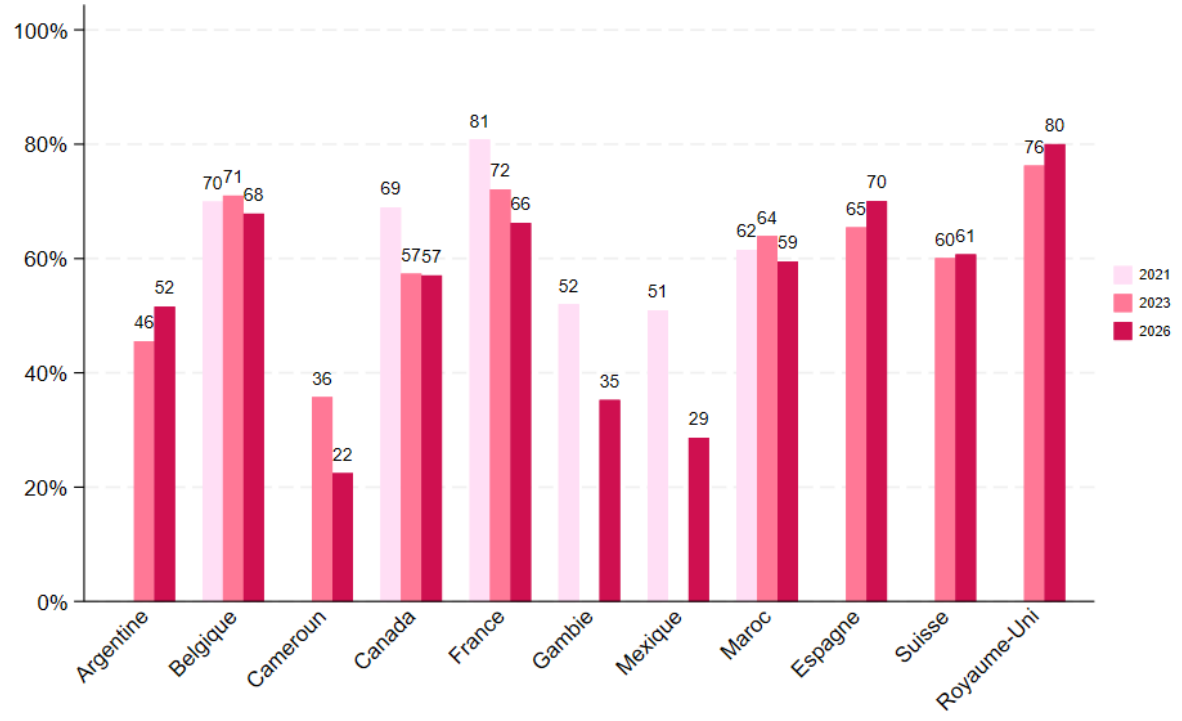


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Satisfaction professionnelle (d'accord / tout à fait d'accord)

