



Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021



Greg Thompson
Septembre 2021



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

A propos de l'auteur:

Greg Thompson

Greg Thompson est professeur associé de recherche en éducation à l'Université technologique du Queensland (QUT). Avant de devenir universitaire, il a travaillé pendant 13 ans comme professeur de lycée en Australie occidentale. Les recherches de Greg Thompson portent sur la théorie de l'éducation, les politiques d'éducation et philosophie/sociologie des évaluations et mesures dans l'éducation, avec un accent particulier sur les enquêtes à grande échelle. Parmi ses projets de recherche récents, citons la reconceptualisation de la validité des enquêtes, les cycles d'enseignement en tant qu'apprentissage professionnel, la politique de l'éducation et la perception du temps par les enseignants, ainsi que l'impact immédiat de la personnalisation de l'apprentissage et du Big Data sur les établissements. Il est rédacteur en chef de politiques sur l'éducation à l'*Australasian Journal of Education* et rédacteur associé de *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*. Il est également l'auteur de deux séries de livres, *Local/Global Issues in Education* (Routledge) et *Deleuze and Education Research* (Edinburgh University Press). Parmi ses ouvrages récents, citons *The Global Education Race : Taking the Measure of PISA and International Testing* (Brush Education), *National Testing in Schools : An Australian Assessment* (Routledge) et *The Education Assemblage* (Routledge, à paraître).

Internationale de l'Éducation (IE)

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

Recherche
de l'Internationale
de l'Éducation

Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021

Greg Thompson
Septembre 2021



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

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Sept. 2021
ISBN 978-92-95120-29-7 (PDF)

Photo de couverture: istockphoto/ gorodenkoff
ISOPix

Remerciements

Une enquête mondiale telle que celle présentée ici est une entreprise complexe. Heureusement, cette tâche a été considérablement facilitée grâce au travail réalisé par Martin Henry, Jennifer Ulrick et l'équipe dévouée de l'Internationale de l'Éducation. Je tiens à remercier l'ensemble des syndicats qui ont participé à l'enquête et accepté aimablement de faire part de leurs points de vue concernant la condition du personnel enseignant. Je souhaite également rendre hommage au travail d'Elizabeth Briant, qui a contribué à la préparation de ce rapport.

Ce rapport est dédié au Dr Ian Cook, philosophe politique, syndicaliste infatigable et source d'inspiration en tant qu'enseignant et mentor. Il savait que l'enseignement et l'apprentissage nécessitent du temps, que l'intensification du travail est un problème politique et que la mobilisation syndicale demeure toujours nécessaire.

En solidarité.

Avant-propos

Le droit à l'éducation dépend du statut de la profession enseignante. Cela a toujours été le cas, mais cela a rarement été aussi évident pour autant de personnes. Une éducation de qualité est indissociable du recrutement de personnes talentueuses, formées professionnellement et soutenues par les systèmes éducatifs et les communautés. En outre, la profession doit être attrayante et gratifiante si l'on veut que les enseignantes et enseignants expérimentés et motivés restent dans la profession.

Les effets de la pandémie de Covid-19 ont révélé à la fois les faiblesses et les forces des systèmes d'éducation. La pandémie a permis au public de mieux apprécier les efforts déployés par les enseignantes et enseignants pour aider les élèves dans des circonstances difficiles. Elle a également anéanti les espoirs de certains que l'enseignement puisse être automatisé. L'enseignement à distance, même dans les pays où l'accès et l'infrastructure numériques étaient bons, s'est révélé être un enseignement nettement insuffisant. L'importance, pour l'éducation, des relations sociales au sein des communautés a été bien mieux comprise par l'expérience concrète que par la théorie.

Cependant, même si souvent le rôle des personnels enseignant a gagné le respect des parents et du grand public, beaucoup trop de gouvernements et certains médias n'ont pas valorisé l'importance du statut des enseignantes et enseignants. Au contraire, comme le montre le rapport, les attaques contre les enseignantes et enseignants se sont poursuivies. Au lieu de soutenir les personnels et de mettre en place des institutions fortes, trop de gouvernants et de journalistes ont sapé ce statut par la façon dont ils se référaient aux enseignantes et enseignants, notamment en réduisant les problèmes à la responsabilité individuelle. En d'autres termes, en essayant de «responsabiliser» les enseignants plutôt que le système éducatif, ils ont détourné l'attention de la nécessité impérieuse de soutenir et de renforcer la profession.

Cette sous-valorisation de l'enseignement, associée à un manque de financement de l'éducation, a créé des turbulences pour les enseignants comme pour les élèves. Le rapport prévient qu'un nombre croissant d'enseignantes et enseignants envisagent de quitter la profession. Ceci alors que l'attrait diminue chez les jeunes pour une profession qui est sous-payée, sous-évaluée et surchargée de travail.

Cette préoccupation a récemment été soulignée par les travaux de l'Organisation Internationale du Travail sur l'avenir du travail dans le secteur de l'éducation. Dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, des compétences et de l'agenda du travail décent, une réunion a adopté une série de conclusions visant à garantir que l'éducation réponde aux défis de l'accès et des opportunités pour tous (OIT, 2021). Ce rapport est également lié au cadre global sur les normes professionnelles pour l'enseignement de l'Internationale de l'Éducation, élaboré conjointement avec l'UNESCO, en mettant l'accent sur un professionnalisme intelligent qui donne aux enseignantes et enseignants la fonction, la responsabilité et l'autonomie professionnelle nécessaires pour prendre des décisions concernant l'apprentissage des élèves. Les Principes pour une reprise efficace et équitable de l'éducation à la suite de la Covid (principes PEEER, en anglais),

que l'Internationale de l'Éducation a élaborés avec l'OCDE, illustrent également l'importance de cette approche.

Les enseignantes et enseignants ne peuvent plus être isolés alors que les progrès sur le virus rendent possible une éducation plus efficace. Ils et elles doivent être soutenus par des systèmes qui placent les personnels au centre de l'élaboration des politiques éducatives, au lieu de les laisser à l'écart. Les enseignantes et enseignants comprennent la réalité du développement des élèves. Ils s'engagent dans ce processus tous les jours. Les autorités éducatives, si elles veulent améliorer la qualité de l'éducation, doivent écouter les enseignantes et enseignants et leurs représentants et construire, ensemble, des stratégies de redressement post-pandémie.

Le rapport fait plusieurs autres observations. Réaffirmant les conclusions de recherches antérieures, notamment le rapport d'enquête sur le statut des personnels de l'IE 2018, il montre que les enseignantes et enseignants n'ont toujours pas accès à un apprentissage et une formation professionnelle continue de bonne qualité. Alors que l'éducation devient plus complexe et que les progrès technologiques entraînent de nouveaux défis pédagogiques, il ne faut pas négliger cet aspect.

Un autre problème qui nécessite une attention immédiate est l'augmentation des contrats à court terme et précaires qui n'offrent aucune stabilité aux enseignants. Si ce phénomène s'est développé dans toutes les régions et tous les secteurs, il n'est nulle part plus visible que sur le continent africain. Lorsque le travail précaire est lié à des approches de privatisation et/ou de gestion par le secteur privé, l'éducation est fragilisée et le vécu des élèves est limité par la réduction des coûts.

Enfin, nous avons constaté une augmentation importante de l'inégalité entre les systèmes. Pour remédier à cette situation, il faut des ressources. Toutefois, pour y parvenir, il faut également coopérer avec les enseignantes et enseignants et leurs syndicats afin de garantir que les établissements restent des lieux sûrs où les élèves peuvent apprendre et s'épanouir. L'épanouissement humain de chacun devrait être au cœur de tous nos systèmes éducatifs. Aucun enfant, élève, enseignant ou système éducatif ne peut être laissé de côté.

David Edwards
Secrétaire général
Internationale de l'Éducation

Table des matières

Avant-propos		I
Table des matières		III
Liste des tableaux		IV
Liste des graphiques		VII
Glossaire		X
Introduction		1
Informations générales		3
Professionalisme et statut du personnel enseignant au sein du secteur de l'éducation mondialisé		4
Professionalisme intelligent	5	
Attrition	6	
Charge de travail	7	
Stress	8	
Bien-être	8	
Travail précaire	9	
Privatisation	9	
Résumé	10	
Rapports 2015 et 2018		11
La COVID-19 au centre du rapport 2021		14
À quoi ressemble la condition du personnel enseignant en 2021 ?		16
Remarques à propos de cette enquête		18
À propos des organisations participantes		20
Résumé	21	
Caractéristiques des systèmes éducatifs nationaux		23
Introduction	23	
Résumé	50	
Salaires, conditions de travail et questions politiques		52
Résumé	77	
Impact de la COVID-19		78
Introduction	78	
Résumé	92	
Syndicats, gouvernements et condition du personnel enseignant		94
Introduction	94	
Relations entre syndicats et gouvernements	94	
Statut du personnel enseignant	106	
Statut du personnel enseignant, par niveau	106	
Résultats		113
Conclusion concernant le professionnalisme intelligent	115	
Bibliographie		118



Liste des tableaux

Tableau 1 : caractéristiques du statut du personnel enseignant	11	Tableau 28 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans le secteur de l'éducation de la petite enfance est-il élevé dans votre pays ?	35
Tableau 2 : organisations syndicales/associations participantes, par région de l'Internationale de l'Éducation	20	Tableau 29 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans l'enseignement primaire est-il élevé dans votre pays ?	36
Tableau 3 : nombre total de membres des organisations syndicales/associations	21	Tableau 30 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement secondaire est-il élevé dans votre pays ?	36
Tableau 4 : heures de travail légales (par semaine) des enseignant-e-s à temps plein dans les pays participants	23	Tableau 31 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement et de la formation professionnelle est-il élevé dans votre pays ?	36
Tableau 5 : heures d'enseignement effectif (par semaine) des enseignant-e-s à temps plein dans les pays participants	23	Tableau 32 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est-il élevé dans votre pays ?	37
Tableau 6 : statistiques descriptives – les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?	25	Tableau 33 : souhait d'enseigner en zones urbaines et rurales	38
Tableau 7 : les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?	25	Tableau 34 : recrutement de personnel non qualifié pour répondre à la pénurie d'enseignant-e-s	38
Tableau 8 : statistiques descriptives – autorité responsable du recrutement du personnel enseignant dans le secteur public	25	Tableau 35 : statistiques descriptives – votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail ?	39
Tableau 9 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance dans le secteur public	26	Tableau 36 : votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail	39
Tableau 10 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement primaire dans le secteur public	26	Tableau 37 : le personnel enseignant est-il considéré comme une catégorie professionnelle essentielle dans votre pays ?	40
Tableau 11 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire dans le secteur public	27	Tableau 38 : statistiques descriptives – le personnel enseignant a-t-il le droit de faire grève dans votre pays ?	40
Tableau 12 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement professionnel dans le secteur public	27	Tableau 39 : statistiques descriptives – autorisation gouvernementale pour la représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective	41
Tableau 13 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le secteur public	28	Tableau 40 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre des négociations salariales ?	41
Tableau 14 : autorité responsable du recrutement des personnels de soutien à l'éducation dans le secteur public	28	Tableau 41 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions de travail ?	41
Tableau 15 : conditions d'emploi par niveau d'enseignement	29	Tableau 42 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions d'emploi ?	42
Tableau 16 : statistiques descriptives – formation et/ou qualifications minimales requises pour entrer dans la profession	30	Tableau 43 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour l'équité et la non-discrimination ?	42
Tableau 17 : formation et/ou qualifications minimales requises pour entrer dans le pré-primaire	30	Tableau 44 : des conventions collectives ont-elles été modifiées ou annulées unilatéralement au cours de ce trois dernières années ?	43
Tableau 18 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement primaire	31	Tableau 45 : statistiques descriptives – influences sur les opportunités d'emploi et de carrière offertes au personnel enseignant	44
Tableau 19 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement secondaire	31	Tableau 46 : dans quelle mesure les opinions politiques des enseignant-e-s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	44
Tableau 20 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement professionnel	32	Tableau 47 : dans quelle mesure les opinions religieuses des enseignant-e-s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	44
Tableau 21 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement supérieur	32	Tableau 48 : dans quelle mesure l'ethnicité des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	45
Tableau 22 : statistiques descriptives – problèmes faisant obstacle au recrutement des enseignant-e-s	33	Tableau 49 : dans quelle mesure le genre des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	45
Tableau 23 : le nombre de candidat-e-s souhaitant devenir enseignant-e-s est-il supérieur au nombre de postes disponibles au sein de la profession enseignante ?	33	Tableau 50 : dans quelle mesure l'orientation sexuelle des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	46
Tableau 24 : l'enseignement est-il une profession attrayante aux yeux des jeunes ?	34	Tableau 51 : dans quelle mesure l'affiliation syndicale des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	46
Tableau 25 : une période probatoire est-elle prévue pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?	34	Tableau 52 : dans quelle mesure le militantisme syndical des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	47
Tableau 26 : un encadrement continu est-il prévu pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?	34	Tableau 53 : statistiques descriptives – menaces pour la liberté académique	48
Tableau 27 : statistiques descriptives – le taux d'attrition du personnel enseignant est-il élevé dans votre pays, par niveau d'enseignement ?	35		

Tableau 54 : la liberté académique est-elle menacée par la censure/répression gouvernementale de l'enseignement et/ou de la recherche ?	48	Tableau 83 : concurrence entre établissements scolaires pour les inscriptions	62
Tableau 55 : la liberté académique est-elle menacée par la censure institutionnelle/interne de l'enseignement et/ou de la recherche ?	48	Tableau 84 : classes surnuméraires	62
Tableau 56 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence du gouvernement sur l'enseignement et/ou la recherche ?	49	Tableau 85 : personnel de l'éducation victime de violences verbales et physiques	63
Tableau 57 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence des industries/entreprises sur l'enseignement et/ou la recherche ?	49	Tableau 86 : statistiques descriptives – problèmes concernant les infrastructures scolaires	63
Tableau 58 : statistiques descriptives – violations de la liberté académique	50	Tableau 87 : les infrastructures des établissements scolaires sont-elles adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage ?	63
Tableau 59 : les violations de la liberté académique sont-elles courantes dans votre pays ?	50	Tableau 88 : les bâtiments et les espaces scolaires sont-ils entretenus selon des normes élevées ?	64
Tableau 60 : statistiques descriptives – salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années	52	Tableau 89 : les équipements pédagogiques sont-ils suffisants ?	64
Tableau 61 : qu'est-il arrivé aux salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?	52	Tableau 90 : le personnel enseignant dispose-t-il d'une salle du personnel à l'école ?	65
Tableau 62 : statistiques descriptives – conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années	53	Tableau 91 : le matériel pédagogique indispensable est-il accessible gratuitement à l'ensemble des élèves ?	65
Tableau 63 : qu'est-il arrivé aux conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?	53	Tableau 92 : statistiques descriptives – technologies de l'éducation	65
Tableau 64 : statistiques descriptives – charge de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années	54	Tableau 93 : le personnel enseignant a accès aux technologies numériques dans les classes	66
Tableau 65 : dans l'ensemble, la charge de travail du personnel enseignant est gérable	54	Tableau 94 : la confiance est accordée au personnel enseignant pour les prises de décisions pédagogiques concernant l'utilisation des technologies dans les classes	66
Tableau 66 : le temps que consacre le personnel enseignant à la préparation des leçons est gérable	54	Tableau 95 : les systèmes prévoient un soutien adéquat pour renforcer les compétences du personnel enseignant dans le cadre de l'utilisation des technologies numériques dans les classes	66
Tableau 67 : le temps que consacre le personnel enseignant à la notation des travaux des élèves est gérable	55	Tableau 96 : le personnel enseignant peut exercer son autonomie dans le cadre des décisions concernant l'introduction des technologies dans les écoles	67
Tableau 68 : la charge de travail du personnel enseignant a augmenté en raison des tâches administratives liées aux mesures de responsabilisation	55	Tableau 97 : le personnel enseignant dispose du temps nécessaire pour décider des technologies à utiliser et à quelle fin	67
Tableau 69 : le personnel enseignant est en mesure de maintenir un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée	56	Tableau 98 : les élèves peuvent accéder aux technologies numériques appropriées dans leurs écoles, fournies gratuitement par le gouvernement	68
Tableau 70 : statistiques descriptives – problèmes ayant une influence sur l'enseignement	57	Tableau 99 : un financement suffisant est disponible pour l'achat, l'entretien et le remplacement des infrastructures technologiques	68
Tableau 71 : augmentation du nombre d'établissements scolaires privés	57	Tableau 100 : statistiques descriptives – problèmes observés depuis le début de la pandémie	68
Tableau 72 : intensification du travail du personnel enseignant et universitaire	57	Tableau 101 : externalisation commerciale	69
Tableau 73 : externalisation commerciale des biens, supports et services assurés précédemment par les autorités éducatives gouvernementales	58	Tableau 102 : sociétés de technologies de l'éducation	69
Tableau 74 : personnel enseignant tenu responsable des résultats des tests des élèves	58	Tableau 103 : cours privés	69
Tableau 75 : personnel enseignant tenu responsable par le biais des inspections	59	Tableau 104 : développement professionnel continu du personnel enseignant	70
Tableau 76 : recours aux contrats temporaires ou à durée déterminée pour le recrutement du personnel enseignant et universitaire	59	Tableau 105 : la formation initiale du personnel enseignant est-elle gratuite ?	70
Tableau 77 : recrudescence des cours privés	59	Tableau 106 : la formation professionnelle continue est-elle proposée dans votre pays ?	71
Tableau 78 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les écoles	60	Tableau 107 : le personnel enseignant a-t-il la possibilité d'accéder gratuitement à la formation professionnelle continue ?	71
Tableau 79 : moins d'accès aux services de soutien au niveau juridictionnel	60	Tableau 108 : le personnel enseignant peut-il choisir le type de la formation professionnelle continue auquel il participe ?	72
Tableau 80 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les universités	61	Tableau 109 : une période est-elle prévue dans le temps de travail du personnel enseignant pour lui permettre de participer chaque année à un programme de formation professionnelle continue ?	72
Tableau 81 : diminution du soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux	61	Tableau 110 : la formation professionnelle continue s'accompagne-t-elle d'une progression dans la carrière et d'une reconnaissance des compétences avancées ?	72
Tableau 82 : concurrence entre établissements scolaires pour le financement	61	Tableau 111 : les programmes de formation professionnelle continue proposés sont-ils de bonne qualité et pertinents pour l'enseignement ?	73



Tableau 112 : des programmes de formation professionnelle continue ont-ils été proposés depuis le début de la pandémie de COVID-19 pour aider le personnel enseignant à s'adapter aux modalités d'enseignement et d'apprentissage à distance ?	73	Tableau 136 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant après la réouverture des établissements scolaires	85
Tableau 113 : étendue de l'autonomie professionnelle	74	Tableau 137 : droit du personnel enseignant de rester à la maison en cas de symptômes de la COVID-19	85
Tableau 114 : autonomie pour l'évaluation des élèves	74	Tableau 138 : les enseignant-e-s ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s	85
Tableau 115 : autonomie pour l'enseignement aux élèves	75	Tableau 139 : les personnels de soutien à l'éducation ont le droit de rester à la maison si eux-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'ils auraient pu être infectés	86
Tableau 116 : autonomie pour le choix des contenus pédagogiques enseignés aux élèves	75	Tableau 140 : les universitaires ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s	86
Tableau 117 : autonomie pour la gestion du comportement des élèves	76	Tableau 141 : statistiques descriptives – un encadrement est prévu pour le personnel enseignant ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie	87
Tableau 118 : étendue du droit à la liberté syndicale	76	Tableau 142 : un encadrement est-il prévu pour le personnel enseignant/de l'éducation ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie ?	87
Tableau 119 : estimez-vous que la liberté syndicale du personnel enseignant est garantie dans votre pays ?	76	Tableau 143 : statistiques descriptives – conditions d'emploi modifiées en raison de la COVID-19	88
Tableau 120 : statistiques descriptives – évolution du statut du personnel enseignant depuis le début de la pandémie de COVID-19	78	Tableau 144 : modification des heures de travail en raison de la COVID-19	88
Tableau 121 : le statut du personnel enseignant a-t-il connu des changements depuis le début de la pandémie de COVID-19 ?	78	Tableau 145 : modification des salaires en raison de la COVID-19	88
Tableau 122 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les médias durant la fermeture des établissements scolaires	79	Tableau 146 : modification de la taille des classes en raison de la COVID-19	89
Tableau 123 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou des éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires ?	80	Tableau 147 : licenciements en raison de la COVID-19	89
Tableau 124 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les médias après la réouverture des établissements scolaires	80	Tableau 148 : statistiques descriptives – consultation des syndicats de l'éducation par les gouvernements	94
Tableau 125 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou les éducateur-ric-e-s après la réouverture des établissements scolaires ?	80	Tableau 149 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des politiques éducatives ?	95
Tableau 126 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les gouvernements durant la fermeture des établissements scolaires	81	Tableau 150 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par les gouvernements à propos de la réorganisation/réforme des services d'éducation ?	95
Tableau 127 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires ?	81	Tableau 151 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des méthodes pédagogiques ?	96
Tableau 128 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les gouvernements après la réouverture des établissements scolaires	81	Tableau 152 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration des programmes d'études ?	96
Tableau 129 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-ric-e-s après la réouverture des établissements scolaires ?	82	Tableau 153 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration et de la sélection du matériel pédagogique ?	97
Tableau 130 : statistiques descriptives – invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires	82	Tableau 154 : statistiques descriptives – influence des syndicats de l'éducation sur l'élaboration des politiques et les réformes éducatives	97
Tableau 131 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires	82	Tableau 155 : comment évalueriez-vous la capacité des syndicats de l'éducation à influencer l'élaboration des politiques et les réformes éducatives dans votre pays ?	97
Tableau 132 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-ric-e-s après la réouverture des établissements scolaires	83	Tableau 156 : statistiques descriptives – relation entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements au cours de ces trois dernières années	98
Tableau 133 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-ric-e-s après la réouverture des établissements scolaires	83	Tableau 157 : comment décririez-vous la relation entre les syndicats de l'éducation et le gouvernement de votre pays au cours de ces trois dernières années ?	98
Tableau 134 : statistiques descriptives – impact de COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant	84	Tableau 158 : consultation des syndicats par les autorités éducatives et/ou le gouvernement durant la pandémie	99
Tableau 135 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant durant la fermeture des établissements scolaires	84	Tableau 159 : résultats ANOVA pour la relation entre l'influence perçue des syndicats et les changements dans les salaires et les conditions de travail	102

Tableau 160 : résultats ANOVA pour la relation perçue entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements et les changements dans les salaires et les conditions de travail	102	Tableau 166 : statut accordé par la société au personnel de l'enseignement primaire	107
Tableau 161 : comparaisons multiples	103	Tableau 167 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement secondaire	107
Tableau 162 : résultats ANOVA pour la relation perçue entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements et la charge de travail résultant de la COVID-19	104	Tableau 168 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement professionnel	107
Tableau 163 : résultats ANOVA pour l'influence perçue des syndicats sur les politiques et la charge de travail résultant de la COVID-19	104	Tableau 169 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement supérieur	108
Tableau 164 : statistiques descriptives – statut accordé par la société au personnel enseignant, par niveau	106	Tableau 170 : statut accordé par la société aux personnels de soutien à l'éducation	108
Tableau 165 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance	106	Tableau 171 : l'image du personnel enseignant et les attitudes à son égard véhiculées par les médias dans votre pays sont généralement	109