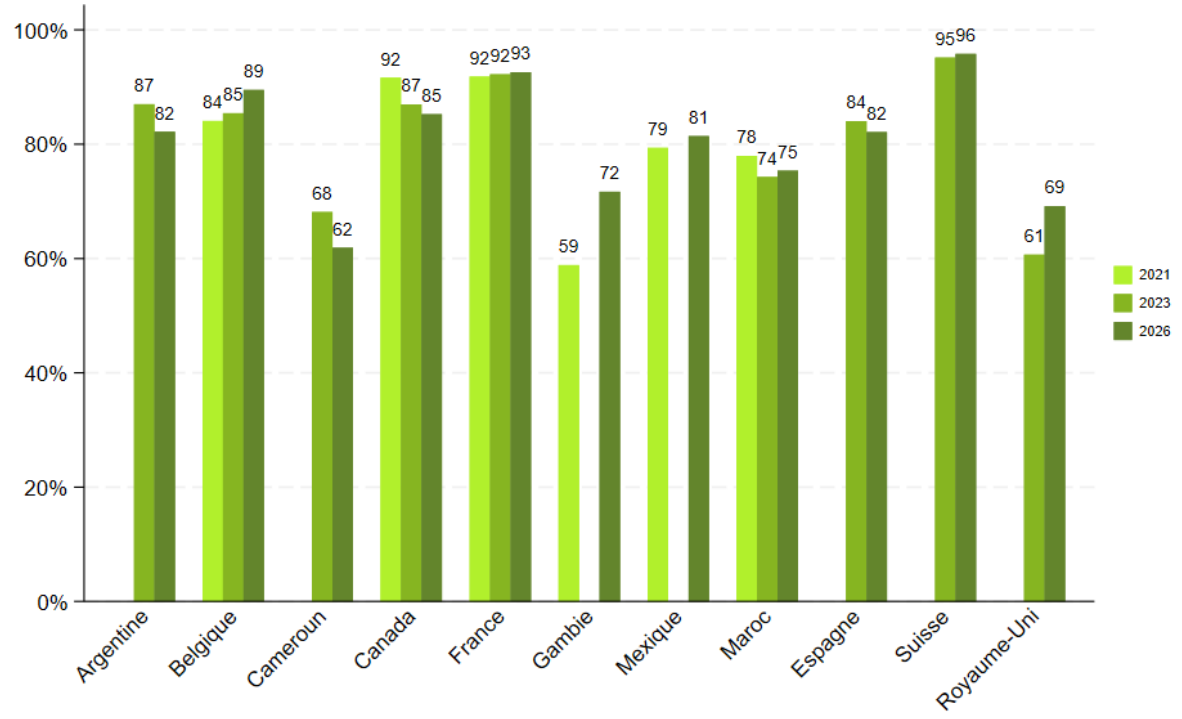


Stress au travail (assez / très stressant)

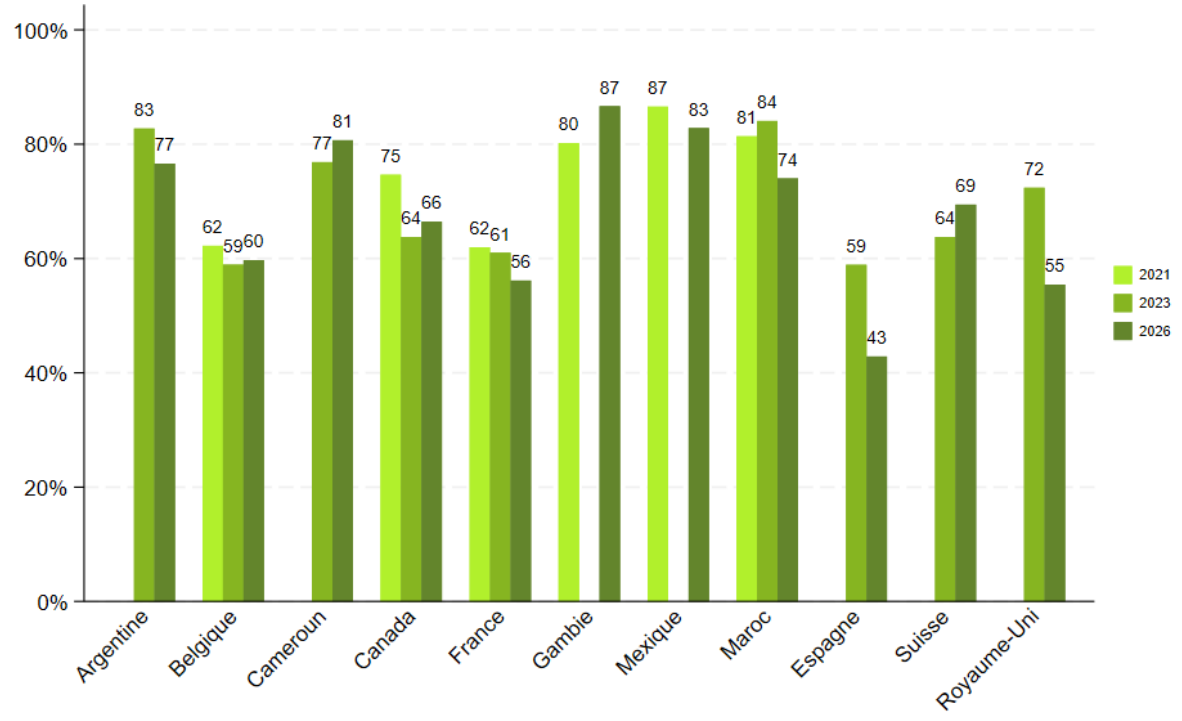


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Autonomie au travail (relative/grande autonomie)

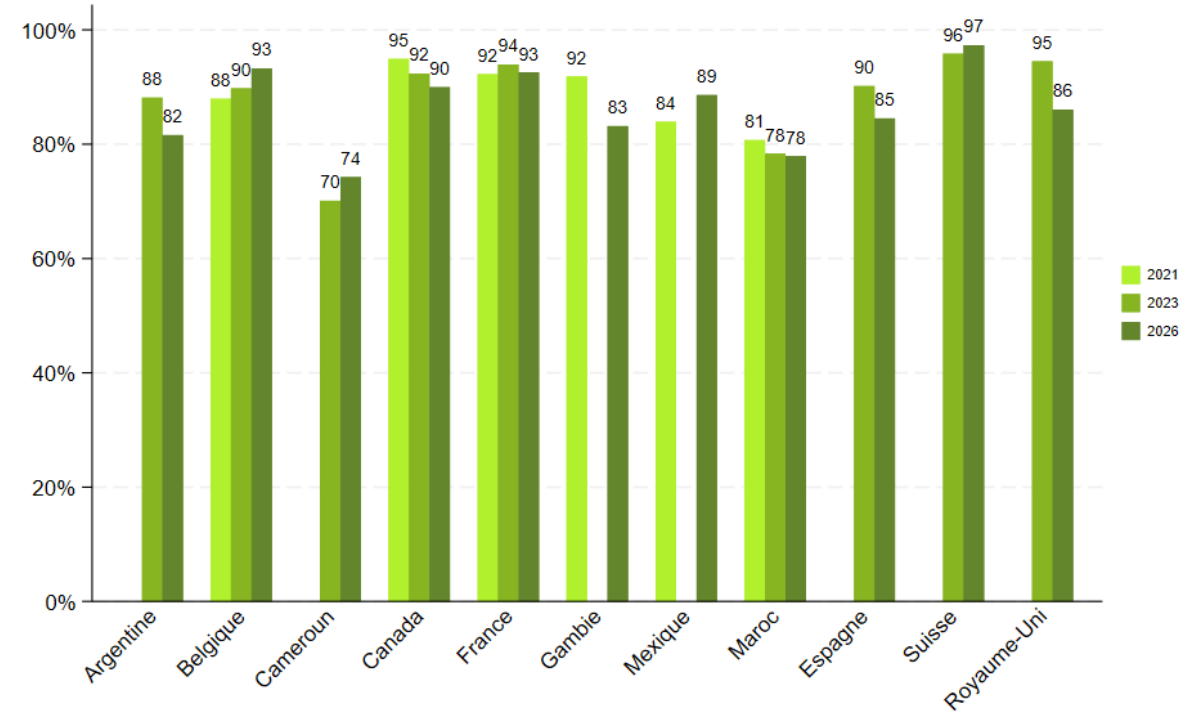


Niveau de discipline des élèves (échelon 1-3 sur 6)