Liste des graphiques

Graphique 1 : organisations syndicales/associations participantes par région de l'Internationale de l'Éducation	20	Graphique 22 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans le secteur de l'éducation de la petite enfance est-il élevé dans votre pays ?	35
Graphique 2 : secteurs représentés par les organisations syndicales/professionnelles	21	Graphique 23 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement primaire est-il élevé dans votre pays ?	36
Graphique 3 : moyenne des heures de travail par rapport aux heures d'enseignement effectif par niveau	23	Graphique 24 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement secondaire est-il élevé dans votre pays ?	36
Graphique 4 : Femmes employées par rapport aux femmes en poste de direction par niveau	24	Graphique 25 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement et de la formation professionnelle est-il élevé dans votre pays ?	37
Graphique 5 : les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?	25	Graphique 26 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est-il élevé dans votre pays ?	37
Graphique 6 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance dans le secteur public	26	Graphique 27 : souhait d'enseigner en zones urbaines et rurales	38
Graphique 7 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement primaire dans le secteur public	26	Graphique 28 : recrutement de personnel non qualifié pour répondre à la pénurie d'enseignant-e-s	39
Graphique 8 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire dans le secteur public	27	Graphique 29 : votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail ?	39
Graphique 9 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement professionnel dans le secteur public	27	Graphique 30 : le personnel enseignant est-il considéré comme une catégorie professionnelle essentielle dans votre pays ?	40
Graphique 10 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le secteur public	28	Graphique 31 : le personnel enseignant a-t-il le droit de faire grève dans votre pays ?	40
Graphique 11 : autorité responsable du recrutement des personnels de soutien à l'éducation dans le secteur public	28	Graphique 32 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre des négociations salariales ?	41
Graphique 12 : conditions d'emploi par niveau d'enseignement	29	Graphique 33 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions de travail ?	42
Graphique 13 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans le pré-primaire	31	Graphique 34 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions d'emploi ?	42
Graphique 14 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement primaire	31	Graphique 35 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour l'équité et la non-discrimination ?	43
Graphique 15 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement secondaire	32	Graphique 36 : des conventions collectives ont-elles été modifiées ou annulées unilatéralement au cours de ces trois dernières années ?	43
Graphique 16 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement professionnel	32	Graphique 37 : dans quelle mesure les opinions politiques des enseignant-e-s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	44
Graphique 17 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement supérieur	33	Graphique 38 : dans quelle mesure les opinions religieuses des enseignant-e-s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	45
Graphique 18 : le nombre de candidat-e-s souhaitant devenir enseignant-e-s est-il supérieur au nombre de postes disponibles au sein de la profession enseignante ?	33	Graphique 39 : dans quelle mesure l'ethnicité des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	45
Graphique 19 : l'enseignement est-il une profession attrayante aux yeux des jeunes ?	34	Graphique 40 : dans quelle mesure le genre des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	46
Graphique 20 : une période probatoire est-elle prévue pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?	34	Graphique 41 : dans quelle mesure l'orientation sexuelle des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	46
Graphique 21 : un encadrement continu est-il prévu pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?	35	Graphique 42 : dans quelle mesure l'affiliation syndicale des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	47



Graphique 43 : dans quelle mesure le militantisme syndical des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?	47	Graphique 70 : personnel de l'éducation victime de violences verbales et physiques	63
Graphique 44 : la liberté académique est-elle menacée par la censure/répression gouvernementale de l'enseignement et/ou de la recherche ?	48	Graphique 71 : les infrastructures des établissements scolaires sont-elles adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage ?	64
Graphique 45 : la liberté académique est-elle menacée par la censure institutionnelle/interne de l'enseignement et/ou de la recherche ?	49	Graphique 72 : les bâtiments et les espaces scolaires sont-ils entretenus selon des normes élevées ?	64
Graphique 46 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence du gouvernement sur l'enseignement et/ou la recherche ?	49	Graphique 73 : les équipements pédagogiques sont-ils suffisants ?	64
Graphique 47 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence des industries/entreprises sur l'enseignement et/ou la recherche ?	49	Graphique 74 : le personnel enseignant dispose-t-il d'une salle du personnel à l'école ?	65
Graphique 48 : les violations de la liberté académique sont-elles courantes dans votre pays ?	50	Graphique 75 : le matériel pédagogique indispensable est-il accessible gratuitement à l'ensemble des élèves ?	65
Graphique 49 : qu'est-il arrivé aux salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?	52	Graphique 76 : le personnel enseignant a accès aux technologies numériques dans les classes	66
Graphique 50 : qu'est-il arrivé aux conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?	53	Graphique 77 : la confiance est accordée au personnel enseignant pour les prises de décisions pédagogiques concernant l'utilisation des technologies dans les classes	66
Graphique 51 : dans l'ensemble, la charge de travail du personnel enseignant est gérable	54	Graphique 78 : les systèmes prévoient un soutien adéquat pour renforcer les compétences du personnel enseignant dans le cadre de l'utilisation des technologies numériques dans les classes	67
Graphique 52 : le temps que consacre le personnel enseignant à la préparation des leçons est gérable	55	Graphique 79 : le personnel enseignant peut exercer son autonomie dans le cadre des décisions concernant l'introduction des technologies dans les écoles	67
Graphique 53 : le temps que consacre le personnel enseignant à la notation des travaux des élèves est gérable	55	Graphique 80 : le personnel enseignant dispose du temps nécessaire pour décider des technologies à utiliser et à quelle fin	67
Graphique 54 : la charge de travail du personnel enseignant a augmenté en raison des tâches administratives liées aux mesures de responsabilisation	56	Graphique 81 : les élèves peuvent accéder aux technologies numériques appropriées dans leurs écoles, fournies gratuitement par le gouvernement	68
Graphique 55 : le personnel enseignant est en mesure de maintenir un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée	56	Graphique 82 : un financement suffisant est disponible pour l'achat, l'entretien et le remplacement des infrastructures technologiques	68
Graphique 56 : augmentation du nombre d'établissements scolaires privés	57	Graphique 83 : externalisation commerciale	69
Graphique 57 : intensification du travail du personnel enseignant et universitaire	58	Graphique 84 : sociétés de technologies de l'éducation	69
Graphique 58 : externalisation commerciale des biens, supports et services assurés précédemment par les autorités éducatives gouvernementales	58	Graphique 85 : cours privés	70
Graphique 59 : personnel enseignant tenu responsable des résultats des tests des élèves	58	Graphique 86 : la formation initiale du personnel enseignant est-elle gratuite ?	71
Graphique 60 : personnel enseignant tenu responsable par le biais des inspections	59	Graphique 87 : des programmes de formation professionnelle continue sont-ils proposés dans votre pays ?	71
Graphique 61 : recours aux contrats temporaires ou à durée déterminée pour le recrutement du personnel enseignant et universitaire	59	Graphique 88 : le personnel enseignant a-t-il la possibilité d'accéder gratuitement à la formation professionnelle continue ?	71
Graphique 62 : recrudescence des cours privés	60	Graphique 89 : le personnel enseignant peut-il choisir le type de formation professionnelle continue auquel il participe ?	72
Graphique 63 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les écoles	60	Graphique 90 : une période est-elle prévue dans le temps de travail du personnel enseignant pour lui permettre de participer chaque année à un programme de formation professionnelle continue ?	72
Graphique 64 : moins d'accès aux services de soutien au niveau juridique	60	Graphique 91 : la formation professionnelle continue s'accompagne-t-elle d'une progression dans la carrière et d'une reconnaissance des compétences avancées ?	73
Graphique 65 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les universités	61	Graphique 92 : les programmes de formation professionnelle continue proposés sont-ils de bonne qualité et pertinents pour l'enseignement ?	73
Graphique 66 : diminution du soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux	61	Graphique 93 : des programmes de formation professionnelle continue ont-ils été proposés depuis le début de la pandémie de COVID-19 pour aider le personnel enseignant à s'adapter aux modalités d'enseignement et d'apprentissage à distance ?	73
Graphique 67 : concurrence entre établissements scolaires pour le financement	62	Graphique 94 : autonomie pour l'évaluation des élèves	74
Graphique 68 : concurrence entre établissements scolaires pour les inscriptions	62	Graphique 95 : autonomie pour l'enseignement aux élèves	75
Graphique 69 : classes surnuméraires	62	Graphique 96 : autonomie pour le choix des contenus pédagogiques enseignés aux élèves	75
		Graphique 97 : autonomie pour la gestion du comportement des élèves	76

Graphique 98 : estimez-vous que la liberté syndicale du personnel enseignant est garantie dans votre pays ?	77	Graphique 122 : comment décririez-vous la relation entre les syndicats de l'éducation et le gouvernement de votre pays au cours de ces trois dernières années ?	98
Graphique 99 : le statut du personnel enseignant a-t-il connu des changements depuis le début de la pandémie de COVID-19 ?	79	Graphique 123 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant la fermeture des établissements scolaires ?	99
Graphique 100 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou des éducateur-riche-s durant la fermeture des établissements scolaires ?	80	Graphique 124 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage durant la fermeture des établissements scolaires ?	99
Graphique 101 : comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou les éducateur-riche-s après la réouverture des établissements scolaires ?	80	Graphique 125 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les modifications dans les horaires et les conditions de travail ?	99
Graphique 102 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-riche-s durant la fermeture des établissements scolaires ?	81	Graphique 126 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les plateformes numériques utilisées pour l'apprentissage à distance ?	100
Graphique 103 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-riche-s après la réouverture des établissements scolaires ?	82	Graphique 127 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant le matériel utilisé pour l'apprentissage à distance ?	100
Graphique 104 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-riche-s durant la fermeture des établissements scolaires	83	Graphique 128 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les dispositions pour les élèves n'ayant pas accès aux technologies pour l'apprentissage à distance ?	100
Graphique 105 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur-riche-s après la réouverture des établissements scolaires	83	Graphique 129 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les dispositions pour les élèves ayant des besoins spéciaux et les élèves en situation de handicap ?	100
Graphique 106 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant durant la fermeture des établissements scolaires	84	Graphique 130 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les mesures de santé et de sécurité lors de la réouverture des établissements scolaires ?	100
Graphique 107 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant après la réouverture des établissements scolaires	85	Graphique 131 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'évaluation des élèves lors de la réouverture des établissements scolaires ?	101
Graphique 108 : les enseignant-e-s ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s	86	Graphique 132 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les stratégies pour remédier aux lacunes en matière d'apprentissage lors de la réouverture des établissements scolaires ?	101
Graphique 109 : les personnels de soutien à l'éducation ont le droit de rester à la maison si eux-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'ils auraient pu être infectés	86	Graphique 133 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les stratégies pour la délivrance des diplômes lors de la réouverture des établissements scolaires ?	101
Graphique 110 : les universitaires ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s	87	Graphique 134 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'adaptation des programmes d'études et/ou des objectifs pédagogiques à la suite de la fermeture des établissements scolaires ?	101
Graphique 111 : un encadrement est-il prévu pour le personnel enseignant/de l'éducation ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie ?	87	Graphique 135 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance	106
Graphique 112 : modification des heures de travail en raison de la COVID-19	88	Graphique 136 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement primaire	107
Graphique 113 : modification des salaires en raison de la COVID-19	88	Graphique 137 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement secondaire	107
Graphique 114 : modification de la taille des classes en raison de la COVID-19	89	Graphique 138 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement professionnel	108
Graphique 115 : licenciements en raison de la COVID-19	89	Graphique 139 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement supérieur	108
Graphique 116 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par les gouvernements à propos des politiques éducatives ?	95	Graphique 140 : statut accordé par la société aux personnels de soutien à l'éducation	108
Graphique 117 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de la réorganisation/réforme des services d'éducation ?	95	Graphique 141 : l'image du personnel enseignant et les attitudes à son égard véhiculées par les médias dans votre pays sont généralement	109
Graphique 118 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des méthodes pédagogiques ?	96		
Graphique 119 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration des programmes d'études ?	96		
Graphique 120 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration et de la sélection du matériel pédagogique ?	97		
Graphique 121 : comment évalueriez-vous la capacité des syndicats de l'éducation à influencer l'élaboration des politiques et les réformes éducatives dans votre pays ?	98		



Glossaire

ACT	<i>Alliance of Concerned Teachers</i>	OIT	Organisation internationale du travail
ACUT	<i>All Ceylon Union of Teachers</i>	OZPŠ	Syndicat des travailleur·euse·s de l'éducation et des sciences de Slovaquie
ADP	<i>Asociación Dominicana de Profesores</i>	PDG	Président directeur général
AERA	<i>American Educational Research Association</i>	PIB	Produit intérieur brut
AFT	<i>American Federation of Teachers</i>	PPSTLL	<i>Public Primary Schools Teachers League in Lebanon</i>
ANDES	<i>Asociación nacional de educadores salvadoreños</i>	PSE	Personnel de soutien dans l'éducation
ANOVA	Analyse de variance	SET	Syndicat des Enseignants du Tchad
BUPL	<i>Danish Union of Early Childhood and Youth Educators</i>	SINTA	<i>Solomon Islands National Teachers Association</i>
CDD	Contrat à durée déterminée	SNES	Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur
CDI	Contrat à durée indéterminée	SNTE	<i>Sindicato nacional de trabajadores de la educación</i>
CEA	<i>Confederación de Educadores Argentinos</i>	SYECO	Syndicat des Enseignants du Congo
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les femmes	SYNESCO	Syndicat national des enseignants du second degré de Côte d'Ivoire
CEPEO	<i>Centre for Education Policy and Equalising Opportunities</i>	TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE
CNTE	<i>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação</i>	TFA	<i>Teach for All</i>
CSQ	Centrale des syndicats du Québec	TI	Technologies de l'information
CTERA	<i>Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina</i>	TTUTA	<i>Trinidad and Tobago Unified Teachers' Association</i>
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>	TUI	<i>Teachers' Union of Ireland</i>
EFP	Enseignement et formation professionnelle	UCL	<i>University College London</i>
EPE	Education de la petite enfance	UCU	<i>University and College Union</i>
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants	UEN	Syndicat de l'Éducation de Norvège
FESEN	Fédération des Syndicats de l'Éducation Nationale	UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
FMESU	<i>Federation of Mongolian Education and Science Unions</i>		
GEEDA	<i>Gender Education & Enterprise Development for Africa</i>		
IE	Internationale de l'Éducation		
INTO	<i>Irish National Teachers' Organisation</i>		
ISTT	<i>Independent Teachers Union of Egypt</i>		
KNUT	<i>Kenya National Union of Teachers</i>		
KTU	<i>Kurdistan Teachers' Union</i>		
NASUWT	<i>The Teachers' Union</i>		
NEA	<i>National Education Association</i>		
NSW	<i>New South Wales</i>		
NSWTF	<i>New South Wales Teachers Federation</i>		
NTA	<i>National Teacher's Association</i>		
NTU	<i>Nevis Teachers' Union</i>		
NZPPTA	<i>New Zealand Post Primary Teachers' Association</i>		
NZTEU	<i>New Zealand Tertiary Education Union</i>		
OAJ	Syndicat finlandais de l'éducation Opetusalan Ammattijärjestö		
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques		
ODD	Objectifs de développement durable		

Introduction

Le statut des enseignant·e·s est un problème permanent, à la fois pour eux·elles, leurs syndicats et les systèmes éducatifs dans lesquels il·elle·s travaillent. Cela s'explique en partie par la difficulté à évaluer précisément leur situation. En effet, la notion de statut suppose une opinion subjective à laquelle viennent s'ajouter des considérations matérielles comme les salaires, les conditions de travail et les processus de recrutement. Le statut est plus qu'une question de confiance car il se prête intrinsèquement à la comparaison. Les enseignant·e·s savent pertinemment que posséder les mêmes qualifications ou les mêmes niveaux de formation que ceux requis dans d'autres professions ne leur confère pas toujours le même statut. Une des difficultés réside dans le fait que l'enseignement est une tâche complexe qui, pour certains, semble simple en apparence (Grossman, Hammerness et McDonald, 2009, p. 273), ce qui peut amener à négliger l'expertise nécessaire pour enseigner et faciliter l'apprentissage.

Une autre difficulté liée à la compréhension du statut des enseignant·e·s consiste à identifier les différents facteurs structurels qui le conditionnent au sein d'une société ou d'un système donné. Ce sont, entre autres, le niveau de formation (est-il question de l'éducation de la petite enfance, de l'enseignement supérieur ?), la répartition des femmes et des hommes au sein des effectifs, l'accès aux qualifications pour pouvoir enseigner, la pertinence de la formation professionnelle continue, la sécurité d'emploi, les politiques nationales, etc. Tous ces facteurs s'inscrivent dans des contextes spécifiques ou propres à un pays donné. Le présent rapport ne postule pas que ces caractéristiques sont unidirectionnelles, mais qu'elles sont plutôt mutuellement constituées ou enchevêtrées avec le statut enseignant, si bien que ce dernier est toujours dans un état d'évolution, de tension ou de complexité. En définitive, le statut du personnel enseignant est le sentiment que laissent ces facteurs complexes au fil du temps (historiquement et structurellement) et dans le présent. Le statut est également conditionné par des éléments intangibles comme la confiance, le respect, la reconnaissance de l'expertise, etc. Tout rapport mondial qui tente de comprendre et présenter le statut du personnel enseignant doit toujours faire face à ce problème : le statut est un artefact historique et contextuel, autant que la perception qu'ont les groupes de l'estime qui leur est portée.

Ces facteurs sont rendus plus complexes encore par la façon dont les systèmes éducatifs mondiaux « déploient » une nation : chaque école fait partie d'un système national ou sous-national et s'inscrit dans un espace politique mondial qui transcende l'école elle-même pour intégrer les réalités politiques mondiales qui se jouent souvent sous une forme détournée, au sein des établissements et des classes. Un exemple de ce phénomène est la « datafication » qui découle de la participation des systèmes éducatifs nationaux aux évaluations mondiales, permettant de procéder à des études comparatives (classements, tableaux, etc.) qui influencent ensuite l'élaboration des politiques (et donc les conditions et les attentes) aux niveaux sous-national et institutionnel. Cela suppose, en outre, pour la population d'un pays que les enseignant·e·s peuvent être admirés ou condamnés en fonction du sentiment que suscitent les classements.

L'étude d'un concept aussi insaisissable que le statut du personnel enseignant exige de tenir compte de ces problèmes. L'approche adoptée dans ce rapport est de tenter de comprendre la notion de statut en examinant les indicateurs visibles au sein des systèmes éducatifs. En particulier, les salaires, les conditions de travail, l'image du personnel enseignant véhiculée par les médias et les gouvernements, ainsi que la façon dont sont organisés l'emploi et les systèmes eux-mêmes, sont considérés comme des indicateurs du statut, dans la mesure où ils sont itérativement liés aux facteurs intangibles de la confiance, de l'estime et du statut.



Ce n'est jamais plus évident que lorsque l'on aborde la question de l'augmentation de la charge de travail et de l'impact sur le bien-être du personnel enseignant. Déjà au cours des années qui ont précédé la pandémie de COVID-19, cette charge de travail était de plus en plus souvent jugée insoutenable. Ceci reflète les inquiétudes croissantes au sein de nombreuses professions face à la question émergente de l'augmentation de la charge de travail – une grande partie du personnel enseignant se dit « submergé » en raison de facteurs extérieurs, le plaçant ainsi dans une situation de « tri éducatif » (Youdell, 2004).

Dans un tel contexte, ce rapport de l'Internationale de l'Éducation sur la condition du personnel enseignant permet de mieux comprendre leur statut partout dans le monde. Ce rapport :

- Présente les perspectives des organisations syndicales connectées aux systèmes éducatifs par le personnel enseignant sur les questions directement liées au statut (travail, salaires, conditions d'emploi, politiques).
- Regroupe les points de vue d'une multitude de pays et d'organisations à travers le monde.
- Intègre les points de vue de manière égalitaire – les petits syndicats fournissent autant d'informations que les grands pour comprendre le statut du personnel enseignant à travers le monde.
- Pose des questions en s'appuyant sur des recherches plus larges cherchant à identifier les caractéristiques du statut du personnel enseignant à plusieurs niveaux de l'enseignement.

Informations générales

Les syndicats de l'éducation sont des organisations complexes et diversifiées. Selon Stromquist (2018, p. 10), ce sont des organisations « *fortement conditionnées par leur trajectoire historique, leur nombre de membres et le contexte national dans lequel elles opèrent* ». Dans toute enquête mondiale, il importe de souligner que les syndicats de l'éducation sont des intermédiaires. D'un côté, leur évolution dépend largement des réponses aux événements et attentes historiques, sociaux, économiques et culturels observés dans des contextes nationaux et sous-nationaux spécifiques. De l'autre, comme le souligne Stromquist, les syndicats sont de plus en plus impliqués dans des relations extranationales, comme le rappellent des documents tels que la Recommandation de l'OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant adoptée en 1966, de même que les buts et le mandat de l'Internationale de l'Éducation elle-même.

Professionalisme et statut du personnel enseignant au sein du secteur de l'éducation mondialisé

De nombreux ouvrages ont été consacrés à l'émergence de l'industrie mondiale de l'éducation au cours de ces dernières décennies (Sahlberg, 2011 ; Ball, 2012). Si un grand nombre d'ouvrages ont été écrits à propos de ce nouveau modèle de gouvernance de l'éducation et de la relation entre les acteurs extra-étatiques et les gouvernements nationaux/sous-nationaux, une des principales caractéristiques reste l'importance accordée au personnel enseignant et à l'enseignement fondé sur les notions de qualité et de responsabilité. Les indicateurs mondiaux destinés à mesurer la performance des élèves sont régulièrement récupérés pour évaluer celle du personnel enseignant et sont susceptibles, dans certains pays, d'être utilisés par les médias pour légitimer les discours sur les crises liées à la qualité des effectifs.

Un exemple concret de ce phénomène est l'importance accordée à la professionnalisation des enseignant·e·s, un concept qui se définit comme étant *l'ensemble des connaissances, compétences et pratiques qu'il·elle·s doivent posséder pour être efficaces* (OCDE, 2016). Cet impératif politique qui consiste à professionnaliser l'enseignement a conduit à l'émergence de plusieurs initiatives, mesures et industries mondiales. Bien que les définitions du professionnalisme des enseignant·e·s soient contestées et variables en fonction des contextes, la plupart d'entre elles s'articulent autour des dimensions suivantes :

- (1) Base de connaissance solide et complexe ;
- (2) Autonomie dans la pratique ;
- (3) Responsabilité envers les acteurs et communautés concernés ; et
- (4) Réseaux de pairs privilégiant la collaboration et le soutien collégial (Biesta, 2016 ; Gutierrez, Fox et Alexander, C., 2019 ; OCDE, 2013).