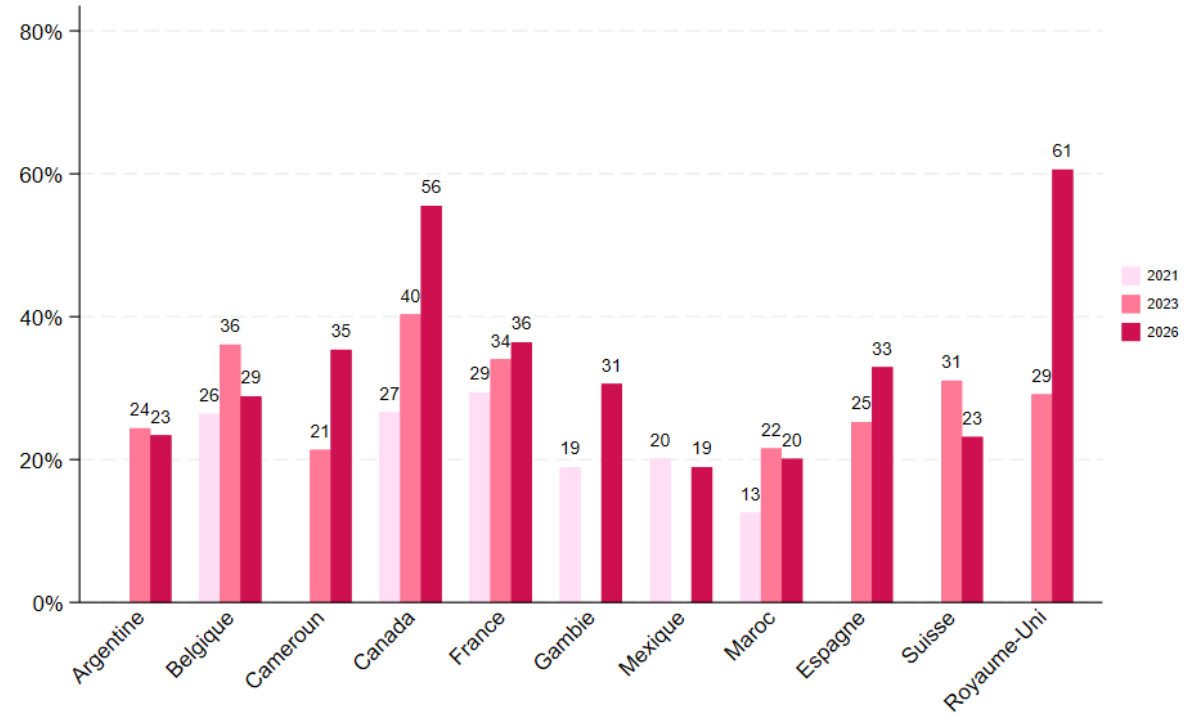


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Sécurité au travail (toujours / la plupart du temps)

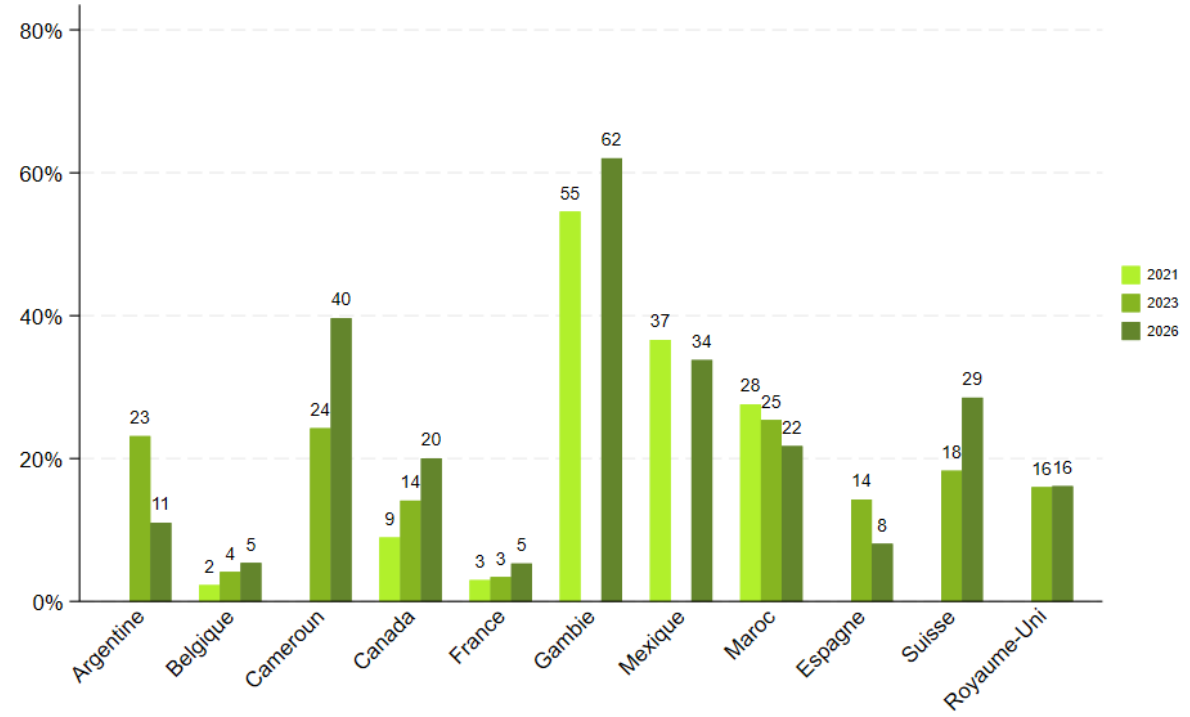


Victime de violence au travail (12 dernier mois)

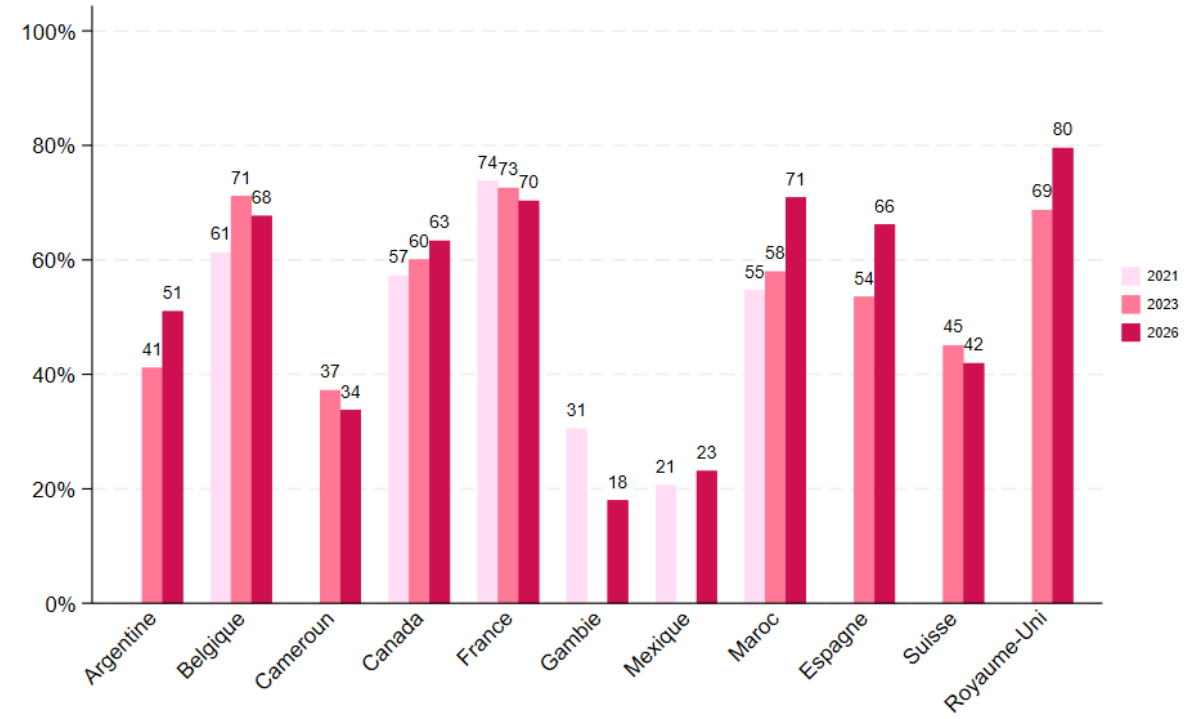


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Valorisation sociétale (d'accord / tout à fait d'accord)