Dans de nombreuses circonstances, les enseignant·e·s ont dû se battre pour bénéficier d'une reconnaissance en tant que professionnel·le·s. En effet, la communauté enseignante n'a cessé de résister aux politiques conçues pour mettre l'école à l'épreuve des enseignant·e·s, en éliminant la confiance dans le jugement professionnel de spécialistes et en les réduisant ainsi à des tâches procédurales et non plus intellectuelles (Connell, 2013 ; Mockler, 2013). Élever le statut de l'enseignement au rang de profession, en veillant à transférer le pouvoir de la pratique aux enseignant·e·s, offre la possibilité *d'améliorer leur qualité mais aussi la perception de leur statut, leur satisfaction professionnelle et leur efficacité* (OCDE, 2013, p. 26). Des voix s'élèvent pour réclamer des normes plus strictes pour rejoindre la profession, ainsi qu'une augmentation des salaires, un renforcement de l'autonomie et une amélioration des conditions de travail (Dolton et al., 2018). Une reconnaissance universelle des enseignants en tant que professionnels dans l'espace social et politique permettrait de répondre aux problèmes liés à la qualité (Teleshaliyev, 2013).

Professionaliser l'enseignement est un objectif louable, en particulier lorsque des initiatives visent ouvertement à le déprofessionaliser par le biais de : recrutement de personnel enseignant non qualifié, recours à l'emploi contractuel ou temporaire, absence de développement professionnel rigoureux et pertinent, etc. Si l'on considère que la professionnalisation est un élément essentiel pour pouvoir offrir une éducation de qualité, et

donc un enseignement de qualité, à chaque élève, quelle que soit l'école fréquentée ou leur situation socio-économique, leur sexe, leur appartenance ethnique, leur orientation sexuelle, leur religion, alors elle doit être un processus durable. À cet égard, Ball, S. (1994) nous rappelle que les objectifs politiques louables ont toujours des effets de premier et second ordre, en fonction de nombreux facteurs, notamment les contextes spécifiques dans lesquels sont adoptées ces politiques. Exemple, un rapport réalisé au nom de l'Internationale de l'Éducation portant sur les facteurs ayant un impact sur la condition du personnel enseignant dans les îles du Pacifique (Hogan et al. 2019) montre que bon nombre d'enseignant-e-s souhaitent des programmes de formation centrés sur la gestion comportementale et que l'absence systématique de ce type de formation a des répercussions sur leur travail. Ce problème est dû en grande partie aux nouvelles approches politiques qui tendent à confier au personnel enseignant certaines responsabilités habituellement prises en charge par les systèmes éducatifs (Hardy et Rönnerman, 2019).

Professionalisme intelligent

À la responsabilisation individuelle s'oppose le principe d'une professionnalisation collective, sensée, nuancée et intelligente qui privilégie l'expertise au sein de la profession elle-même. S'intéressant à notion de responsabilité dans l'éducation, la philosophe Onara O'Neill (2013) affirme que le débat entourant cette question ne consiste pas à déterminer s'il faut en avoir ou non, mais bien à savoir comment faire évoluer les systèmes vers des formes intelligentes de responsabilité. Afin de pouvoir répondre à la question de la responsabilité déterminée par les tests, O'Neill propose de s'orienter vers une responsabilité plus intelligente qui reconnaît que professionnels et responsables de l'éducation sont les acteurs *éclairés et indépendants* les mieux placés pour créer de meilleurs systèmes de responsabilisation.

Un principe essentiel du professionnalisme intelligent est que le personnel enseignant, les membres de la direction et les représentant-e-s élu-e-s des associations et syndicats doivent toujours faire partie des différents processus et mécanismes qui, selon les systèmes, sont censés améliorer l'éducation. Trop souvent, les systèmes éducatifs ont assimilé la professionnalisation à une forme d'autonomie qui prive les écoles et ses responsables du soutien central nécessaire pour la faire valoir efficacement lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins liés à l'apprentissage et à l'enseignement dans leur contexte. Au lieu de cela, les membres de la direction des établissements se comportent plutôt comme des PDG d'entreprise et non comme des responsables de l'enseignement, étant contraints d'assumer la responsabilité des processus scolaires et des fonctions que les autorités centrales considéraient auparavant comme les leurs. Il s'agit d'un exemple de responsabilisation où les responsabilités de l'État et la bureaucratie centrale sont transférées vers les professionnel-le-s pour certains aspects des services sociaux tels que l'éducation (Shamir, 2008). La responsabilisation contribue à intensifier la charge de travail du personnel enseignant et de la direction des établissements scolaires, dans la mesure où elle vient s'ajouter à leurs responsabilités et à leurs activités habituelles. En outre, la responsabilisation demande généralement aux personnes concernées de démontrer des compétences et des connaissances auxquelles une carrière dans l'enseignement ne les a pas spécifiquement préparées.

Un professionnalisme intelligent doit être une approche collective, plutôt qu'une démarche « responsabilisante ». Ce professionnalisme reconnaît que le programme de normes professionnelles devenu une caractéristique dans de nombreux pays offre une opportunité de créer cette approche collective, car elle propose des valeurs et un langage communs à la profession.

Cette idée de professionnalisation intelligente trouve un écho dans le travail de Hardy et Rönnerman (2019). Leur étude consacrée à la réforme Förstelärare (l'enseignant·e performant·e) en Suède analyse les approches des compétences et des normes professionnelles des enseignant·e-s, adoptées dans un grand nombre de pays. Ils soutiennent que, dans de nombreux cas, ces initiatives visant à professionnaliser l'enseignement demeurent problématiques car elles sont souvent imposées aux enseignant·e-s par des autorités extérieures. *Ces approches extérieures sont caractérisées par l'abandon des relations professionnelles au profit de relations plus techniques et rationalistes, une priorité accordée à la délimitation de normes spécifiques et de mesures de performance et un redéveloppement des relations de responsabilité sur la base d'approches normalisées, souvent quantifiées, axées sur les moyens* (2019, p. 806). Le travail réalisé par les syndicats et l'Internationale de l'Éducation pour élaborer des programmes de normes professionnelles, notamment lorsqu'ils soutiennent que celles-ci doivent être définies au travers d'un partenariat collaboratif entre la profession et les autorités éducatives, peut être considéré comme une avancée fondamentale vers ce professionnalisme intelligent. Le Cadre mondial en matière de normes professionnelles pour l'éducation, établi conjointement par l'Internationale de l'Éducation et l'UNESCO, est exemplaire à cet égard.

De plus, compte tenu de l'accumulation des preuves démontrant l'intensification du travail des enseignant·e-s (Lawrence, Loi et Gudex, 2019 ; de Sena Brito et Nunes, 2020), leur responsabilité de répondre aux lacunes systémiques alourdit considérablement leur charge de travail. Exemple, le présent rapport montre que le personnel enseignant a dû remédier aux lacunes systémiques en matière de financement des structures et des technologies de l'information (TI) et se procurer du matériel et des logiciels pour continuer à enseigner durant les confinements. C'est ce que confirment également les recherches qui examinent l'échec relatif des mouvements d'autonomie des écoles, car ces dernières et leur direction sont souvent laissées sans soutien. Un article récent sur les expériences d'autonomie en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Canada et en Angleterre soutient que l'un des effets de ce mouvement d'autonomie dans les écoles a été le transfert des responsabilités systémiques vers les individus, ce qui a eu pour effet de « *transformer le travail en une responsabilité personnelle* ». (Thompson, Mockler et Hogan, 2021).

Il est évident que la professionnalisation ne doit pas se limiter à rendre publics des problèmes personnels et s'il fallait ajouter un sous-titre à ce rapport, ce pourrait être : « *Faire progresser la professionnalisation de l'enseignement* ».

Attrition

L'attrition des enseignant·e-s demeure un problème préoccupant pour les responsables politiques. Un trop grand nombre d'enseignant·e-s quittent la profession (W et al., 2018), trop d'écoles en milieu défavorisé ont du mal à recruter du personnel et à le maintenir (Brasche et Harrington, 2012 ; See et al., 2020), tandis que trop de gens ne voient pas dans l'enseignement une carrière attrayante (Foster, 2018 ; Hilton, 2017). Exemple, le taux national d'attrition aux États-Unis s'élève à 8 % (3 à 4 % à Singapour et en Finlande), dont seul un tiers s'explique par les départs à la retraite (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019 ; Sutchter, Darling-Hammond et Carver-Thomas, 2019). La rotation importante du personnel enseignant est préoccupante pour les communautés scolaires, en raison des conséquences organisationnelles et financières et des impacts négatifs sur l'apprentissage des élèves. Plusieurs facteurs semblent dissuader de se lancer dans l'enseignement, notamment les bas salaires par rapport aux possibilités de rémunération dans d'autres professions, en particulier dans des disciplines telles que les mathématiques ou les sciences (Bland, Church et Luo, 2014). Dans les centres urbains, le coût de la vie et les possibilités d'emploi plus nombreuses expliquent peut-être que l'enseignement

soit une profession moins prisée, tandis que dans les zones rurales, il est difficile d'attirer du personnel enseignant en raison de l'éloignement et du manque de ressources (Bland, Church et Luo, 2014).

Partout dans le monde, les gouvernements ont mis en place des politiques et des programmes pour encourager les gens à choisir une carrière dans l'enseignement. À côté des programmes de formation des enseignant·e·s proposés habituellement, des initiatives alternatives comme Teach For All (TFA) ont vu le jour (Teach For All, 2021). Tous ces modèles se donnent comme priorité de préparer les diplômé·e·s à exercer leurs activités futures dans des secteurs de l'éducation autres que l'enseignement (Blumenreich et Gupta, 2015 ; Crawford-Garrett, Rauschenberger et Thomas, 2021), ce qui pose un problème en termes de rétention.

Même lorsque les gouvernements parviennent à attirer des enseignant·e·s sur le marché du travail, la question de la rétention demeure. Un nombre important de nouveaux·elles enseignant·e·s quittent la profession au cours des cinq premières années (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019 ; Gallant et Riley, 2017 ; Geiger et Pivovarova, 2018 ; Liu et Onwuegbuzie, 2012 ; Lindqvist, Nordängér et Carlsson, 2014). L'attrition du personnel enseignant représente un problème partout dans le monde. Exemple, aux États-Unis, une étude menée auprès des enseignant·e·s de l'Utah, un État qui enregistre parmi les plus hauts taux d'attrition du pays, a révélé que les enseignant·e·s quittaient la profession en raison du volume de travail insoutenable, du manque de confiance et d'autonomie, du décalage entre les attentes méthodologiques et les convictions personnelles, du manque de relations constructives et collégiales, et de la charge émotionnelle trop lourde que suppose l'enseignement (Newberry et Allsop, 2017). La littérature occidentale fait largement état de conclusions identiques. Dans un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne, les mauvaises conditions de travail et le faible statut public de l'enseignement contribueraient à l'insatisfaction et à la démotivation du personnel (Mkumbo, 2012).

Dans une étude sur les intentions professionnelles des enseignant·e·s dans 32 pays, basée sur l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013 de l'OCDE, Qin (2021) montre que la rotation du personnel enseignant est un phénomène complexe qui varie d'un pays à l'autre et que la perception du statut de l'enseignant·e au sein de la profession était un bon indicateur des rotations futures. En d'autres termes, dans les pays où les enseignant·e·s considèrent que leur profession ne bénéficie pas d'un statut élevé, ces dernier·e·s ont davantage tendance à déclarer vouloir quitter l'enseignement ou changer de poste dans un avenir proche. Compte tenu de l'impact de la rotation des enseignant·e·s sur les résultats des élèves, en particulier dans les communautés défavorisées, cela souligne l'importance d'améliorer leur statut. Par ailleurs, après avoir modélisé les effets des rémunérations et des conditions de travail sur l'intention des enseignant·e·s de quitter la profession, Qin (2021, p. 96) arrive à la conclusion que ce phénomène est moins fréquent dans les pays qui investissent davantage dans les salaires des enseignant·e·s. Les conditions de travail revêtent toute leur importance également, dans la mesure où les enseignant·e·s qui se disent satisfait·e·s à cet égard ont tendance à poursuivre leur carrière dans la profession (p. 98).

Charge de travail

La charge de travail est depuis longtemps une source de préoccupation pour l'enseignement et la direction des établissements scolaires. Plusieurs études récentes ont commencé à s'intéresser de plus près aux différentes façons dont le travail des enseignant·e·s, de la direction et des personnels de soutien à l'éducation s'est intensifié. Ce problème concerne clairement le volume de travail à accomplir (charge de travail), mais aussi la difficulté et la complexité de

ce travail et les exigences qui y sont liées (intensification). La charge de travail est devenue une préoccupation centrale des syndicats de l'éducation. L'intensification du travail du personnel enseignant est aussi, une source de préoccupation dans le monde (Lawrence, Loi et Gudex, 2019 ; Braun, 2017 ; Pyhältö et al., 2011). Elle représente un problème important car on considère qu'elle a un impact sur le bien-être individuel, l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, la santé et la satisfaction professionnelle, ainsi que des répercussions secondaires sur la cohésion sociale et l'épanouissement en général (Glaser et al., 2015). Une enquête menée au nom de la New South Wales Teachers Federation (NSWTF) en 2017 a révélé que l'intensification du travail était un problème commun rencontré par un grand nombre d'enseignant·e·s et de responsables d'établissement scolaire, avec des conséquences sur la satisfaction professionnelle et, potentiellement, sur l'efficacité (McGrath-Champ et al., 2018). D'autre part, il est inquiétant de constater que les avancées technologiques et les réformes politiques contribuent à alourdir cette charge de travail (Green et al., 2017 ; Pollock et Hausemann, 2019). Le présent rapport propose une étude unique de l'intensification du travail et de l'augmentation de la charge de travail des enseignant·e·s en raison de la nature même des participants à l'enquête (syndicats) et de son cycle triennal. Les questions étaient centrées sur le travail des enseignant·e·s au cours de ces trois dernières années. En 2019, dans une enquête menée auprès de 5.500 enseignant·e·s en Angleterre, 85 % ont déclaré que la charge de travail excessive était un problème majeur et 67 % envisageaient de quitter la profession (NASUWT, 2019).

Stress

Le travail du personnel enseignant est largement reconnu comme une source de stress (Newberry et Allsop, 2017). Les causes du stress varient en fonction des spécificités des contextes nationaux et des caractéristiques des écoles et des enseignant·e·s. En Chine, par exemple, une étude menée auprès de 510 enseignant·e·s a montré que leur stress était imputable à leur travail, en raison de facteurs tels que les attentes trop importantes des élèves, des parents et de la société en général, de l'intensité des programmes d'évaluation et de la charge de travail trop lourde (Liu et Onwuegbuzie, 2012). La trop grande importance accordée aux résultats des tests des élèves est considérée comme un catalyseur des autres formes de stress. Les enseignant·e·s travaillant dans des endroits touchés par des crises, des conflits ou caractérisés par un manque de financement, présentent des symptômes de stress aigu (Falk et al., 2019). Les enseignant·e·s en début de carrière sont également reconnu·e·s comme un groupe particulièrement vulnérable (Saloviita et Pakarinen, 2021), nécessitant un soutien spécifique pour le développement des compétences et de la confiance dans l'enseignement (den Brok, Wubbels et van Tartwijk, 2017 ; Harmsen et al., 2018 ; OCDE, 2016). Les pressions engendrées par une accumulation des difficultés, notamment dans les pays à faible revenu (Wolf et al. 2015, p. 736), ont des implications inquiétantes pour le bien-être des enseignant·e·s et contribuent à leur attrition et à leur épuisement professionnel. Le stress est alors fortement influencé par les facteurs environnementaux qui déterminent les conditions de leur environnement professionnel.

Bien-être

Le bien-être des enseignant·e·s est lié à la fois au stress et à la décision de quitter la profession (attrition). Viac et Fraser (2020) définissent leur bien-être comme étant leurs réponses aux conditions cognitives, émotionnelles, sanitaires et sociales liées à leur travail et à leur profession (p. 18). Une absence de bien-être peut avoir des effets négatifs sur l'efficacité de leur pratique et les résultats de leurs élèves (Viac et Fraser, 2020). Une pléthore d'interventions

organisationnelles visant à soutenir le bien-être des enseignant-e-s ont vu le jour ces dernières années, souvent sous la forme de programmes de psychologie positive et de résilience (Waters et Loton, 2019). Si ces approches peuvent les aider à veiller à leur bien-être physique et mental, elles les rendent également responsables des conditions systémiques qui échappent totalement ou en partie à leur contrôle. Il est urgent d'amener les questions systémiques plus larges, telles que le statut et la charge de travail, au cœur des débats entourant le bien-être des enseignant-e-s. S'attaquer à ces questions essentielles contribuera à créer des conditions systémiques permettant d'apporter un soutien, plutôt qu'une réponse, à leur bien-être (De Nobile, 2017). Une récente analyse des données TALIS 2018 montre que c'est la nature et l'étendue des tâches accomplies par l'enseignant, associée au volume de travail à effectuer, qui déterminent le stress ou le bien-être lié au travail (Jerrim et Sims, 2021).

Travail précaire

De même, la précarité économique est un facteur qui nuit au statut des enseignant-e-s en tant que professionnel-le-s. Le statut de l'enseignement, comme option de carrière sûre, a été déstabilisé à la suite du passage à des contrats temporaires ou à durée déterminée. Les gouvernements sont de plus en plus nombreux à manifester leur préférence pour les contrats temporaires afin de répondre à des problèmes économiques et aux pénuries d'enseignant-e-s (Viac et Fraser, 2020). Dans certains pays, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud-Ouest, où le recrutement d'enseignant-e-s contractuel-le-s répond aux pénuries généralisées de personnel, un grand nombre d'enseignant-e-s ont exprimé leur mécontentement en raison de l'absence de soutien professionnel adéquat, des mauvaises conditions de travail et des salaires inférieurs à ceux des enseignant-e-s permanent-e-s (UNESCO, 2015). Des problèmes similaires ont été rapportés ailleurs, où l'emploi précaire affecte la vie des enseignant-e-s. Dans une étude consacrée aux enseignant-e-s temporaires menée dans toute l'Australasie, Mercieca (2017) a constaté que leurs conditions d'emploi produisaient une série d'effets négatifs comme le stress psychologique lié aux incertitudes entourant les possibilités d'emploi à plus long terme, au manque de soutien et d'opportunités de formation professionnelle et aux difficultés à remplir les exigences pour accéder à la profession. Les participant-e-s à cette même étude déclarent également ressentir de fortes pressions, devant toujours faire en sorte d'être bien considéré-e-s par la direction de l'école dans l'espoir de pouvoir reconduire leur contrat. De même, Charteris et al. (2017) indiquent que, dans des conditions précaires, les enseignant-e-s contractuel-le-s se livrent à des pratiques d'auto-surveillance et de conformité dans le but de décrocher un emploi futur. Stacey et al. (2021) précisent qu'un grand nombre d'enseignant-e-s temporaires ont le sentiment de devoir travailler davantage que les enseignant-e-s permanent-e-s afin de « faire leurs preuves » auprès de la direction de l'école (p. 1). D'autres conséquences sont notamment la difficulté à obtenir des prêts bancaires et des baux locatifs, tandis que la difficulté à gérer leur temps entrave leur capacité à organiser les gardes d'enfants et à assumer leurs responsabilités familiales. Les enseignant-e-s contractuel-le-s se voient généralement accorder moins d'avantages, notamment en ce qui concerne les congés (Stromquist, 2018). Les enseignant-e-s seraient également tenté-e-s d'enseigner dans des écoles internationales, compte tenu des opportunités d'expérience sans souci qu'elles proposent, mais la précarité de leur emploi agit comme une contrainte dans le cadre de ces possibilités (Rey, Bolay et Gez, 2020).

Privatisation

La privatisation est une caractéristique mondiale omniprésente dans l'éducation contemporaine. Elle est perçue comme une formule permettant d'étoffer les choix, d'améliorer la qualité, de

renforcer l'efficacité ou de contribuer à l'équité (ou tous ces facteurs réunis) des systèmes éducatifs (Zancajo, Verger et Fontdevila, 2016, p. 3). Les différents aspects des services éducatifs – contrôle, accès, financement et enseignement – sont reconfigurés selon des conditions privatisées (Mockler et al., 2021). En pratique, les politiques de privatisation ont produit des services d'éducation privés au moyen de mécanismes tels que le choix de l'école, les écoles privées et à charte, ou encore, les chèques-études. D'autres segments de l'éducation ont également été privatisés, comme les infrastructures, les installations et la maintenance (Gerrard et Barron, 2020). En Afrique subsaharienne, l'introduction de l'éducation privée a entraîné le transfert des coûts de scolarité vers les particuliers. Dans les pays en développement, où la situation économique est mauvaise, les frais demandés par les écoles privées agissent comme une barrière qui limite les possibilités d'accéder à l'éducation, un problème qui touche davantage les filles (Gender Education and Enterprise Development for Africa, 2014). D'autre part, les enseignant·e·s manquent souvent de ressources pour répondre aux besoins complexes de leurs communautés (Saphina, 2017). Le travail des enseignant·e·s a été considérablement affecté par le développement des activités privées et commerciales au sein de l'éducation. Williamson et Hogan (2020) épinglent que le potentiel de cette intervention du secteur privé peut aller bien au-delà du pic de la pandémie de COVID-19, affirmant que les entreprises privées et commerciales sont nombreuses à avoir profité de la brèche qui s'ouvrait à elles pour se positionner durablement dans les services éducatifs.

Résumé

Le bref résumé bibliographique présenté ci-dessus renforce le cadre conceptuel adopté dans l'édition 2015 de ce rapport. La condition du personnel enseignant ne peut se comprendre qu'au travers des multiples couches contextuelles qui la déterminent, allant de la sphère sociale/gouvernementale à l'identité individuelle et professionnelle. Le professionnalisme, le stress, la charge de travail, les salaires, les conditions de travail, entre autres, ne sont que quelques-unes des forces en présence. Il convient néanmoins de souligner à quel point il est essentiel de valoriser les enseignant·e·s pour assurer la pérennité de l'éducation de qualité dans tous les contextes.

Rapports 2015 et 2018

Cette nouvelle édition du rapport s'appuie sur les deux premières, également publiées par l'Internationale de l'Éducation. Le premier rapport publié en 2015, [La condition des enseignant.e.s et la profession enseignante : analyse des perspectives des syndicats de l'éducation](#), a pour principales conclusions que la condition du personnel enseignant est liée à divers aspects de l'éducation de qualité, que les salaires et les conditions de travail sont des facteurs déterminants importants et que la formation professionnelle continue est essentiel pour renforcer le statut des enseignant.e.s (Symeonidis, 2015). Point important, cette première édition de 2015 propose un modèle conceptuel sur lequel se sont basées les études ultérieures, à savoir que le statut est multidimensionnel, composé de multiples couches conceptuelles allant de la sphère sociale/gouvernementale à l'individu, et toujours dynamique. Le tableau 1 ci-dessous, tiré des travaux de Hargreaves et Flutter (2013), illustre ce premier rapport de 2015 et rend compte des multiples vecteurs et contextes qui conditionnent le statut et en font un ensemble composite évolutif et dynamique de structures, d'effets matériels et de convictions immatérielles.