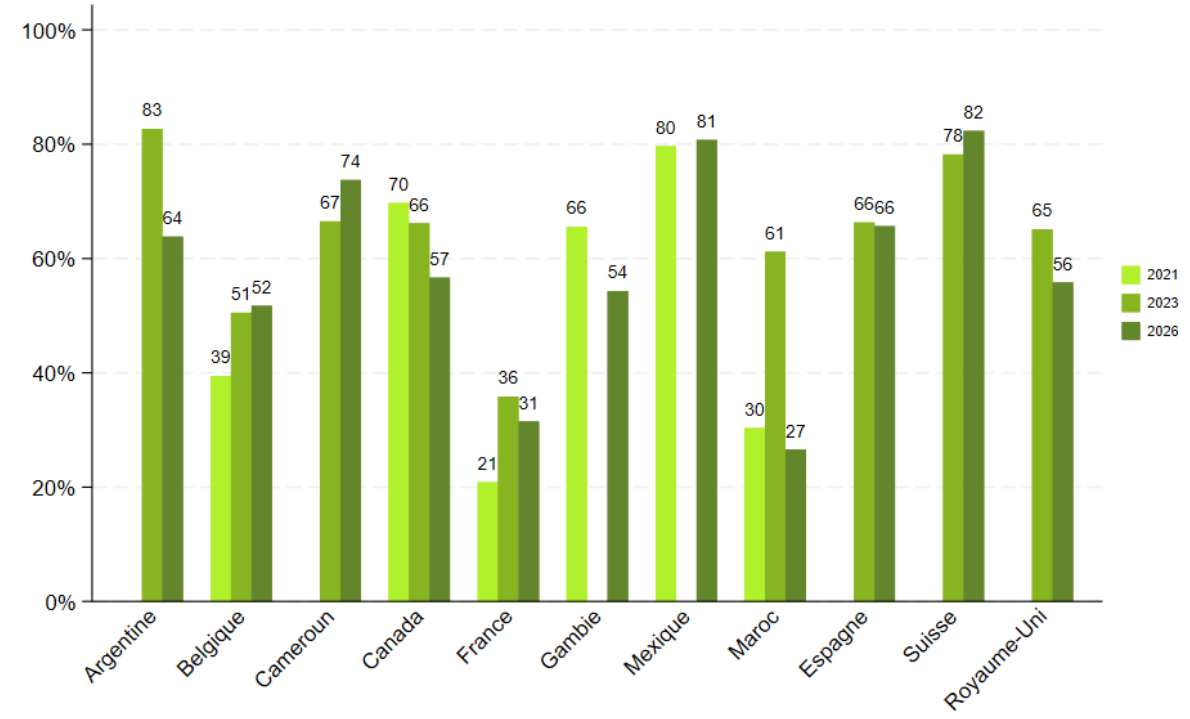


Impact négatif vie professionnelle sur vie privée (souvent/ très souvent/ toujours)