Tableau 1 : caractéristiques du statut du personnel enseignant

ASPECTS CONTEXTUELS	QUESTIONS PERTINENTES POUR LE STATUT
Société/gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> - Histoire et stabilities économique et politique - Offre, demande et origine des enseignant.e.s - Contrôle et réglementation de la profession, des contenus et des évaluations - Salaire et conditions - Responsabilité, inspection et surveillance - Media - presse nationale
Système éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Longévité - Stabilité - Complexité (structure, public/privé)
Profession enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement (intégration qualification) - Rétenion - Formation initiale - Formation professionnelle continue - Ecoute
Aménagements locaux et régionaux	<ul style="list-style-type: none"> - Coopération ou concurrence - Relation entre écoles locales - Relation avec la communauté
Propre école	<ul style="list-style-type: none"> - Relations internes avec collègues, assistants et direction - Type de direction : démocratique, hiérarchique, autocratique - Confiance et sens des responsabilités - Relation avec les parents - Financement et facilités
Chaque enseignant.e	<ul style="list-style-type: none"> - Propres qualifications, motivation, efficacité, identité - Relation avec les élèves, parents, collègues - Autonomie, indépendance, appartenance - Sentiment d'estime, de confiance et de valorisation - Responsabilité personnelle

Source: Hargreaves and Flutter (2013, p. 39)

Un élément central de ce diagramme est que le statut et l'identité sont liés et que l'idée de posséder ou de conserver une identité professionnelle positive est toujours influencée par

des vecteurs contextuels. MacBeath (2012, pp. 8-9), par exemple, explique que l'identité professionnelle est toujours dynamique et sensible aux conditions et événements extérieurs.

L'identité professionnelle n'est pas un concept statique et définitif, mais un processus continu et dynamique qui évolue à partir d'identités professionnelles provisoires par le biais de répétitions et d'expériences. Il existe un fil conducteur qui traverse l'identité professionnelle des enseignant-e-s, maintenue au travers des façons explicites de parler du travail et du comportement personnel routinier et influencée par des facteurs culturels et historiques, mais également refaçonnée par le contexte dans lequel fonctionne un-e enseignant-e à un moment spécifique et en réponse à des événements particuliers.

Ces deux approches conceptuelles cadrent la façon dont le statut des enseignant-e-s a été opérationnalisé dans cette enquête. Les questions posées concernaient également l'identité, les salaires, les conditions de travail et les marqueurs plus larges de l'estime et du prestige.

La deuxième édition de ce rapport La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde a été préparé par la professeure Nelly Stromquist en 2018 (ci-après « le rapport 2018 »). Une enquête a été menée auprès de 114 syndicats membres de l'Internationale de l'Éducation afin de connaître leurs points de vue concernant toute une série de problématiques associées au statut des enseignant-e-s: conditions de travail, attrait de la carrière d'enseignant-e, professionnalisme, accès à la formation et impact de la responsabilisation et de la privatisation. Le rapport 2018 s'intéresse également à la représentation médiatique du travail des enseignant-e-s et au soutien apporté par les gouvernements à l'éducation publique.

Les implications politiques de ce rapport 2018 sont les suivantes :

1. La question préoccupante de l'augmentation du personnel non qualifié recruté pour enseigner dans les systèmes d'éducation publics et, inversement, le nombre décroissant d'enseignant-e-s titulaires d'un diplôme délivré par une institution de formation – ceci étant à mettre en lien avec le manque d'attrait de la profession et la pénurie de personnel dans des disciplines importantes qui en découle.
2. Le problème de l'évolution du statut juridique du personnel enseignant, notamment la diminution des contrats de travail permanents et la recrudescence des emplois temporaires ou à temps partiel.
3. L'impact négatif des pénuries d'enseignant-e-s dans les systèmes éducatifs, rendant difficile d'appréhender la diversité des populations d'élèves.
4. Les gouvernements ont la responsabilité de financer intégralement les programmes de formation professionnelle continue et les syndicats doivent exiger des ministères de l'Éducation qu'ils contribuent à renforcer le niveau de professionnalisme.
5. Le développement du secteur privé, notamment l'expansion des écoles privées à bas prix (une tendance qui s'affirme dans les pays en développement), des écoles à charte (tendance notable, entre autres, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suède), des cours privés, des écoles ou universités privées et le phénomène relativement récent des écoles virtuelles, constitue un problème pour une multitude de raisons.

Ces conclusions ont servi de base à la préparation de l'enquête 2021. Par exemple, à plusieurs reprises, les syndicats participants ont été invités à expliquer ce qui avait changé depuis 2018. Le rapport 2021 développe un grand nombre de questions du rapport 2018 et doit donc se comprendre comme un dialogue entre ces résultats et les conclusions présentées ci-après.

Le rapport 2018 souligne clairement des problèmes constants en ce qui concerne les salaires et les conditions de travail. D'autre part, il démontre clairement que certains systèmes éducatifs adoptent des stratégies destinées à rendre l'emploi plus précaire, supprimant potentiellement un grand nombre de droits sur le lieu de travail, pour lesquels les syndicats se sont battus durant plusieurs décennies. Comme le montre l'analyse du rapport 2021, les avancées positives sont généralement peu nombreuses en ce qui concerne les questions soulevées aux différents niveaux de l'enseignement. Le statut des enseignant·e·s demeure un problème au sein des systèmes. Les syndicats de l'éducation sont nombreux à signaler que les salaires ne se sont pas améliorés, que les conditions de travail restent problématiques et que l'intensification du travail des enseignant·e·s continue de susciter une inquiétude généralisée. Ces problèmes resteront d'actualité à l'avenir, avec toute une série d'inquiétudes concernant l'attrait d'une carrière dans l'enseignement et l'intérêt qu'elle peut susciter aux yeux des jeunes.

La COVID-19 au centre du rapport 2021

Par rapport à 2018, on ne peut sous-estimer l'impact manifeste de la pandémie de COVID-19. D'un côté, lorsque les écoles et les enseignant·e·s ont dû modifier, quasiment d'un jour à l'autre, les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage, en utilisant généralement les technologies en ligne, le public et les médias ont clairement montré leur soutien à la profession, peut-être en partie parce que les parents chargés d'aider leurs enfants à organiser leur apprentissage à domicile ont été amenés à reconnaître les compétences et l'expertise que possède chaque enseignant·e dans toute une série de domaines (Heffernan et al., 2021). D'un autre côté, lorsque les gouvernements ont exigé que les écoles restent ouvertes, qu'ils n'ont pas jugé utile de fournir des équipements de protection adéquats aux enseignant·e·s ou qu'ils ont pris des décisions arbitraires concernant leur sécurité (comme décider que les réunions de nos responsables politiques présentaient des risques pour leur santé, mais que travailler dans une classe remplie d'élèves sans équipements de protection n'en présentait aucun pour les enseignant·e·s), les enseignant·e·s et leurs syndicats ont été présentés sous un angle très négatif.

On notera également des effets moins tangibles de la pandémie, notamment le stress important des enseignant·e·s dans un certain nombre de domaines. Un récent rapport de l'UNESCO montre que la décision de fermer les écoles a des répercussions considérables pour les communautés, en particulier pour les élèves et le personnel enseignant (UNESCO, 2021). En Angleterre, une étude longitudinale menée auprès de 8.000 enseignant·e·s a révélé des niveaux de stress très élevés à l'annonce de la fermeture des écoles en mars 2020 et lors de leur réouverture en mai (Allen, Jerrim et Sims, 2020).

À l'heure où les gouvernements apportent des réponses économiques aux conséquences de la pandémie, des inquiétudes pointent en ce qui concerne son impact sur le financement de l'éducation. Un rapport du Groupe de la Banque mondiale indique que les budgets de l'éducation ont été rabaissés de 65 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire et de 33 % dans les pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur (Al-Samarrai et al., 2021). À la lumière des questions soulevées dans ce rapport concernant les conséquences du manque de ressources pour le travail des enseignant·e·s, l'impact actuel de la pandémie nécessite un suivi urgent.

La fermeture des écoles entraîne des coûts sociaux et économiques considérables pour la population. Les répercussions sont particulièrement dramatiques pour les enfants et les familles les plus vulnérables et marginalisés. Les bouleversements qui en découlent exacerbent les disparités déjà présentes dans les systèmes éducatifs, mais aussi dans d'autres domaines de leur vie. Exemples :

- **Interruption de l'apprentissage:** La scolarisation permet un apprentissage essentiel et lorsque les écoles ferment leurs portes, les enfants et les jeunes sont privés de possibilités de croissance et de développement. Ces inconvénients sont encore plus marqués pour les élèves défavorisés, qui ont généralement moins d'opportunités éducatives en dehors de l'école.
- **Alimentation de mauvaise qualité:** Un grand nombre d'enfants et de jeunes comptent sur les repas proposés gratuitement ou à prix réduit à l'école pour se nourrir et avoir une alimentation saine. La fermeture des écoles met fin à la possibilité de s'alimenter de cette manière.
- **Source de confusion et de stress pour le personnel enseignant:** Lorsque les écoles ferment d'un jour à l'autre pour une période indéterminée, les enseignant·e·s ne savent pas toujours quelles sont leurs obligations et comment maintenir le contact avec les élèves pour assurer leur apprentissage. Le passage aux plateformes d'apprentissage à distance a tendance à être désorganisé et frustrant, même dans les meilleures conditions. Dans de nombreux cas, la fermeture des écoles s'accompagne de licenciements ou de suspensions parmi le personnel enseignant.
- **Absence de préparation des parents à l'enseignement à distance et à domicile:** Lors de la fermeture des écoles, les parents sont souvent invités à organiser l'apprentissage de leurs enfants à domicile et peuvent rencontrer des difficultés à assurer cette tâche. C'est souvent le cas pour les parents dont les ressources ou le niveau de formation sont limités.

- **Problèmes liés à l'organisation, au maintien et à l'amélioration de l'apprentissage à distance:** Les demandes d'apprentissage à distance explosent lors de la fermeture des écoles et surchargent souvent les plateformes numériques. Le transfert de l'apprentissage présentiel vers les foyers, à grande échelle et dans l'urgence, représente un défi de taille, à la fois humain et technique..
- **Manque de services de garde d'enfants:** En l'absence d'alternatives, les parents qui travaillent laissent souvent leurs enfants seuls lors de la fermeture des écoles, ce qui peut donner lieu à des comportements à risque, notamment une forte pression de la part des camarades de classe ou la consommation de stupéfiants.
- **Coûts économiques élevés:** Les parents qui travaillent risquent davantage de devoir s'absenter au travail en cas de fermeture des écoles pour pouvoir s'occuper de leurs enfants. Cette situation entraîne une perte de revenus et tend à influencer négativement la productivité.
- **Pression involontaire sur les systèmes de santé:** Les employé-e-s du secteur des soins de santé peuvent difficilement se rendre au travail, lorsqu'il-elle-s ont des enfants et doivent s'en occuper en raison de la fermeture des écoles. En d'autres termes, un grand nombre de professionnel-le-s de la santé ne se rendent pas sur leur lieu de travail, alors que leur présence est plus que nécessaire en cas de crise sanitaire.
- **Pression accrue sur les établissements scolaires qui restent ouverts:** Une fermeture locale des écoles fait peser une charge sur celles restées ouvertes, vers lesquelles les gouvernements et les parents redirigent les enfants.
- **Augmentation du taux d'abandon scolaire:** S'assurer que les élèves retourneront à l'école lors de la réouverture des établissements et éviter leur décrochage scolaire représentent de véritables défis, en particulier lors de fermetures prolongées ou lorsque les chocs économiques poussent les enfants à devoir travailler et générer des revenus pour les familles en détresse financière.
- **Exposition accrue à la violence et à l'exploitation:** Lors de la fermeture des écoles, on observe une recrudescence des mariages précoces, du nombre d'enfants recrutés par les milices, de l'exploitation sexuelle des filles et des jeunes femmes, des grossesses précoces et du travail des enfants.
- **Isolement social:** Les écoles sont un centre d'activités sociales et d'interactions humaines. Lorsque les écoles ferment leurs portes, un grand nombre d'enfants et de jeunes sont privés des contacts sociaux essentiels à leur apprentissage et à leur développement.
- **Problèmes liés à l'évaluation et à la validation de l'apprentissage:** Les évaluations planifiées comme les examens importants qui déterminent le passage à des niveaux d'enseignement supérieurs ou l'admission dans un nouvel établissement sont complètement désorganisées lorsque les écoles sont fermées. Les stratégies visant à reporter, annuler ou organiser des examens à distance soulèvent de sérieux problèmes concernant l'équité, notamment lorsque les possibilités d'accès à l'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tout le monde. Les perturbations dans l'organisation des évaluations provoquent du stress chez les élèves et leurs familles et peuvent entraîner une démotivation.

Source: UNESCO: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences/>

À son tour, le rapport de l'OCDE *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020* (Schleicher, 2020) souligne l'impact de la fermeture des écoles sur l'apprentissage des élèves, mais omet de s'intéresser aux conséquences de la COVID-19 sur le stress et le bien-être des enseignant-e-s (et des élèves). Schleicher (2020, p. 4) affirme que la COVID-19 *a mis à nu les nombreuses insuffisances et inégalités de nos systèmes éducatifs, qu'il s'agisse de l'accès à Internet et aux ordinateurs pour l'enseignement en ligne, des structures d'encadrement nécessaires pour se concentrer sur l'apprentissage, ou encore, de l'inadéquation entre les ressources et les besoins.*

Globalement, cette enquête menée auprès des syndicats a mis en lumière des inquiétudes similaires concernant l'impact de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs. Il est à craindre que des élèves, en particulier ceux et celles provenant des milieux les moins favorisés, soient considérablement désavantagé-e-s. La santé et le bien-être des enseignant-e-s demeurent également une source de préoccupation, en partie liée à la charge de travail et à la nature de la pandémie elle-même (Dabrowski, 2020). Un autre motif de mécontentement concerne les questions du sous-financement, du manque de ressources, de l'absence d'investissement dans les infrastructures éducatives et numériques, ainsi que dans le DPC et le soutien aux élèves. Tous ces facteurs ont été portés à la connaissance des gouvernements et ont contribué à cette situation.

À quoi ressemble la condition du personnel enseignant en 2021 ?

Le rapport montre que les tensions identifiées dans l'édition précédente (Stromquist, 2018) restent d'actualité, dans la mesure où l'interaction entre des facteurs matériels comme les salaires et les conditions de travail demeure associée à la perception de facteurs intangibles tels que le respect, la reconnaissance de l'expertise et le pouvoir de communication des gouvernements et des médias. Plus concrètement, certains pays signalent que les enseignant·e·s et les professionnel·le·s de l'éducation sont tenu·e·s en haute estime par la société et, le cas échéant, les répercussions pour la profession sont notables. D'autre part, trop de syndicats rapportent que la condition du personnel enseignant est constamment mise à mal en raison de l'interaction entre les facteurs suivants :

- Les salaires sont trop peu élevés, les conditions de travail se dégradent, les infrastructures de soutien à l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas une priorité pour les investissements des gouvernements.
- On observe un manque de respect évident dans la façon dont les gouvernements et certains médias représentent les enseignant·e·s et l'enseignement.
- Le travail s'est intensifié et un grand nombre de syndicats se déclarent inquiets pour le bien-être de leurs membres, en raison du stress qu'engendrent la complexité croissante du travail et les attentes de plus en plus grandes qui pèsent sur les enseignant·e·s.
- Un grand nombre d'enseignant·e·s connaîtront une précarisation de leur emploi à l'avenir, les contrats permanents étant remplacés par des contrats temporaires ou à durée déterminée.
- L'accès à une formation professionnelle continue pertinente et gratuite reste une priorité pour un grand nombre de syndicats.

De nombreux problèmes sont associés à ce qui précède. Primo, les enseignant·e·s actuellement en fonction sont susceptibles de quitter la profession en raison du stress et de l'impact sur leur bien-être. Secundo, l'attrait d'une carrière dans l'enseignement pour les générations futures suscite des inquiétudes évidentes. Enfin, certains pays sont confrontés au problème permanent du désengagement des gouvernements à financer un système d'éducation de qualité pour tou·te·s.

Il est clair que divers facteurs viennent nuancer ce constat. Primo, le respect varie selon le niveau de l'enseignement, le plus haut degré étant accordé aux enseignant·e·s universitaires, le plus faible aux éducateur·rice·s de la petite enfance. Certaines organisations participantes soutiennent que cette variation est due à la composition même du personnel, l'autorité et le statut accordés étant les plus faibles dans les secteurs où le pourcentage de femmes est le plus élevé. Il s'agit d'un phénomène complexe. On observe également une relation entre les qualifications minimales requises pour travailler à chaque niveau de l'enseignement (exemple, c'est dans le secteur de la petite enfance que les qualifications minimales sont les plus faibles), ce qui a également un impact sur l'expertise et le statut du personnel enseignant.

La pandémie de COVID-19 a mis en exergue les tensions déjà existantes dans les systèmes éducatifs. Le rapport sonde les opinions des syndicats concernant l'impact de la pandémie sur les salaires, les conditions d'emploi, la charge de travail et leurs relations avec les gouvernements et les responsables politiques. La conclusion générale est que la pandémie a le plus souvent exacerbé des tensions et des inégalités déjà existantes dans les systèmes éducatifs. Si l'opinion publique a pu connaître un « rebond » positif à la suite du travail accompli par le personnel enseignant durant la pandémie, cela n'aura cependant pas permis d'amener des améliorations structurelles en matière d'investissement, de soutien et de conditions de travail pour les personnels dans l'ensemble des différents secteurs de l'éducation.



Remarques à propos de cette enquête

À l'instar des deux précédents, ce rapport a pour objectif d'examiner la situation de la profession enseignante au cours des trois années écoulées depuis la dernière édition de 2018. Plutôt que couvrir les mêmes domaines d'étude, il a été jugé préférable de centrer l'enquête principalement sur le statut, les salaires et les conditions de travail, éléments centraux du travail des organisations d'enseignant·e·s, tout en répondant aux questions actuelles urgentes. Alors que le monde est face à une pandémie de COVID-19 et aux inquiétudes qu'elle suscite auprès des communautés scolaires en général et du personnel enseignant en particulier, un volet de cette enquête est consacré aux perspectives des syndicats à travers le monde pour lutter contre les impacts de la crise sanitaire. Plusieurs questions ont été posées concernant l'impact de la COVID-19 sur divers aspects tels que la charge de travail, la prise de décision des enseignant·e·s et les équipements mis à leur disposition pour se protéger de la COVID-19.

En résumé, ce troisième rapport sur la condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde, publié par l'Internationale de l'Éducation, doit être lu en parallèle des deux premières éditions, afin de pouvoir se forger un aperçu nuancé et pertinent de la situation de la communauté enseignante dans le monde. Ceci étant dit, le rapport reconnaît que les points forts (le compte rendu des perceptions des organisations syndicales/associations) sont également des points faibles, dans la mesure où il exclut d'autres perspectives dans les juridictions nationales et sous-nationales. Ce rapport rejoint celui de Stromquist (2018), affirmant que les interférences présentées sont provisoires compte tenu des limitations de la méthodologie, de la complexité des syndicats de l'éducation et de la faiblesse inhérente qui consiste à leur demander de représenter les choix privilégiés de leurs membres, se comptant parfois en centaines de milliers. Toutefois, il s'avère extrêmement utile de sonder ces problèmes en raison de la position unique qu'occupent les responsables syndicaux·ales qui, en tant qu'intermédiaires, ont une connaissance des combats liés à la gouvernance, aux politiques, au travail et aux écoles. À l'instar de celui de Stromquist, ce rapport « est présenté avec une certaine réserve » en raison de ces limitations.

L'enquête comportait 69 questions, appelant des réponses à la fois ouvertes, courtes ou associées à une échelle de Likert, et était hébergée sur le site de sondage en ligne SurveyMonkey. Le temps nécessaire pour compléter l'enquête était d'environ 90 minutes en moyenne, en raison du fait qu'il était demandé aux syndicats de former une équipe pour y répondre. L'analyse préliminaire laisse supposer que les questions ont été généralement bien comprises et ont permis de recueillir les informations souhaitées. Les questions concernant le budget consacré à l'éducation par secteur ont obtenu le moins de réponses homogènes, certains syndicats participants ayant indiqué des pourcentages, d'autres des données brutes, tandis qu'un grand nombre d'entre eux n'y ont pas répondu, probablement car ils n'avaient pas accès à ce type d'information. En conséquence, il a été décidé d'exclure ces questions de l'analyse, les données n'étant pas suffisamment solides pour être utiles.

Les différents volets de l'enquête étaient les suivants :

1. Informations générales
2. Contexte démographique de l'éducation nationale
3. Évaluation de la perception générale du statut professionnel du personnel enseignant dans votre pays

4. Représentation du personnel enseignant dans le contexte de la COVID-19
5. Organisation du système éducatif dans votre pays
6. Consultation professionnelle concernant des questions éducatives essentielles
7. Dialogue social/politique dans le contexte de la COVID-19
8. Salaires, avantages et conditions de travail
9. Autonomie professionnelle, liberté académique, liberté syndicale et négociation collective

Afin de faciliter les comptes rendus et la lecture, ces neuf volets ont été regroupés en cinq chapitres.

Ce document a été mis à la disposition des 384 affiliés de l'Internationale de l'Éducation via un lien Internet en 2020. Dans l'ensemble, l'enquête comptait 184 réponses, mais 6 d'entre elles ne contenaient aucune information, ce qui nous laisse 178 réponses utilisables. Il a également été constaté que parmi ces 178 réponses, 50 syndicats n'ont fourni que des informations limitées telles que le nom de leur organisation et leur pays de résidence, sans ne répondre à aucune question. Ces dernières ont également été exclues. Problème mineur, certaines personnes interrogées ont parfois répondu au nom de leur syndicat en mentionnant des données erronées. Le recoupement avec les données de l'Internationale de l'Éducation concernant les membres a amené à exclure ces organisations également. Il nous reste donc 128 syndicats participants, soit 33,3 % des membres, qui se sont efforcés de répondre au mieux aux questions posées.

Toutes les données ont été téléchargées sur une feuille de calcul Excel et préparées pour le logiciel Statistical Package for Social Sciences. Il s'agissait principalement d'inverser le codage des éléments de manière à ce qu'ils soient orientés de manière similaire, les chiffres les plus bas étant (vraisemblablement) plus souhaitables d'un point de vue syndical que les chiffres élevés. C'est le cas pour toutes les questions, à l'exception de la question 61 concernant la modification des conditions d'emploi à la suite de la COVID-19 (tableaux 146-150 et graphiques 124-127), car l'augmentation/diminution dépend de la question. Autrement dit, s'il est souhaitable que les salaires augmentent, il est moins souhaitable que les heures de travail augmentent.