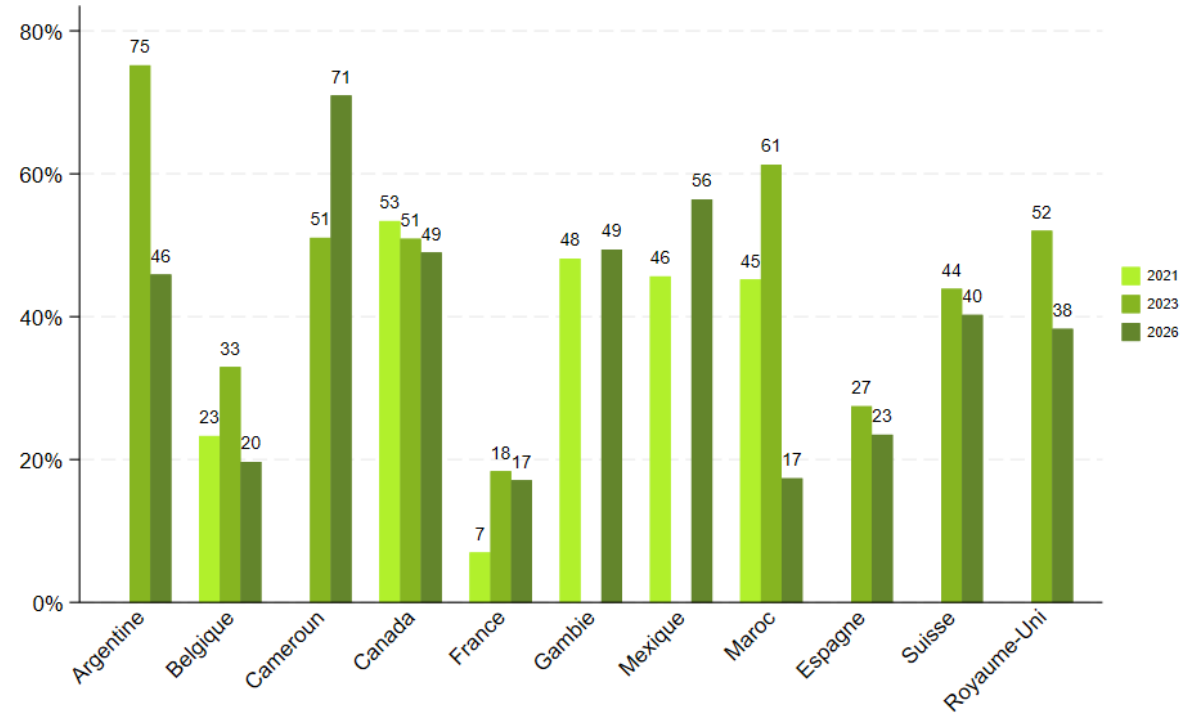


Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Satisfaction possibilités de formation (échelon 1-3 sur 6)

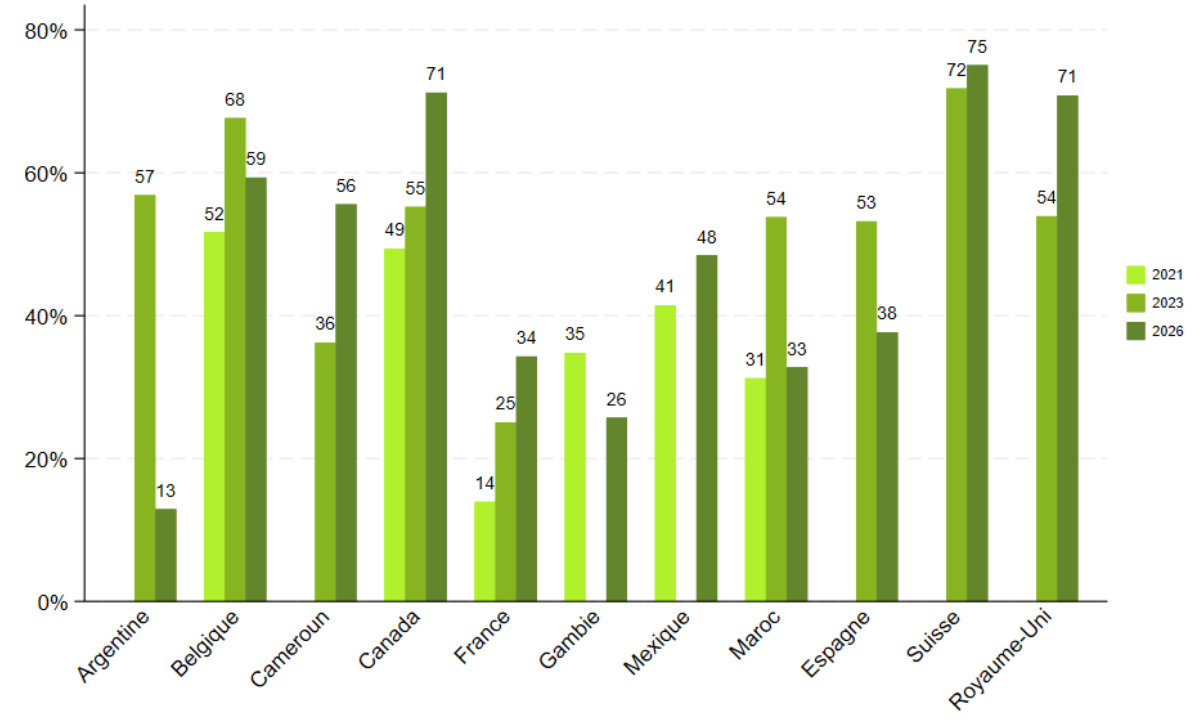


Satisfaction possibilités d'évolution (échelon 1-3 sur 6)



Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants

Satisfaction salaire (échelon 1-3 sur 6)



Source : I-BEST 2021/2023/2026, IE/FESP. Champ : Personnels enseignants



LA FORCE DU PUBLIC:
ENSEMBLE
ON FAIT ECOLE

Illustration de couverture par Clara Luneau

Publié en novembre 2026