Il importe de souligner que les données collectées dans le cadre de cette enquête sont le reflet des opinions et perceptions des responsables des organisations syndicales/associations et que, en tant que telles, elles ne doivent pas être considérées comme étant le point de vue du personnel enseignant lui-même. Néanmoins, il s'avère particulièrement utile de recueillir les avis des personnes les plus intimement liées aux questions telles que les salaires, les conditions de travail et l'environnement professionnel des enseignant·e·s au niveau national, afin de mieux pouvoir comprendre leur situation dans une société donnée. Les responsables des syndicats sont élu·e·s par leurs membres pour représenter et défendre le point de vue de la profession dans leur pays. Leurs points de vue se révèlent extrêmement utiles et instructifs.

A propos des graphiques: Lorsque la fréquence est utilisée, elle apparaît sur l'axe Y, et lorsque des pourcentages valables sont utilisés, ils sont identifiés comme tels sur l'axe Y.

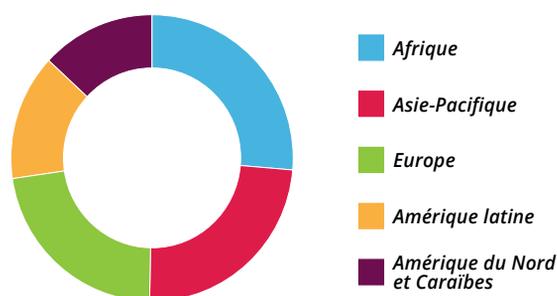
À propos des organisations participantes

L'objectif de cette section était de fournir quelques informations de base à propos de chaque organisation syndicale/association qui a complété l'enquête. Comme précisé dans l'introduction, les syndicats de l'éducation sont des organisations complexes et diversifiées.

Ces questions demandaient le nom de l'organisation syndicale/association, le pays et la région. Les 128 syndicats participants se répartissent dans le monde entier et sont issus de 94 pays différents dans l'ensemble des 5 régions de l'Internationale de l'Éducation. Ceci permet de couvrir un large éventail de contextes nationaux et leurs problèmes spécifiques.

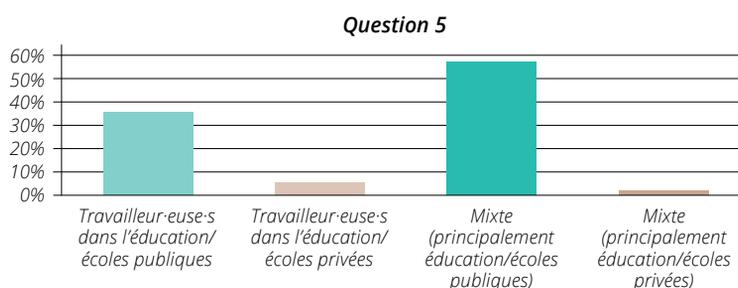
Tableau 2 : organisations syndicales/associations participantes, par région de l'Internationale de l'Éducation

		Nombre	%
Valide	Afrique	32	25,2
	Asie-Pacifique	29	22,8
	Europe	27	21,3
	Amérique latine	17	13,4
	Amérique du Nord et Caraïbes	16	12,6
	Total	121	95,3
Manquant	Système	6	4,7
Total		127	100



Graphique 1 : organisations syndicales/associations participantes par région de l'Internationale de l'Éducation

Les syndicats sont diversifiés à bien des égards. Si la majorité de leurs membres proviennent d'établissements publics, ils sont également nombreux à représenter le personnel enseignant et les employé·e·s de l'éducation dans le secteur privé. Cela reflète très probablement les changements intervenus au cours de ces dernières décennies dans bon nombre de pays, plusieurs composantes des systèmes publics ayant été privatisées et/ou externalisées vers des prestataires privés selon différentes modalités, mais aussi les tensions entourant les constituants de la nature « publique » des systèmes éducatifs dans nombre de pays, les systèmes dits publics se transformant principalement en structures hybrides au travers de l'externalisation, des partenariats public/privé et des modèles alternatifs d'enseignement public, comme les écoles à charte ou les académies. Au sein de ces nombreux modèles hybrides, les employé·e·s continuent à se sentir connecté·e·s aux buts et objectifs des établissements publics, y compris lorsque des décisions politiques sont prises pour privatiser l'éducation (voir par exemple Thompson, Lingard et Ball, 2020).



Graphique 2 : secteurs représentés par les organisations syndicales/professionnelles

Tableau 3 : nombre total de membres des organisations syndicales/associations

Statistiques

N	Valide	116
	Manquant	11
Médiane		19.750
Minimum		8
Maximum		2.950.000
Percentiles	25	4.625
	50	19.750
	75	76813.00

La composition des syndicats met en avant leur diversité. 116 syndicats ont communiqué leur nombre de membres, révélant de grandes différences (entre 8 membres et près de 3 millions de membres). L'effectif médian des syndicats correspond à 19.500 membres. Un quart des syndicats compte plus de 76.000 membres, le dernier quart en compte moins de 4.625. La taille des syndicats est une caractéristique importante car, dans une certaine mesure, elle influence le poids qu'ils peuvent avoir dans le cadre de leur plaidoyer. Il s'agit évidemment d'une arme à double tranchant, car certains gouvernements peuvent tenter de nuire aux syndicats ou de les « détruire » lorsqu'ils les jugent trop puissants.

La composition des syndicats varie également en fonction des catégories professionnelles qu'ils représentent. Le secteur de l'éducation est vaste et couvre un grand nombre de niveaux d'enseignement différents : éducation de la petite enfance, enseignement primaire et secondaire, enseignement professionnel et supérieur, etc. D'autre part, il existe une catégorie de personnels de soutien qui travaillent à différents niveaux de l'enseignement : assistant·e·s pédagogiques, psychologues, conseiller·ère·s, ergothérapeutes, personnel administratif, etc. Les syndicats qui ont participé à cette étude représentent généralement le personnel enseignant du primaire et du secondaire, les personnels de soutien à l'éducation étant la catégorie professionnelle la moins représentée.

Résumé

Les syndicats qui ont participé à l'enquête sont implantés dans différents pays, représentent différents niveaux de l'enseignement et sont de tailles variables. Cette diversité est à la fois un point fort et un point faible. Elle est un point fort car elle permet de recueillir un large éventail d'opinions, d'expériences et de perspectives, mais également un point faible car, d'un point



de vue méthodologique, la comparaison entre les syndicats se révèle problématique, dans la mesure où les caractéristiques énumérées ci-avant nous amènent au constat que comparer des éléments de même nature est toujours une entreprise difficile. Raison pour laquelle, ce rapport limitera les analyses comparatives au niveau des régions afin de pouvoir tirer des conclusions plus pertinentes et, le cas échéant, protéger les syndicats faisant l'objet de menaces et d'intimidations de la part des autorités.

Caractéristiques des systèmes éducatifs nationaux

Introduction

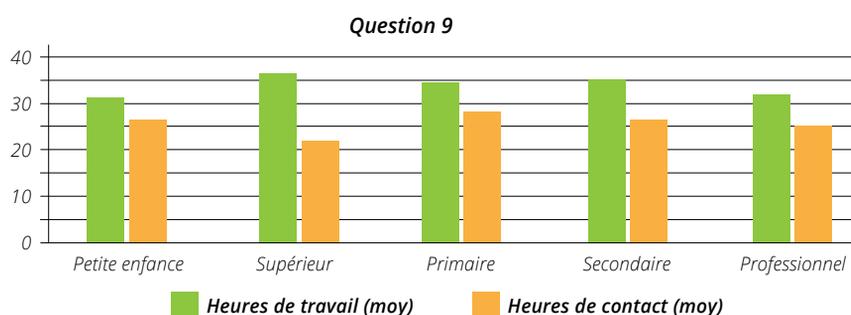
Les contextes nationaux et sous-nationaux dans lesquels travaillent les syndicats de l'éducation sont essentiels pour comprendre les opportunités, les menaces et les limites auxquelles chaque organisation doit faire face. Une grande partie du travail « mondial » sur l'éducation tend à supposer une certaine homogénéité dans et entre les systèmes éducatifs. Cela reste problématique. Les systèmes évoluent en raison de facteurs historiques, sociaux, économiques et culturels complexes qui ont nécessairement un impact sur l'urgence du travail à accomplir. Les organisations syndicales/associations participantes ont été invitées à mentionner les changements qu'ont connus leurs membres au cours des trois années qui ont suivi la publication du dernier rapport. Les questions concernaient le statut des enseignant-e-s en tant que travailleur-euse-s essentiel-le-s, leurs droits du travail, les modalités de leur recrutement, leurs conditions d'emploi, les interactions entre genre et fonctions de direction, etc.

Tableau 4 : heures de travail légales (par semaine) des enseignant-e-s à temps plein dans les pays participants

	N	Moyenne
Q9a Éducation de la petite enfance	79	31,48
Q9b Primaire	90	34,94
Q9c Secondaire	89	35,15
Q9d Enseignement et formation professionnels (EFP)	63	32,41
Q9e Enseignement supérieur	62	36,68

Tableau 5 : heures d'enseignement effectif (par semaine) des enseignant-e-s à temps plein dans les pays participants

	N	Moyenne
Q10a Éducation de la petite enfance	68	26,60
Q10b Primaire	78	28,63
Q10c Secondaire	79	26,77
Q10d Enseignement et formation professionnels (EFP)	58	25,19
Q10e Enseignement supérieur	51	22,24

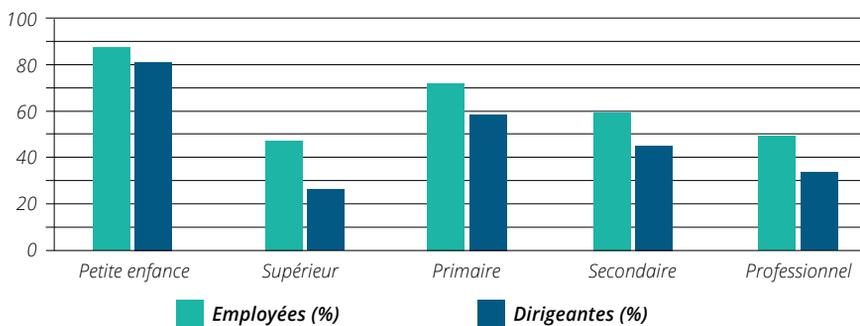


Graphique 3 : moyenne des heures de travail par rapport aux heures d'enseignement effectif par niveau

Ces données rendent compte des attentes inscrites dans les accords des lieux de travail, concernant le temps qu'un-e enseignant-e est censé-e passer au travail et les heures d'enseignement effectif devant être dispensées dans le cadre de ces accords. Les proportions (temps rémunéré par rapport au temps d'enseignement effectif) montrent que le personnel de l'enseignement supérieur est celui qui consacre le plus de temps à des activités autres que l'enseignement dans le cadre de la fonction attribuée (le temps consacré à l'enseignement effectif étant 60,1 %). Les enseignant-e-s du pré-primaire (84,5 %), du primaire (81,9 %) et du secondaire (76,2 %) sont censé-e-s passer plus de temps en classe, en contact direct avec les élèves.

Proportion de femmes employées par rapport au nombre d'entre elles qui occupent un poste de direction, par niveau

Un autre aspect des systèmes éducatifs qui reste préoccupant concerne la relation entre le genre et les opportunités d'avancement (Brion et Ampah-Mensah, 2021 ; Bailes et Guthery, 2020 ; Martínez, Molina-López et de Cabo, 2020). Il a été demandé aux syndicats d'indiquer le pourcentage de femmes employées et le pourcentage d'entre elles qui occupent des postes de direction. Bien que nous présentons ici les données et tentons de tirer quelques conclusions provisoires, il importe de souligner qu'un grand nombre de syndicats n'ont pas répondu à la question ou n'étaient pas en mesure de le faire. À cet égard, et compte tenu de son importance, il conviendrait de mener une analyse plus approfondie de cette question.



Graphique 4 : Femmes employées par rapport aux femmes en poste de direction par niveau

Un autre problème récurrent dans les systèmes éducatifs est la question du plafond de verre lorsqu'il s'agit de l'avancement des femmes qui travaillent dans le secteur de l'éducation. Comme le montre le graphique, on note des différences importantes à tous les niveaux de l'enseignement, indiquant que les hommes sont plus susceptibles de se voir offrir des postes de direction.

Une analyse plus détaillée des résultats révèle des différences régionales, les systèmes africains comptant moins d'enseignantes que toute autre région. S'agissant des fonctions de direction, cette tendance se confirme davantage encore, avec des différences entre l'Afrique et les autres régions pour tous les niveaux de l'enseignement, à l'exception de l'enseignement supérieur. Une série d'analyses menées ultérieurement montrent des différences statistiquement importantes dans chaque pays entre le pourcentage de femmes employées et celui des femmes occupant des postes de direction, mais sans pour autant induire des différences régionales. En d'autres termes, toutes les régions sont aussi peu performantes, quel que soit le niveau de l'enseignement à l'exception de l'éducation de la petite enfance, en ce qui concerne la promotion des femmes à des postes de direction dans les établissements scolaires, compte tenu du pourcentage d'entre elles employées dans chaque système.

Il convient cependant de noter qu'un grand nombre d'organisations qui n'ont pas répondu à cette question sont implantées en Afrique, l'un des problèmes étant peut-être la disponibilité des données nécessaires pour y répondre. Il convient donc de faire preuve de prudence à cet égard.

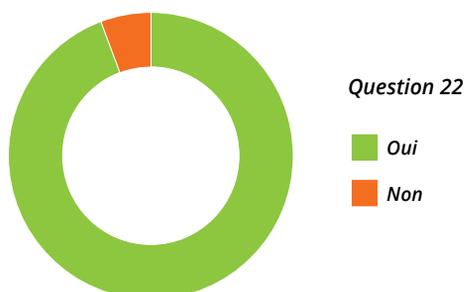
Les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?

Tableau 6 : statistiques descriptives – les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?

N	Valide	104
	Manquant	23
Moyenne		1,06
Écart type		0,234

Tableau 7 : les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	98	77,2
	Non	6	4,7
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 5 : les services éducatifs sont-ils reconnus légalement comme une responsabilité de l'État dans votre pays ?

La grande majorité des réponses indiquent que l'éducation est considérée comme une responsabilité légale de l'État.

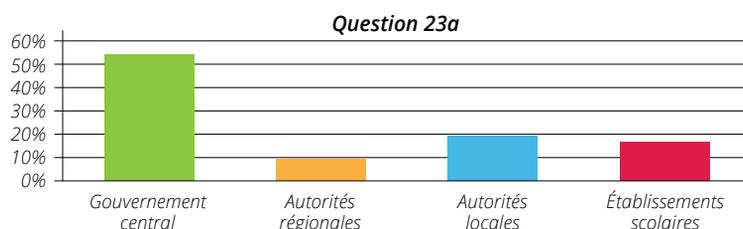
Autorité responsable du recrutement du personnel enseignant dans le secteur public

Tableau 8 : statistiques descriptives – autorité responsable du recrutement du personnel enseignant dans le secteur public

		Statistiques					
		Éducation de la petite enfance	Primaire	Secondaire	EFP	Supérieur	Personnel de soutien
N	Valide	83	90	99	91	88	86
	Manquant	44	37	28	36	39	41

Tableau 9 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	45	35,4
	Autorités régionales	8	6,3
	Autorités locales	16	12,6
	Établissements scolaires	14	11,0
	Total	83	65,4
Manquant	Système	44	34,6
Total		127	100


Graphique 6 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance dans le secteur public
Tableau 10 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement primaire dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	56	44,1
	Autorités régionales	13	10,2
	Autorités locales	13	10,2
	Établissements scolaires	8	6,3
	Total	90	70,9
Manquant	Système	37	29,1
Total		127	100

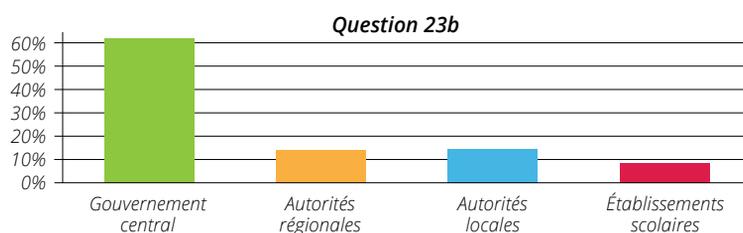
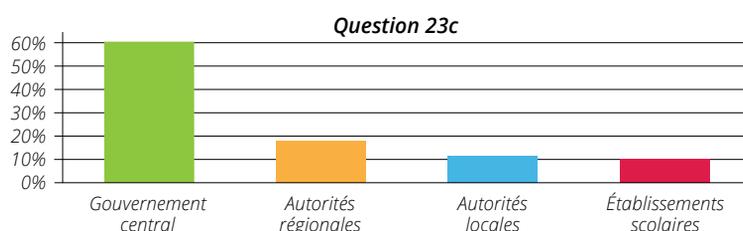

Graphique 7 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement primaire dans le secteur public

Tableau 11 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	60	47,2
	Autorités régionales	18	14,2
	Autorités locales	11	8,7
	Établissements scolaires	10	7,9
	Total	99	78
Manquant	Système	28	22
	Total	127	100


Graphique 8 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire dans le secteur public
Tableau 12 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement professionnel dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	48	37,8
	Autorités régionales	17	13,4
	Autorités locales	10	7,9
	Établissements scolaires	16	12,6
	Total	91	71,7
Manquant	Système	36	28,3
	Total	127	100

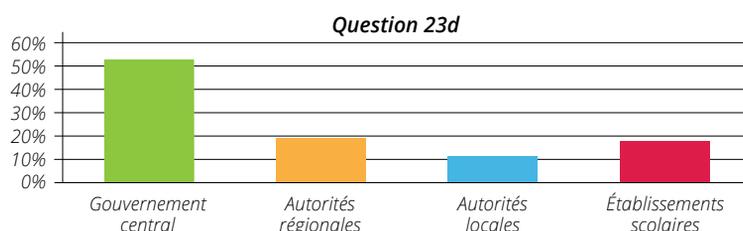
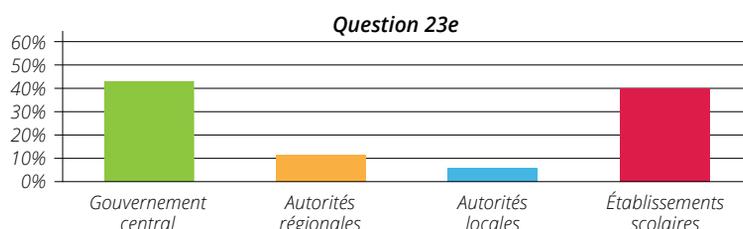
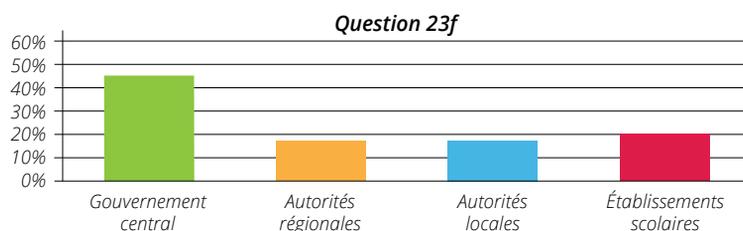

Graphique 9 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement professionnel dans le secteur public

Tableau 13 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	38	29,9
	Autorités régionales	10	7,9
	Autorités locales	5	3,9
	Établissements scolaires	35	27,6
Total		88	69,3
Manquant	Système	39	30,7
Total		127	100


Graphique 10 : autorité responsable du recrutement du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le secteur public
Tableau 14 : autorité responsable du recrutement des personnels de soutien à l'éducation dans le secteur public

		Nombre	%
Valide	Gouvernement central	39	30,7
	Autorités régionales	15	11,8
	Autorités locales	15	11,8
	Établissements scolaires	17	13,4
Total		86	67,7
Manquant	Système	41	32,3
Total		127	100


Graphique 11 : autorité responsable du recrutement des personnels de soutien à l'éducation dans le secteur public

On observe parmi les organisations participantes les mêmes cas de tableau en ce qui concerne le recrutement dans les secteurs pré-primaire, primaire, secondaire et professionnel, où l'employeur est le plus souvent une autorité du gouvernement central. Les personnels de l'enseignement supérieur et de soutien à l'éducation ont tendance à disposer de centres d'embauche plus diversifiés, leur nombre étant particulièrement important dans l'enseignement supérieur.

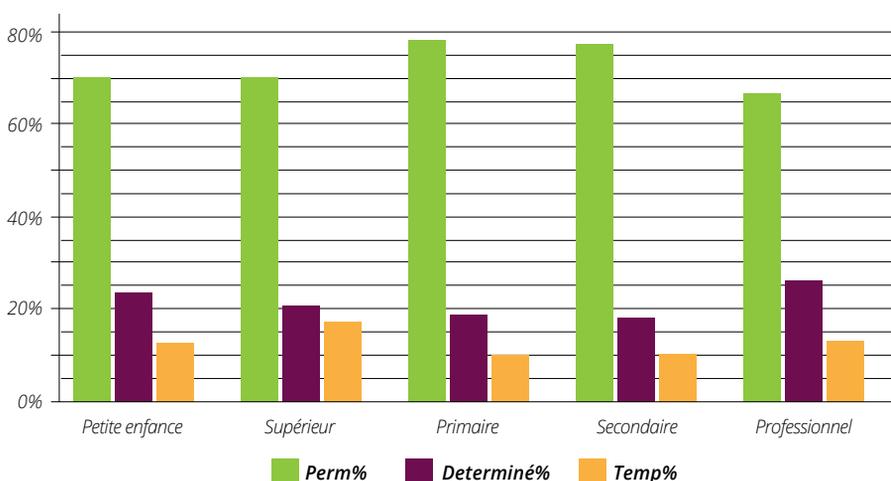
Conditions d'emploi

Un problème en recrudescence dans bon nombre de pays est la précarisation de l'enseignement en raison du recours aux contrats à durée déterminée.

Tableau 15 : conditions d'emploi par niveau d'enseignement

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne
EPE CDI	57	5	100	70,86
EPE CDD	46	1	80	23,37
EPE TEMP.	46	0	80	12,74
PRIM. CDI	65	5	100	78,26
PRIM. CDD	50	0	80	18,84
PRIM. TEMP.	47	0	80	10,02
SEC. CDI	68	5	100	77,32
SEC. CDD	57	0	70	18,16
SEC. TEMP.	49	0	80	10,35
SEC. CDI	48	3	100	73,79
SEC. CDD	38	0	90	23,03
SEC. TEMP.	36	0	40	10,64
EFP CDI	49	17	100	66,65
EFP CDD	41	0	80	26,29
EFP TEMP.	42	0	60	13,24
SUP. CDI	46	0	100	70,22
SUP. CDD	38	0	90	20,71
SUP. TEMP.	34	0	100	17,15



Graphique 12 : conditions d'emploi par niveau d'enseignement

Les réponses indiquent qu'un grand nombre d'enseignant·e-s et de professionnel·le-s de l'éducation sont employé·e-s dans le cadre de contrats temporaires ou à durée déterminée à tous les niveaux de l'enseignement. Les contrats précaires sont les plus fréquents dans le pré-primaire (12,8 %) et l'enseignement supérieur (17,2 %), et les contrats à durée déterminée sont plus fréquents dans le professionnel (26,3 %) et le pre-

primaire (23,4 %). Dans l'ensemble, le professionnel compte le plus faible pourcentage d'employé-e-s permanent-e-s (66,75 %), les écoles primaires et secondaires les plus élevés (77,3 et 73,8 respectivement). Le rapport 2018, souligne que ce glissement vers des formes d'emploi plus précaires est la conséquence du développement rapide de la privatisation. Il semblerait que ce soit un problème récurrent pour l'éducation, avec des implications importantes pour le statut de l'enseignement et son attrait pour y faire carrière, étant donné que la sécurité d'emploi demeure un facteur important pour attirer les générations futures dans ce secteur.

Modification de la proportion des contrats de travail permanents/à durée déterminée/temporaires au cours de ces dix dernières années

Les réponses à ces questions indiquent diverses tendances au sein des pays et aux différents niveaux de l'enseignement. Tout d'abord, il apparaît que les gouvernements de certains pays ont transféré les enseignant-e-s non ou sous-qualifié-e-s vers des postes contractuels afin de les inciter ou les obliger à obtenir des qualifications. Cette démarche s'est souvent avérée nécessaire pour pouvoir atteindre les Objectifs de développement durable (ODD) de l'UNESCO pour l'éducation. Dans ces systèmes, une fois que les enseignant-e-s ont décroché les qualifications requises, on peut observer une diminution du travail précaire, étant donné que certain-e-s d'entre eux-elles ont retrouvé leur emploi permanent. Toutefois, la progression rapide de la précarité reste un problème important, en particulier dans les secteurs de l'enseignement professionnel et supérieur. Les syndicats reconnaissent qu'il s'agit là d'un problème essentiel et ont orienté leur plaidoyer de manière à inverser cette tendance, avec des résultats partagés. Dans certains pays, on a pu observer un changement de politique qui a eu une influence sur l'ensemble des professionnel-le-s de l'éducation, en développant de plus en plus les postes temporaires ou contractuels. Cela semble lié à la privatisation de certains niveaux de l'enseignement dans des pays spécifiques.

Formation et/ou qualifications minimales requises

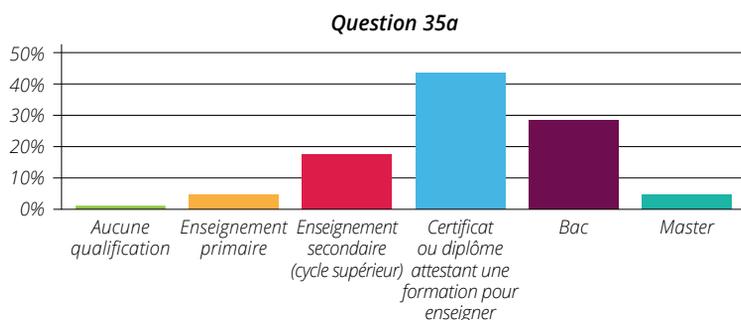
Tableau 16 : statistiques descriptives – formation et/ou qualifications minimales requises pour entrer dans la profession

Statistiques

	Éducation de la petite enfance	Primaire	Secondaire	EFP	Supérieur
N Valide	85	93	91	79	81
Manquant	42	34	36	48	46

Tableau 17 : formation et/ou qualifications minimales requises pour entrer dans le pré-primaire

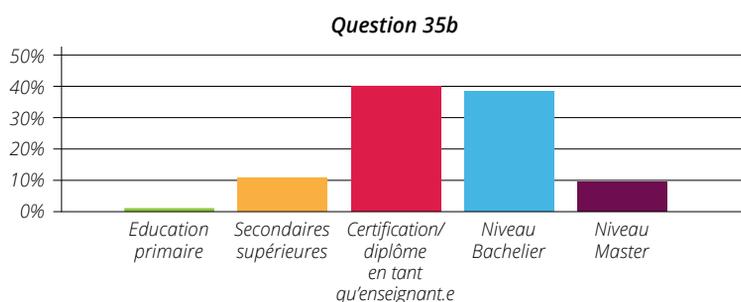
		Nombre	%
Valide	Aucune qualification	1	0,8
	Enseignement primaire	4	3,1
	Enseignement secondaire (cycle supérieur)	15	11,8
	Certificat ou diplôme attestant une formation pour enseigner	37	29,1
	Bac	24	18,9
	Master	4	3,1
	Total	85	66,9
Manquant	Systeme	42	33,1
	Total	127	100



Graphique 13 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans le pré-primaire

Tableau 18 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement primaire

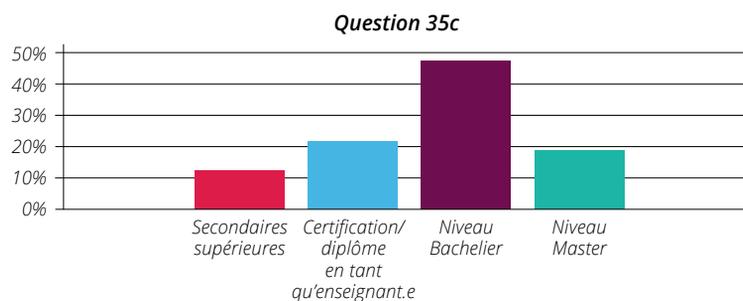
		Nombre	%
Valide	Enseignement primaire	1	0,8
	Enseignement secondaire (cycle supérieur)	10	7,9
	Certificat ou diplôme attestant une formation pour enseigner	37	29,1
	Bachelier	36	28,3
	Master	9	7,1
	Total	93	73,2
Manquant	Système	34	26,8
	Total	127	100



Graphique 14 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement primaire

Tableau 19 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement secondaire

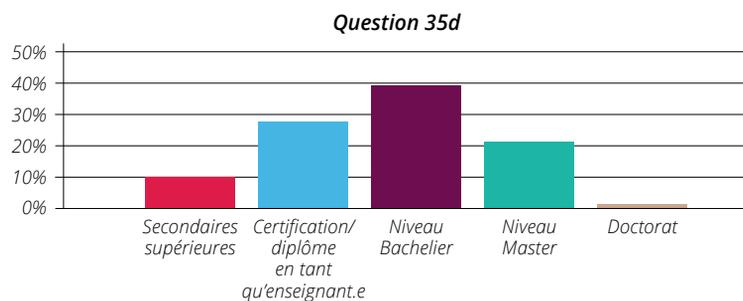
		Nombre	%
Valide	Enseignement secondaire (cycle supérieur)	11	8,7
	Certificat ou diplôme attestant une formation pour enseigner	20	15,7
	Bachelier	43	33,9
	Master	17	13,4
	Total	91	71,7
Manquant	Système	36	28,3
	Total	127	100



Graphique 15 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement secondaire

Tableau 20 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement professionnel

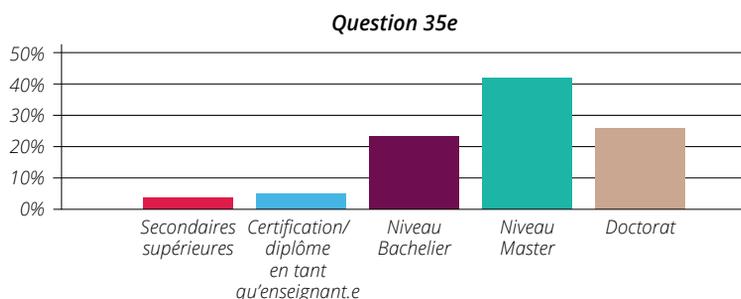
		Nombre	%
Valide	Enseignement secondaire (cycle supérieur)	8	6,3
	Certificat ou diplôme attestant une formation pour enseigner	22	17,3
	Bachelier	31	24,4
	Master	17	13,4
	Doctorat	1	,8
Total		79	62,2
Manquant	Système	48	37,8
Total		127	100



Graphique 16 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement professionnel

Tableau 21 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement supérieur

		Nombre	%
Valide	Enseignement secondaire (cycle supérieur)	3	2,4
	Certificat ou diplôme attestant une formation pour enseigner	4	3,1
	Bachelier	19	15
	Master	34	26,8
	Doctorat	21	16,5
Total		81	63,8
Manquant	Système	46	36,2
Total		127	100



Graphique 17 : formation et/ou qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement supérieur

Cette question montre qu'il existe des attentes différentes concernant les qualifications minimales selon les niveaux de l'enseignement. L'éducation de la petite enfance exige en moyenne le niveau de qualification minimal le plus faible, l'enseignement supérieur le plus élevé. Sans surprise, ces résultats sont liés à la situation économique des régions de l'Internationale de l'Éducation.

Problématiques relatives au recrutement des enseignant-e-s

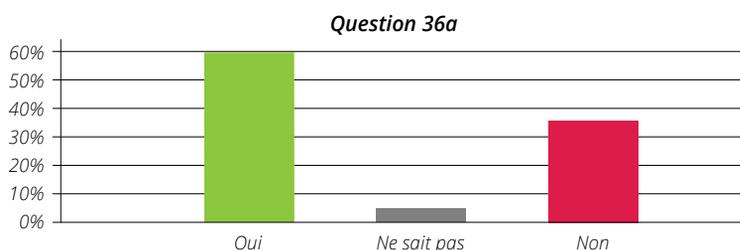
Tableau 22 : statistiques descriptives – problèmes faisant obstacle au recrutement des enseignant-e-s

Statistiques

		Candidat-e-s	Attrait	Période probatoire	Soutien continu
N	Valide	101	102	102	103
	Manquant	26	25	25	24
Moyenne		1,76	2,23	1,57	1,88

Tableau 23 : le nombre de candidat-e-s souhaitant devenir enseignant-e-s est-il supérieur au nombre de postes disponibles au sein de la profession enseignante ?

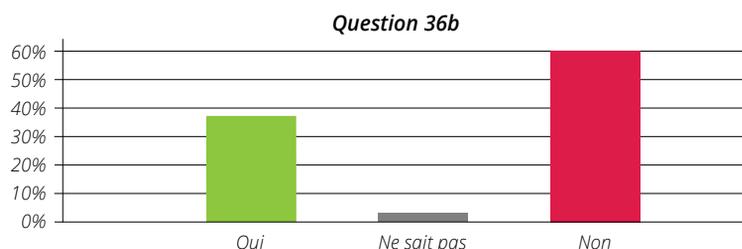
		Nombre	%
	Oui	60	47,2
	Ne sait pas	5	3,9
	Non	36	28,3
Total		101	79,5
Manquant	Système	26	20,5
Total		127	100



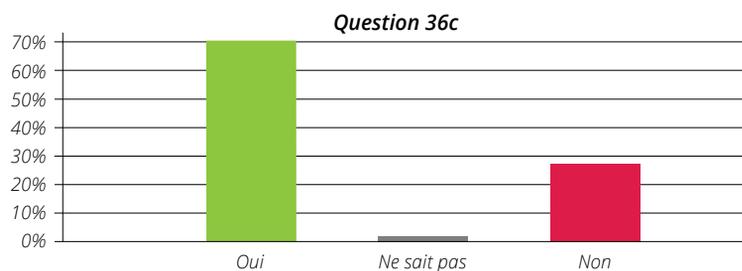
Graphique 18 : le nombre de candidat-e-s souhaitant devenir enseignant-e-s est-il supérieur au nombre de postes disponibles au sein de la profession enseignante ?

Tableau 24 : l'enseignement est-il une profession attrayante aux yeux des jeunes ?

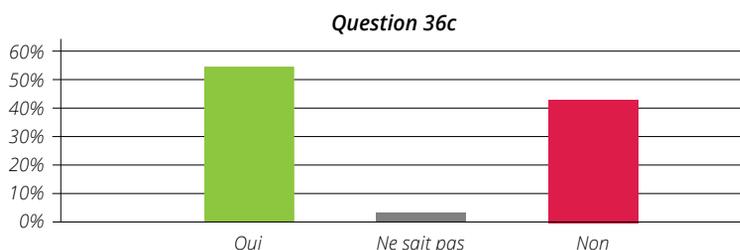
		Nombre	%
Valide	Oui	38	29,9
	Ne sait pas	3	2,4
	Non	61	48
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
	Total	127	100


Graphique 19 : l'enseignement est-il une profession attrayante aux yeux des jeunes ?
Tableau 25 : une période probatoire est-elle prévue pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?

		Nombre	%
Valide	Oui	72	56,7
	Ne sait pas	2	1,6
	Non	28	22,0
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
	Total	127	100


Graphique 20 : une période probatoire est-elle prévue pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?
Tableau 26 : un encadrement continu est-il prévu pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?

		Nombre	%
Valide	Oui	56	44,1
	Ne sait pas	3	2,4
	Non	44	34,6
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
	Total	127	100



Graphique 21 : un encadrement continu est-il prévu pour le personnel enseignant fraîchement diplômé ?

Dans l'ensemble des pays, le nombre d'enseignant·e·s est généralement supérieur à celui des postes proposés, indiquant que la formation des nouveaux·elles enseignant·e·s reste relativement acceptable. Mais cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement soit considéré comme une carrière professionnelle prometteuse, puisque 48 % des réponses indiquent que ce secteur n'est pas une carrière souhaitable selon les jeunes. Cette situation a été exacerbée par le manque relatif de soutien par rapport aux attentes des jeunes, 56 % des systèmes imposant une période probatoire, tandis que 35 % des pays signalent un manque de soutien durant cette période.

Attrition des enseignant·e·s par niveau d'enseignement

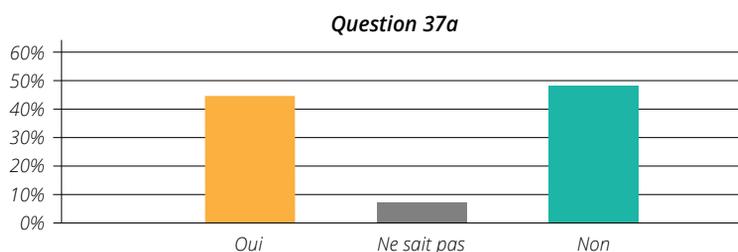
Tableau 27 : statistiques descriptives – le taux d'attrition du personnel enseignant est-il élevé dans votre pays, par niveau d'enseignement ?

Statistiques

		Éducation de la petite enfance	Primaire	Secondaire	EFP	Supérieur
N	Valide	83	91	88	79	76
	Manquant	44	36	39	48	51
Moyenne		2,04	2,04	2,02	2,00	2,22

Tableau 28 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans le secteur de l'éducation de la petite enfance est-il élevé dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	37	29,1
	Ne sait pas	6	4,7
	Non	40	31,5
Total		83	65,4
Manquant	Systeme	44	34,6
Total		127	100



Graphique 22 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans le secteur de l'éducation de la petite enfance est-il élevé dans votre pays ?

Tableau 29 : le taux d'attrition du personnel enseignant dans l'enseignement primaire est-il élevé dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	42	33,1
	Ne sait pas	3	2,4
	Non	46	36,2
Total		91	71,7
Manquant	Système	36	28,3
Total		127	100

Question 37b

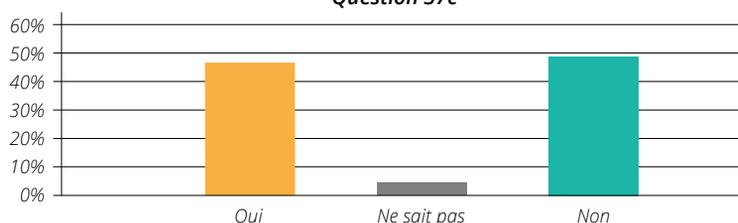


Graphique 23 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement primaire est-il élevé dans votre pays ?

Tableau 30 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement secondaire est-il élevé dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	41	32,3
	Ne sait pas	4	3,1
	Non	43	33,9
Total		88	69,3
Manquant	Système	39	30,7
Total		127	100

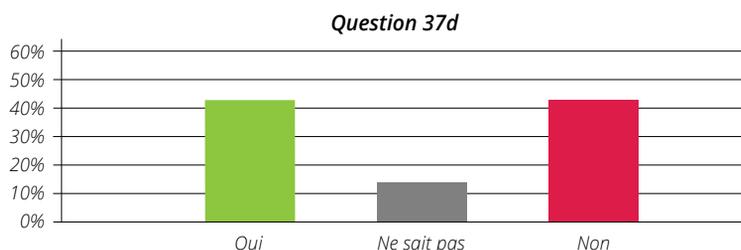
Question 37c



Graphique 24 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement secondaire est-il élevé dans votre pays ?

Tableau 31 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement et de la formation professionnelle est-il élevé dans votre pays ?

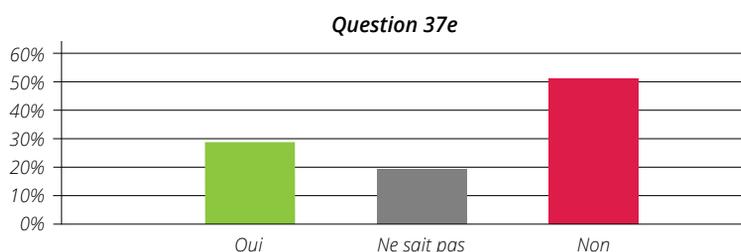
		Nombre	%
Valide	Oui	34	26,8
	Ne sait pas	11	8,7
	Non	34	26,8
Total		79	62,2
Manquant	Système	48	37,8
Total		127	100



Graphique 25 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement et de la formation professionnelle est-il élevé dans votre pays ?

Tableau 32 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est-il élevé dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	22	17,3
	Ne sait pas	15	11,8
	Non	39	30,7
Total		76	59,8
Manquant	Système	51	40,2
Total		127	100



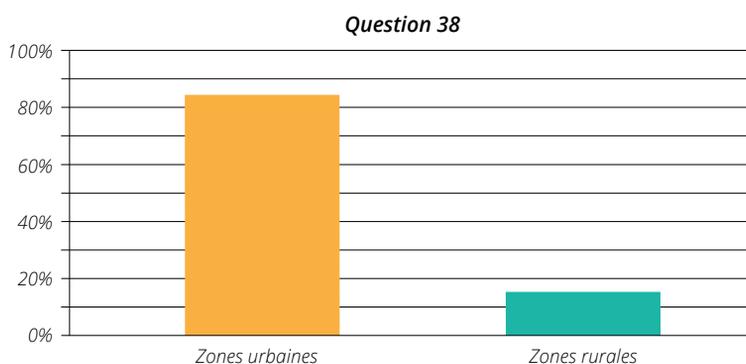
Graphique 26 : le taux d'attrition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est-il élevé dans votre pays ?

L'attrition reste un problème urgent, en particulier lorsqu'on compare ce phénomène à d'autres données du rapport, et est influencé par les salaires, les conditions d'emploi et la charge de travail. Tous les niveaux de l'enseignement déclarent être confrontés au problème de l'attrition, les chiffres les plus élevés étant observés dans l'enseignement primaire (33,1 %), les moins élevés dans l'enseignement supérieur (17,3 %). Toutefois, ces résultats sont influencés par les réponses manquantes, puisque tous les syndicats ne représentent pas tous les niveaux de l'enseignement. Une fois recalibrés pour tenir compte de ce paramètre, les résultats sont : éducation de la petite enfance (45 %), primaire (46 %), secondaire (47 %), professionnel (43 %) et supérieur (29 %).

Souhait d'enseigner en zones urbaines et rurales

Tableau 33 : souhait d'enseigner en zones urbaines et rurales

		Nombre	%
Valide	Zones urbaines	82	64,6
	Zones rurales	15	11,8
Total		97	76,4
Manquant	Système	30	23,6
	Total	127	100



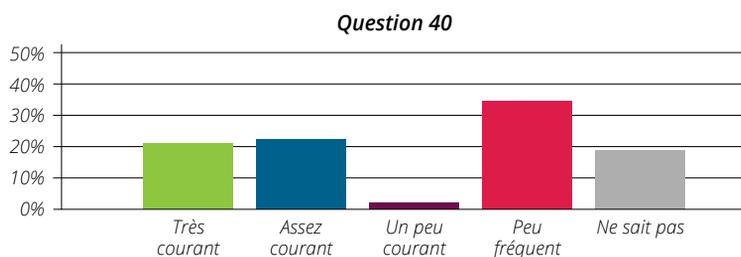
Graphique 27 : souhait d'enseigner en zones urbaines et rurales

Disciplines et/ou niveaux d'enseignement les plus touchés par les pénuries d'enseignant·e·s

En général, l'enseignement secondaire et professionnel connaissent une pénurie d'enseignant·e·s dans les domaines spécifiques des mathématiques et de l'enseignement technique/ingénierie. Il est estimé que l'enseignement dans ces disciplines ne présente pas d'attrait aux yeux des personnes qualifiées, en raison du faible statut de l'enseignement par rapport à d'autres carrières possibles. Dans un grand nombre de pays, ces pénuries ont amené à recruter du personnel enseignant non qualifié.

Tableau 34 : recrutement de personnel non qualifié pour répondre à la pénurie d'enseignant·e·s

		Nombre	%
Valide	Très courant	19	15
	Courant	20	15,7
	Peu courant	2	1,6
	Rare	31	24,4
	Ne sait pas	17	13,4
Total		89	70,1
Manquant	Système	38	29,9
	Total	127	100



Graphique 28 : recrutement de personnel non qualifié pour répondre à la pénurie d'enseignant-e-s

La réponse modale à cette question indique qu'il est très peu répandu d'employer du personnel enseignant non qualifié. Toutefois, sur l'ensemble de la cohorte, 43,2 % des réponses mentionnent qu'employer du personnel enseignant non qualifié est très ou assez répandu au niveau national. Cette statistique est inquiétante, en particulier, car elle traduit un manque d'intérêt au sein des systèmes éducatifs à préparer des professionnel-le-s de l'éducation qualifié-e-s et à assurer leur développement. Il existe probablement une relation étroite entre le recrutement de personnel enseignant non qualifié et le statut peu élevé de la profession enseignante dans certains pays.

Accès des syndicats au personnel de l'éducation

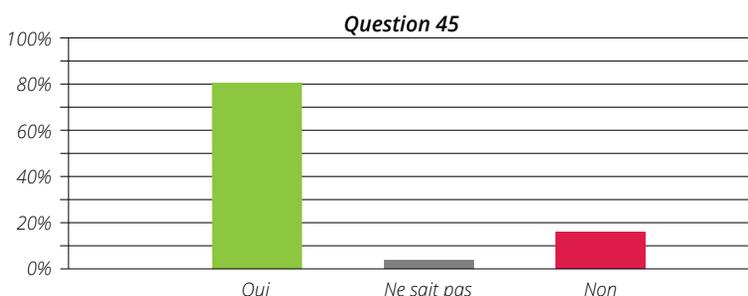
Tableau 35 : statistiques descriptives – votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail ?

N		Valide	Manquant
		102	25

Tableau 36 : votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail

		Nombre	%
Valide	Oui	82	64,6
	Ne sait pas	4	3,1
	Non	16	12,6
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100

Si la majorité des syndicats déclarent pouvoir rencontrer leurs travailleur-euse-s, ce n'est pas le cas pour un nombre important d'entre eux. Il est préoccupant de constater que quatre syndicats déclarent ne pas savoir.



Graphique 29 : votre syndicat peut-il rencontrer librement le personnel de l'éducation sur son lieu de travail ?

Le personnel enseignant est une catégorie professionnelle essentielle

Tableau 37 : le personnel enseignant est-il considéré comme une catégorie professionnelle essentielle dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	62	48,8
	Ne sait pas	5	3,9
	Non	36	28,3
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
	Total	127	100



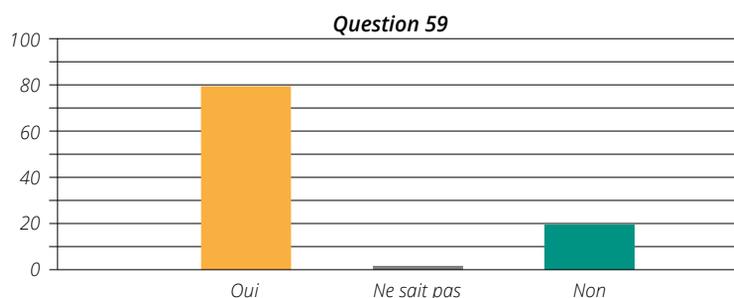
Graphique 30 : le personnel enseignant est-il considéré comme une catégorie professionnelle essentielle dans votre pays ?

La majorité des syndicats déclarent avoir des membres considéré·e·s comme « essentiel·le·s », ce qui signifie qu'il·elle·s ont dû travailler durant la pandémie. Cette désignation, qu'elle soit officielle ou non, montre l'importance des enseignant·e·s et des professionnel·le·s de l'éducation, et doit être prise en compte dans le cadre des préoccupations actuelles concernant leur statut.

Droit de grève

Tableau 38 : statistiques descriptives - le personnel enseignant a-t-il le droit de faire grève dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Oui	80	63
	Ne sait pas	2	1,6
	Non	20	15,7
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
	Total	127	100



Graphique 31 : le personnel enseignant a-t-il le droit de faire grève dans votre pays ?

La plupart des participants (63 %) déclarent bénéficier du droit de grève, près de 16 % déclarent ne pas y avoir droit. Deux des syndicats ne savaient pas et près de 20 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question, indiquant probablement une absence de problèmes ou de connaissances dans ce domaine.

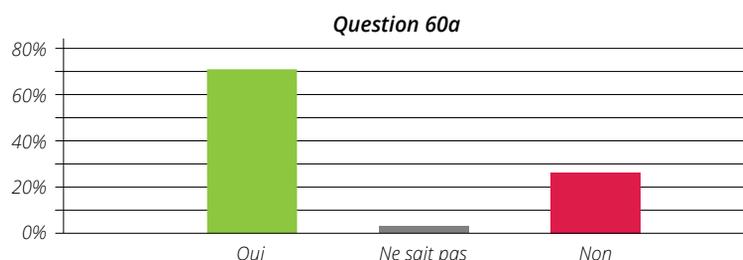
Représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective

Tableau 39 : statistiques descriptives – autorisation gouvernementale pour la représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective

		Statistiques			
		Salaires	Conditions de travail	Conditions d'emploi	Équité et non-discrimination
N	Valide	103	102	103	101
	Manquant	24	25	24	26
Moyenne		1,55	1,49	1,62	1,62
Écart type		0,883	0,853	0,919	0,870

Tableau 40 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre des négociations salariales ?

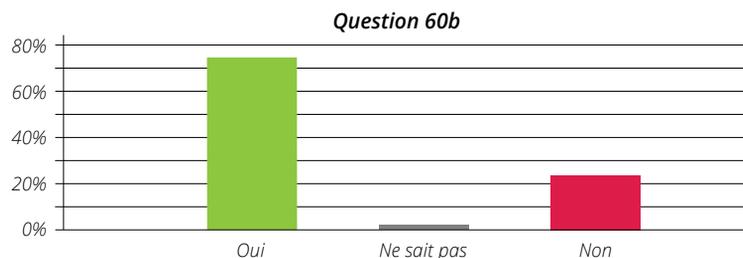
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valable	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	73	57,5	70,9	70,9
	Ne sait pas	3	2,4	2,9	73,8
	Non	27	21,3	26,2	100
Total		103	81,1	100	
Manquant	Système	24	18,9		
Total		127	100		



Graphique 32 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre des négociations salariales ?

Tableau 41 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions de travail ?

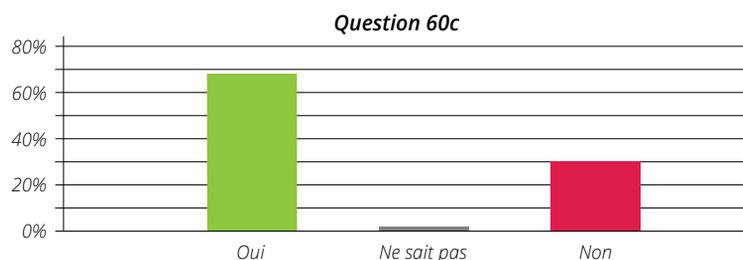
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valable	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	76	59,8	74,5	74,5
	Ne sait pas	2	1,6	2	76,5
	Non	24	18,9	23,5	100
Total		102	80,3	100	
Manquant	Système	25	19,7		
Total		127	100		



Graphique 33 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions de travail ?

Tableau 42 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions d'emploi ?

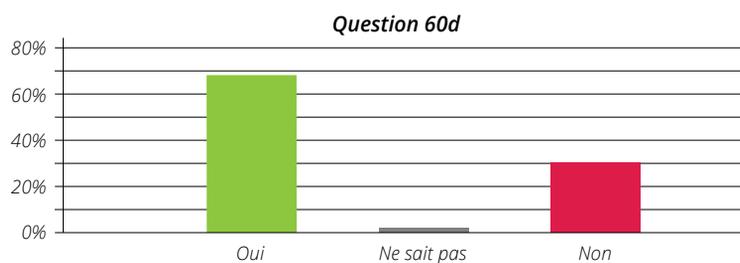
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valable	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	70	55,1	68	68
	Ne sait pas	2	1,6	1,9	69,9
	Non	31	24,4	30,1	100
Total		103	81,1	100	
Manquant	Système	24	18,9		
	Total	127	100		



Graphique 34 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour les conditions d'emploi ?

Tableau 43 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour l'équité et la non-discrimination ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valable	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	64	50,4	63,4	63,4
	Ne sait pas	11	8,7	10,9	74,3
	Non	26	20,5	25,7	100
Total		101	79,5	100	
Manquant	Système	26	20,5		
	Total	127	100		



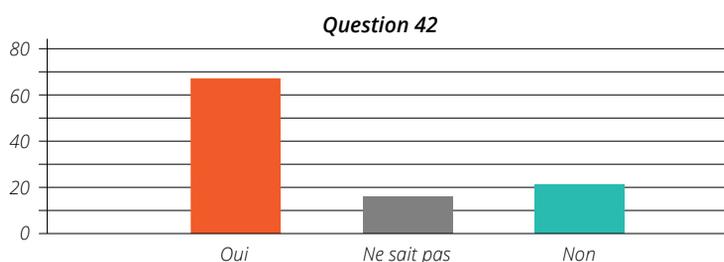
Graphique 35 : le gouvernement autorise-t-il une représentation syndicale dans le cadre de la négociation collective pour l'équité et la non-discrimination ?

Ces résultats montrent que les revendications concernant les salaires, les conditions de travail et d'emploi, ainsi que l'équité en milieu professionnel, restent des aspects essentiels d'une très large part du travail syndical. Les syndicats sont plus susceptibles de participer aux négociations entourant les salaires et les conditions de travail qu'à celles concernant les politiques en matière d'équité et de non-discrimination. Dans tous les cas, près d'un quart des syndicats ne représentent pas leurs travailleur·euse·s dans le cadre de la négociation collective, une situation particulièrement préoccupante.

Modifications des conventions collectives

Tableau 44 : des conventions collectives ont-elles été modifiées ou annulées unilatéralement au cours de ces trois dernières années ?

		Fréquence	%
Valide	Oui	67	52,8
	Ne sait pas	16	12,6
	Non	21	16,5
Total		104	81,9
Manquant	Systeme	23	18,1
Total		127	100



Graphique 36 : des conventions collectives ont-elles été modifiées ou annulées unilatéralement au cours de ces trois dernières années ?

Sur les 104 réponses reçues, 67 (64,4 %) indiquent que des conventions collectives négociées ont été modifiées unilatéralement au cours de ces trois dernières années. Ces accords définissent et protègent les salaires et les conditions de travail, et sont essentiels à la consolidation de l'environnement dans lequel travaillent les professionnel·le·s de l'éducation.

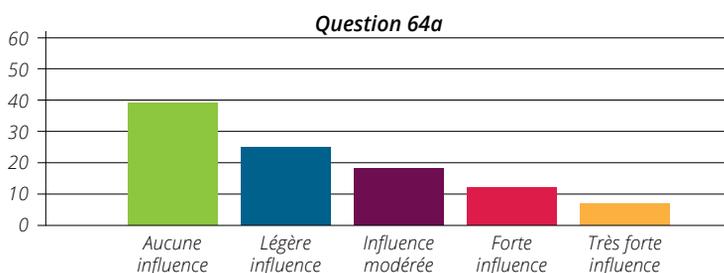
Opportunités d'emploi et de carrière offertes au personnel enseignant

Tableau 45 : statistiques descriptives – influences sur les opportunités d'emploi et de carrière offertes au personnel enseignant

		Statistiques						
		Opinions politiques	Opinions religieuses	Ethnicité	Genre	Orientation sexuelle	Affiliation à un syndicat	Militantisme syndical
N	Valide	101	102	100	102	97	101	101
	Manquant	26	25	27	25	30	26	26
Moyenne		2,24	1,72	1,88	1,71	1,70	1,66	1,93

Tableau 46 : dans quelle mesure les opinions politiques des enseignant·e·s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

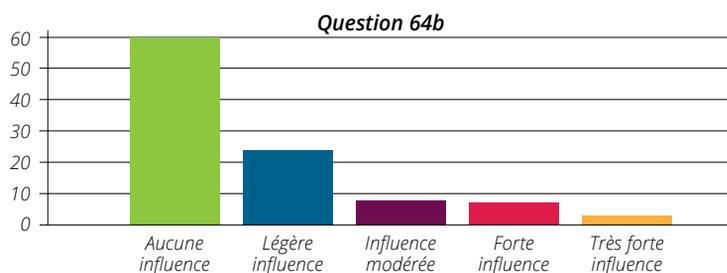
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	39	30,7
	Légère influence	25	19,7
	Influence modérée	18	14,2
	Forte influence	12	9,4
	Très forte influence	7	5,5
Total		101	79,5
Manquant	Système	26	20,5
Total		127	100



Graphique 37 : dans quelle mesure les opinions politiques des enseignant·e·s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

Tableau 47 : dans quelle mesure les opinions religieuses des enseignant·e·s influencent-elles leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

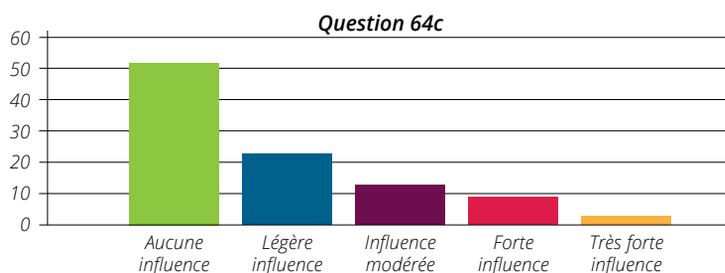
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	60	47,2
	Légère influence	24	18,9
	Influence modérée	8	6,3
	Forte influence	7	5,5
	Très forte influence	3	2,4
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 38 : dans quelle mesure les opinions religieuses des enseignant-e-s influencent-elles leurs opportunités d’emploi et de carrière ?

Tableau 48 : dans quelle mesure l’ethnicité des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d’emploi et de carrière ?

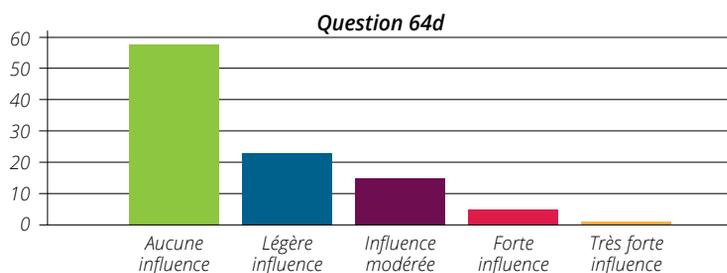
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	52	40,9
	Légère influence	23	18,1
	Influence modérée	13	10,2
	Forte influence	9	7,1
	Très forte influence	3	2,4
	Total	100	78,7
Manquant	Systeme	27	21,3
	Total	127	100



Graphique 39 : dans quelle mesure l’ethnicité des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d’emploi et de carrière ?

Tableau 49 : dans quelle mesure le genre des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d’emploi et de carrière ?

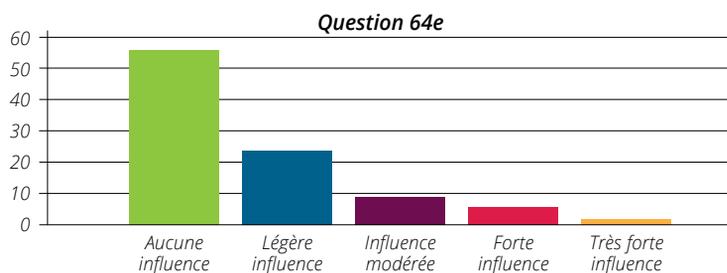
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	58	45,7
	Légère influence	23	18,1
	Influence modérée	15	11,8
	Forte influence	5	3,9
	Très forte influence	1	,8
	Total	102	80,3
Manquant	Systeme	25	19,7
	Total	127	100



Graphique 40 : dans quelle mesure le genre des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

Tableau 50 : dans quelle mesure l'orientation sexuelle des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

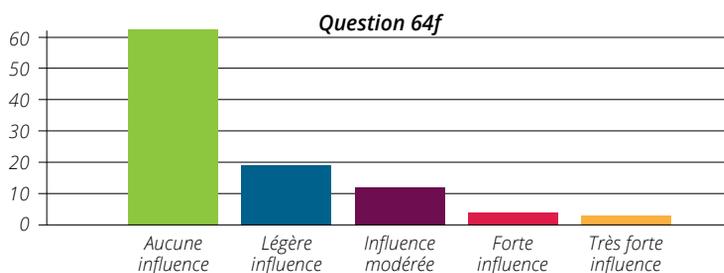
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	56	44,1
	Légère influence	24	18,9
	Influence modérée	9	7,1
	Forte influence	6	4,7
	Très forte influence	2	1,6
Total		97	76,4
Manquant	Système	30	23,6
Total		127	100



Graphique 41 : dans quelle mesure l'orientation sexuelle des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

Tableau 51 : dans quelle mesure l'affiliation syndicale des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

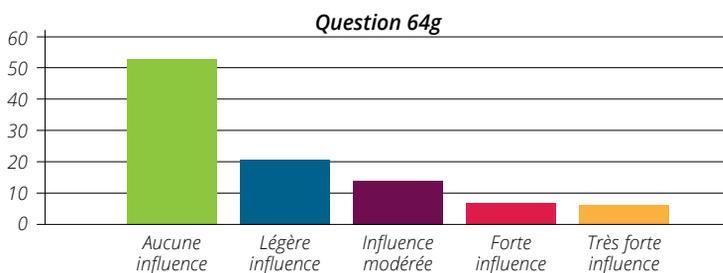
		Nombre	%
Valide	Aucune influence	63	49,6
	Légère influence	19	15
	Influence modérée	12	9,4
	Forte influence	4	3,1
	Très forte influence	3	2,4
Total		101	79,5
Manquant	Système	26	20,5
Total		127	100



Graphique 42 : dans quelle mesure l'affiliation syndicale des enseignant-e-s influence-t-elle leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

Tableau 52 : dans quelle mesure le militantisme syndical des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

		Nombre	%
Valide	Aucune influence	53	41,7
	Légère influence	21	16,5
	Influence modérée	14	11,0
	Forte influence	7	5,5
	Très forte influence	6	4,7
	Total	101	79,5
Manquant	Systeme	26	20,5
	Total	127	100



Graphique 43 : dans quelle mesure le militantisme syndical des enseignant-e-s influence-t-il leurs opportunités d'emploi et de carrière ?

Si la majorité des syndicats déclarent que les enseignant-e-s ne font pas l'objet de discrimination en raison de leurs opinions politiques ou religieuses, leur appartenance ethnique, leur orientation sexuelle, leur affiliation ou militantisme syndical, il importe de souligner que toute discrimination, notamment systémique, demeure une source de préoccupation. Ce facteur reste présent dans chacune des questions. Il est préoccupant de constater que plusieurs systèmes éducatifs signalent que les décisions concernant l'emploi des enseignant-e-s sont très, voire extrêmement, influencées par ces aspects.

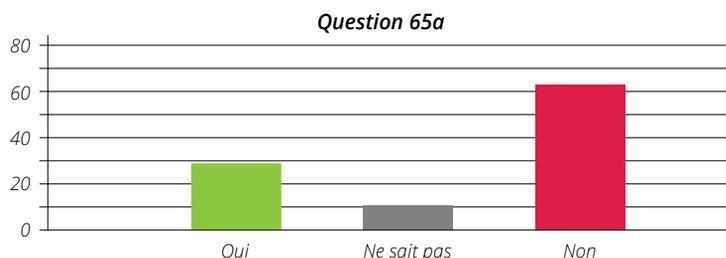
Menaces pour la liberté académique

Tableau 53 : statistiques descriptives – menaces pour la liberté académique

		Statistiques			
		Censure gouvernementale	Censure institutionnelle	Influence du gouvernement	Influence des institutions/ entreprises
N	Valide	103	103	100	99
	Manquant	24	24	27	28
Moyenne		2,33	2,25	2,22	2,30

Tableau 54 : la liberté académique est-elle menacée par la censure/répression gouvernementale de l'enseignement et/ou de la recherche ?

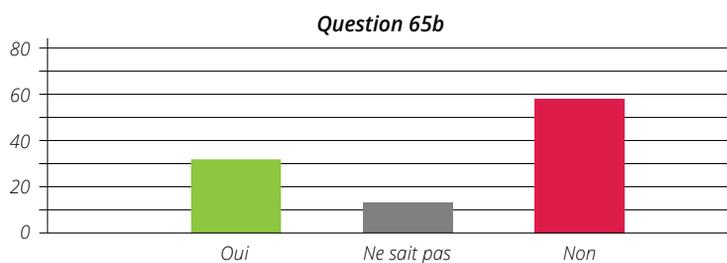
		Nombre	%
Valide	Oui	29	22,8
	Ne sait pas	11	8,7
	Non	63	49,6
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 44 : la liberté académique est-elle menacée par la censure/répression gouvernementale de l'enseignement et/ou de la recherche ?

Tableau 55 : la liberté académique est-elle menacée par la censure institutionnelle/interne de l'enseignement et/ou de la recherche ?

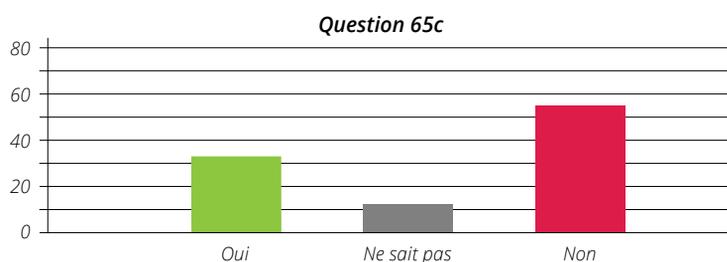
		Nombre	%
Valide	Oui	32	25,2
	Ne sait pas	13	10,2
	Non	58	45,7
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 45 : la liberté académique est-elle menacée par la censure institutionnelle/interne de l'enseignement et/ou de la recherche ?

Tableau 56 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence du gouvernement sur l'enseignement et/ou la recherche ?

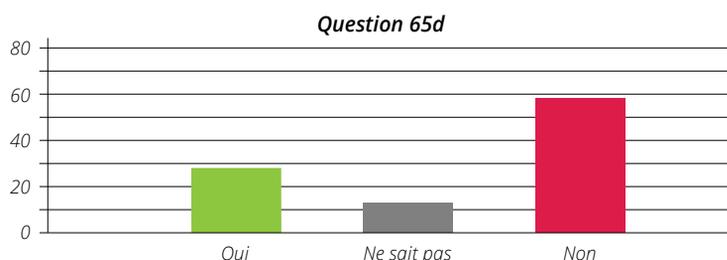
		Nombre	%
Valide	Oui	33	26,0
	Ne sait pas	12	9,4
	Non	55	43,3
	Total	100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
	Total	127	100



Graphique 46 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence du gouvernement sur l'enseignement et/ou la recherche ?

Tableau 57 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence des industries/entreprises sur l'enseignement et/ou la recherche ?

		Nombre	%
Valide	Oui	28	22,0
	Ne sait pas	13	10,2
	Non	58	45,7
	Total	99	78,0
Manquant	Système	28	22,0
	Total	127	100



Graphique 47 : la liberté académique est-elle menacée par l'influence des industries/entreprises sur l'enseignement et/ou la recherche ?

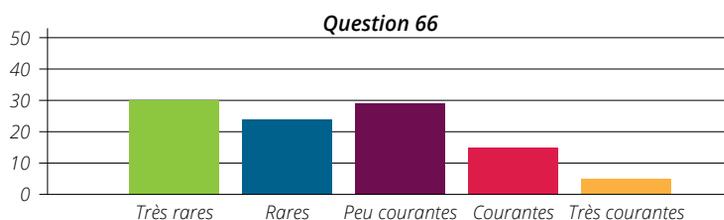
Tableau 58 : statistiques descriptives – violations de la liberté académique

Statistiques - Question 66

N	Valide	103
	Manquant	24
Moyenne		2,43

Tableau 59 : les violations de la liberté académique sont-elles courantes dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Très rares	30	23,6
	Rares	24	18,9
	Peu courantes	29	22,8
	Courantes	15	11,8
	Très courantes	5	3,9
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100


Graphique 48 : les violations de la liberté académique sont-elles courantes dans votre pays ?

Résumé

Dans l'ensemble, la majorité des syndicats participants sont implantés dans des pays qui considèrent que les syndicats jouent un rôle important dans la négociation des conventions collectives et qui respectent toute une série de droits du travail. La majorité d'entre eux (94 %) déploient leurs activités dans des pays où l'État a la responsabilité légale de prendre en charge l'éducation. Diverses structures sont responsables de l'embauche des employé·e·s de l'éducation, leur employeur étant le plus souvent le gouvernement central à tous les niveaux. Toutefois, dans la sphère de l'enseignement supérieur, les établissements embauchent quasiment autant de personnel de l'éducation (28 %) que le gouvernement central (30 %).

Un des facteurs relativement stables est la répartition des heures de travail par rapport aux heures d'enseignement effectif, aux différents niveaux de l'enseignement. Les professionnel·le·s de l'éducation travaillant avec de jeunes élèves enregistrent généralement le plus grand nombre d'heures d'enseignement en classe, en contact direct avec les élèves. Cependant, compte tenu de la problématique de la charge de travail des enseignant·e·s, il est clair que, à tous les niveaux de l'enseignement, une part importante des tâches s'effectue en dehors des horaires officiels, une situation préoccupante lorsque l'on compare les attentes à leurs salaires et à leurs conditions de travail. Cette question urgente et préoccupante a été soulevée dans les études et les recherches, dans la mesure où elle contribue au stress

et à l'épuisement professionnel des enseignant·e·s (Toropova, Myrberg et Johansson, 2021 ; Walker, Worth et Van den Brande, 2019). On notera également une sous-évaluation systémique du temps nécessaire pour préparer les cours et effectuer les autres tâches liées à l'enseignement et à l'apprentissage (Département de l'Éducation, 2018), ce qui pourrait expliquer en partie le problème de l'attrition et de l'attrait d'une carrière dans l'enseignement.

Ce chapitre met en lumière certaines préoccupations majeures. Bien que la majorité des pays soutiennent le droit des enseignant·e·s de s'affilier à des syndicats et de ne pas faire l'objet de discrimination, ainsi que celui des syndicats de défendre leurs membres, cette section concerne surtout les nombreuses minorités qui :

- Subissent des discriminations en ce qui concerne l'emploi et les possibilités d'avancement.
- Ne bénéficient pas de syndicats qui défendent les conventions collectives pour les salaires, les conditions de travail et l'emploi.
- Ne peuvent espérer aucune sécurité d'emploi.
- Signalent des ingérences du gouvernement dans leurs recherches ou leur travail de plaidoyer.

Salaires, conditions de travail et questions politiques

Comme souligné dans l'introduction, le concept intangible du statut de l'enseignant-e est toujours conditionné par des facteurs matériels, les principaux étant les salaires, les conditions de travail et les dispositions politiques dans un pays donné. Ces facteurs ont une influence sur la sécurité d'emploi, la satisfaction professionnelle et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Comme le souligne le rapport 2018 et d'autres recherches, les enseignant-e-s travaillent dur, souhaitent faire du bon travail et vont souvent au-delà des attentes, afin de répondre le mieux possible aux besoins de leurs élèves. Toutefois, on observe toujours des tensions dans un grand nombre de sociétés concernant l'enseignement, certains facteurs affaiblissant l'application, le statut et l'expertise des enseignant-e-s. La section suivante présente les résultats montrant le point de vue des syndicats concernant les salaires et les conditions de travail des enseignant-e-s et le niveau d'inquiétude concernant l'impact des dispositions politiques sur leur statut.

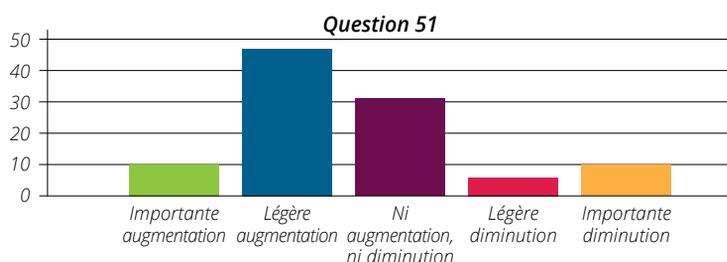
Salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années

Tableau 60 : statistiques descriptives – salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années

Statistiques		
N	Valide	104
	Manquant	23
Moyenne		2,61

Tableau 61 : qu'est-il arrivé aux salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Importante augmentation	10	7,9
	Légère augmentation	47	37
	Ni augmentation, ni diminution	31	24,4
	Légère diminution	6	4,7
	Importante diminution	10	7,9
	Total	104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 49 : qu'est-il arrivé aux salaires du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?

Depuis le rapport 2018, la majorité des syndicats signalent que, globalement, les salaires sont restés identiques ou ont augmenté. Cependant, 15,4 % des réponses indiquent que les salaires sont en baisse depuis ces trois dernières années, ce qui confirmerait que les modifications des conventions collectives ont plus d'effet sur l'évolution des conditions de travail que sur celle des salaires.

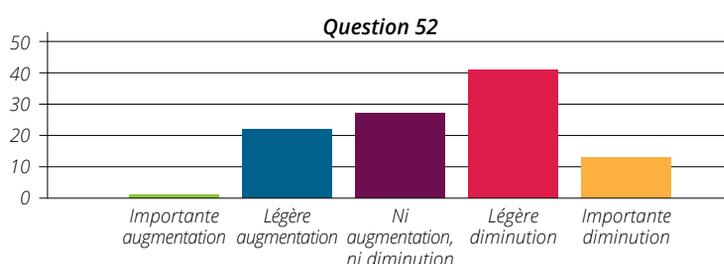
Conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années

Tableau 62 : statistiques descriptives – conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années.

Statistiques		
N	Valide	104
	Manquant	23
Moyenne		3,41

Tableau 63 : qu'est-il arrivé aux conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Importante augmentation	1	0,8
	Légère augmentation	22	17,3
	Ni augmentation, ni diminution	27	21,3
	Légère diminution	41	32,3
	Importante diminution	13	10,2
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 50 : qu'est-il arrivé aux conditions de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années dans votre pays ?

La différence entre les salaires et les conditions de travail est flagrante. Si, le plus souvent, les réponses indiquent une légère augmentation des salaires, les conditions de travail, elles, se sont dégradées. En particulier, comme le montrent les questions suivantes, ce constat est imputable à la charge de travail.

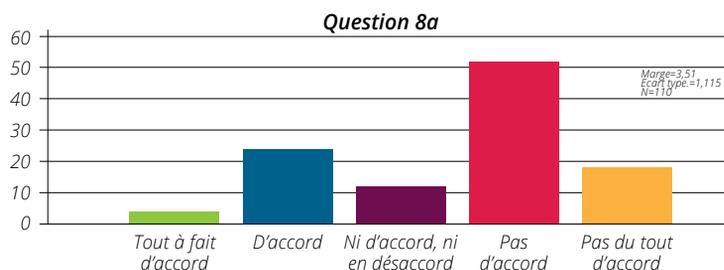
Charge de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années

Tableau 64 : statistiques descriptives – charge de travail du personnel enseignant au cours de ces trois dernières années

		Statistiques				
		Dans l'ensemble	Planification des leçons	Attribution des notes	Administration	Équilibre entre vie privée et vie professionnelle
N	Valide	110	110	110	109	110
	Manquant	17	17	17	18	17
Moyenne		3,51	3,45	3,41	2,08	3,59
Écart type		1,115	1,186	1,103	1,064	1,119

Tableau 65 : dans l'ensemble, la charge de travail du personnel enseignant est gérable

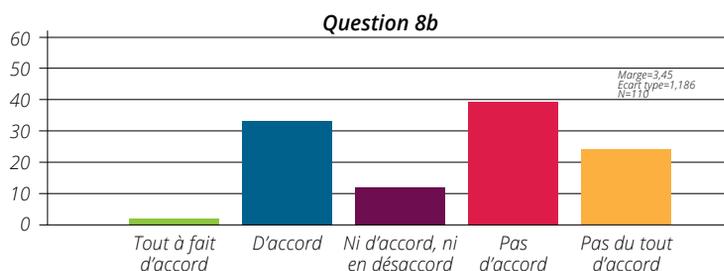
		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	4	3,1
	D'accord	24	18,9
	Ni d'accord, ni en désaccord	12	9,4
	Pas d'accord	52	40,9
	Pas du tout d'accord	18	14,2
Total		110	86,6
Manquant	Système	17	13,4
Total		127	100



Graphique 51 : dans l'ensemble, la charge de travail du personnel enseignant est gérable

Tableau 66 : le temps que consacre le personnel enseignant à la préparation des leçons est gérable

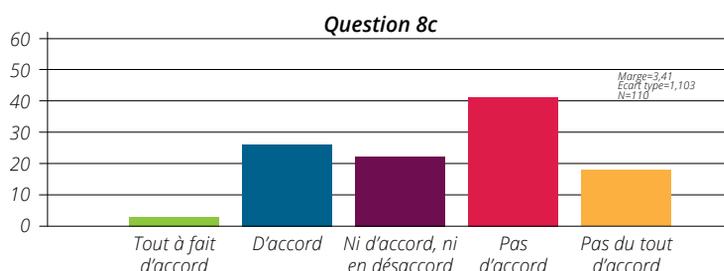
		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	2	1,6
	D'accord	33	26
	Ni d'accord, ni en désaccord	12	9,4
	Pas d'accord	39	30,7
	Pas du tout d'accord	24	18,9
Total		110	86,6
Manquant	Système	17	13,4
Total		127	100



Graphique 52 : le temps que consacre le personnel enseignant à la préparation des leçons est gérable

Tableau 67 : le temps que consacre le personnel enseignant à la notation des travaux des élèves est gérable

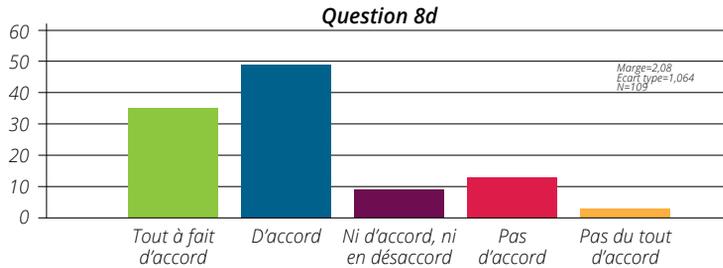
		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	3	2,4
	D'accord	26	20,5
	Ni d'accord, ni en désaccord	22	17,3
	Pas d'accord	41	32,3
	Pas du tout d'accord	18	14,2
Total		110	86,6
Manquant	Système	17	13,4
Total		127	100



Graphique 53 : le temps que consacre le personnel enseignant à la notation des travaux des élèves est gérable

Tableau 68 : la charge de travail du personnel enseignant a augmenté en raison des tâches administratives liées aux mesures de responsabilisation

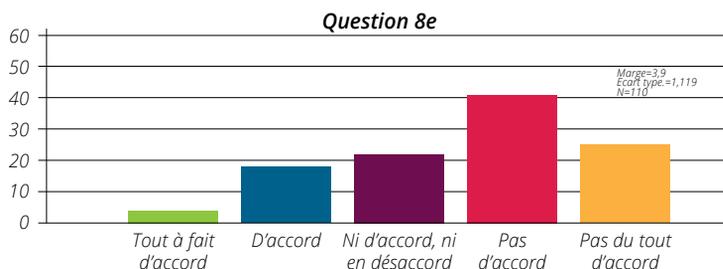
		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	35	27,6
	D'accord	49	38,6
	Ni d'accord, ni en désaccord	9	7,1
	Pas d'accord	13	10,2
	Pas du tout d'accord	3	2,4
Total		109	85,8
Manquant	Système	18	14,2
Total		127	100



Graphique 54 : la charge de travail du personnel enseignant a augmenté en raison des tâches administratives liées aux mesures de responsabilisation

Tableau 69 : le personnel enseignant est en mesure de maintenir un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée

		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	4	3,1
	D'accord	18	14,2
	Ni d'accord, ni en désaccord	22	17,3
	Pas d'accord	41	32,3
	Pas du tout d'accord	25	19,7
Total		110	86,6
Manquant	Système	17	13,4
Total		127	100



Graphique 55 : le personnel enseignant est en mesure de maintenir un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Le tableau 64 montre le point de vue des syndicats participants concernant la gestion de la charge de travail au cours de ces trois dernières années. 55 % d'entre eux estiment que la charge de travail n'est pas gérable, ce qui indique un problème urgent. C'est ce que confirment 49,6 % des réponses indiquant des inquiétudes concernant le poids des attentes excessives pour la planification des leçons et 45,5 % d'entre elles signalant des inquiétudes concernant l'impact des exigences liées aux évaluations/notations sur la charge de travail des enseignant-e-s.

Interrogés sur l'impact des politiques de « responsabilisation des enseignant-e-s », plus de 66 % des syndicats participants estiment qu'elles contribuent à accroître la pression sur leur charge de travail. Phénomène inquiétant, 52 % d'entre eux estiment que les enseignant-e-s ne sont pas en mesure de maintenir un équilibre sain entre leur vie privée et leur vie professionnelle. Les analyses plus détaillées ne révèlent aucune relation statistique significative entre régions ou niveaux d'enseignement, ce qui semble indiquer que la charge de travail et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle sont des problématiques transversales à travers le monde.

C'est aussi ce que confirme la littérature contemporaine qui indique que les enseignant-e-s et la direction des établissements scolaires ressentent une pression importante sur leur temps à mesure que leur travail se complexifie, souvent en raison de la double pression des modifications stratégiques qui entraînent des coûts importants et de la tendance à attendre de l'éducation qu'elle résolve un grand nombre de problèmes sociétaux ou structurels.

Problèmes communs concernant l'éducation

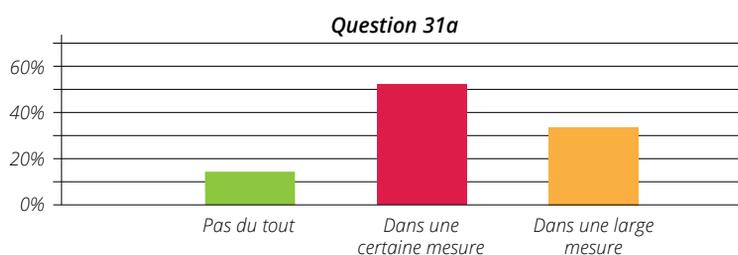
Les syndicats participants ont été invités à répondre à une série de questions à propos des problèmes communs en matière d'éducation identifiés dans les publications. Il s'agit notamment de la privatisation de l'éducation publique, de l'intensification du travail des enseignant·e·s, de l'accès aux services de soutien, de la question de la responsabilisation, etc. Comme le montrent les résultats, les syndicats nourrissent des inquiétudes à propos d'un grand nombre de ces questions. Les principales concernent l'intensification du travail (M = 2,53), les classes surnuméraires (M = 2,35) et la responsabilisation déterminée par les tests (M = 2,24). Les répondants restent moins préoccupés, en comparaison, par la concurrence entre écoles pour le financement (M = 1,91), le soutien du système à l'enseignement (M = 1,95) et la violence à l'égard du personnel (M = 1,99).

Tableau 70 : statistiques descriptives – problèmes ayant une influence sur l'enseignement

		Statistiques														
		Établissements privés	Intensification du travail	Externalisation commerciale	Responsabilité	Inspections	Contrats	Cours privés	PSE (écoles)	Soutien central	PSE (ens. sup.)	Besoins spéciaux	Financement	Recrutement	Massification	Violence
N	Valide	104	104	100	105	105	102	103	99	94	81	98	99	100	103	104
	Manquant	23	23	27	22	22	25	24	28	33	46	29	28	27	24	23
Moyenne		2,19	2,53	2,13	2,24	2,08	1,99	2,25	2,15	1,95	1,99	2,04	1,91	2,10	2,35	1,99

Tableau 71 : augmentation du nombre d'établissements scolaires privés

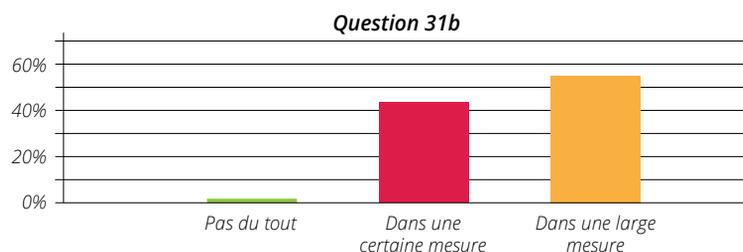
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	15	11,8
	Dans une certaine mesure	54	42,5
	Dans une large mesure	35	27,6
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 56 : augmentation du nombre d'établissements scolaires privés

Tableau 72 : intensification du travail du personnel enseignant et universitaire

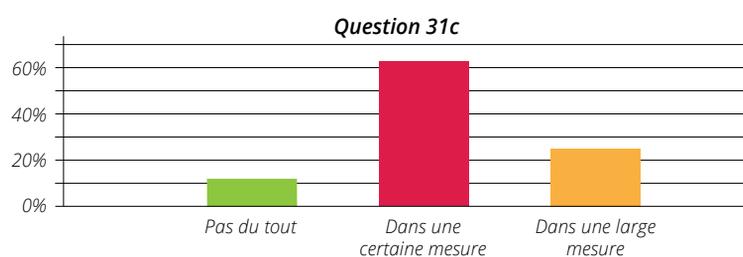
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	2	1,6
	Dans une certaine mesure	45	35,4
	Dans une large mesure	57	44,9
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 57 : intensification du travail du personnel enseignant et universitaire

Tableau 73 : externalisation commerciale des biens, supports et services assurés précédemment par les autorités éducatives gouvernementales

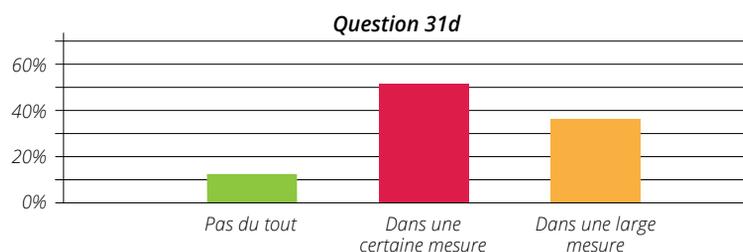
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	12	9,4
	Dans une certaine mesure	63	49,6
	Dans une large mesure	25	19,7
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100



Graphique 58 : externalisation commerciale des biens, supports et services assurés précédemment par les autorités éducatives gouvernementales

Tableau 74 : personnel enseignant tenu responsable des résultats des tests des élèves

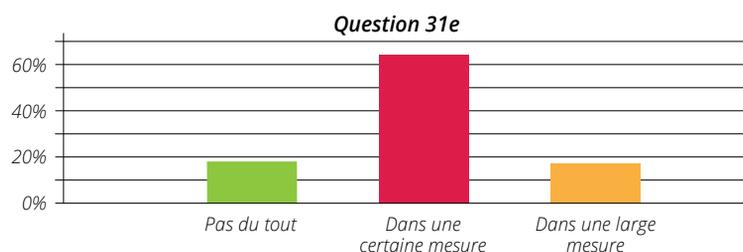
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	13	10,2
	Dans une certaine mesure	54	42,5
	Dans une large mesure	38	29,9
Total		105	82,7
Manquant	Système	22	17,3
Total		127	100



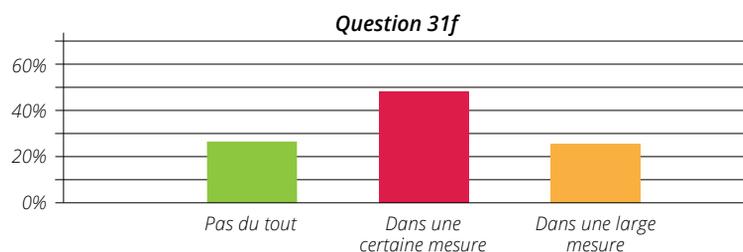
Graphique 59 : personnel enseignant tenu responsable des résultats des tests des élèves

Tableau 75 : personnel enseignant tenu responsable par le biais des inspections

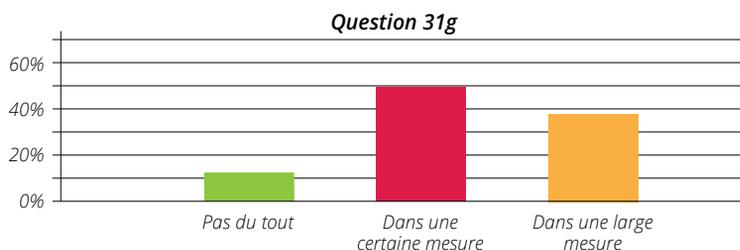
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	23	18,1
	Dans une certaine mesure	51	40,2
	Dans une large mesure	31	24,4
Total		105	82,7
Manquant	Système	22	17,3
Total		127	100


Graphique 60 : personnel enseignant tenu responsable par le biais des inspections
Tableau 76 : recours aux contrats temporaires ou à durée déterminée pour le recrutement du personnel enseignant et universitaire

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	27	21,3
	Dans une certaine mesure	49	38,6
	Dans une large mesure	26	20,5
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100


Graphique 61 : recours aux contrats temporaires ou à durée déterminée pour le recrutement du personnel enseignant et universitaire
Tableau 77 : recrudescence des cours privés

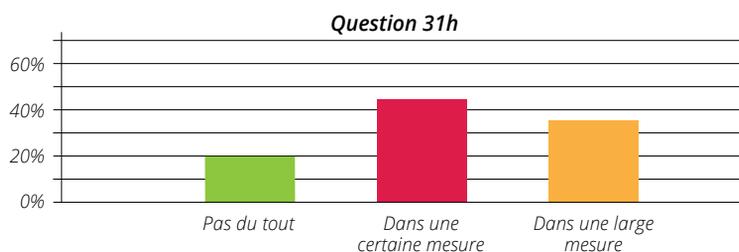
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	13	10,2
	Dans une certaine mesure	51	40,2
	Dans une large mesure	39	30,7
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 62 : recrudescence des cours privés

Tableau 78 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les écoles

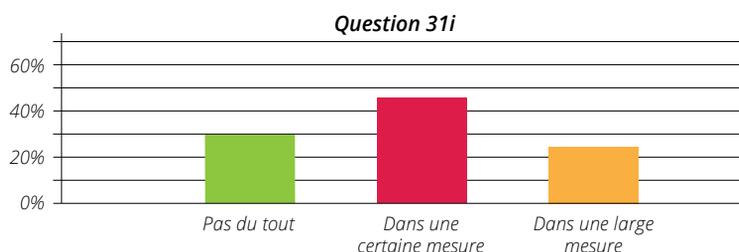
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	20	15,7
	Dans une certaine mesure	44	34,6
	Dans une large mesure	35	27,6
Total		99	78
Manquant	Systeme	28	22
Total		127	100



Graphique 63 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les écoles

Tableau 79 : moins d'accès aux services de soutien au niveau juridique

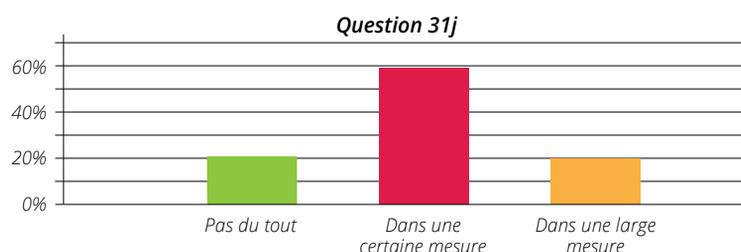
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	28	22
	Dans une certaine mesure	43	33,9
	Dans une large mesure	23	18,1
Total		94	74
Manquant	Systeme	33	26
Total		127	100



Graphique 64 : moins d'accès aux services de soutien au niveau juridique

Tableau 80 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les universités

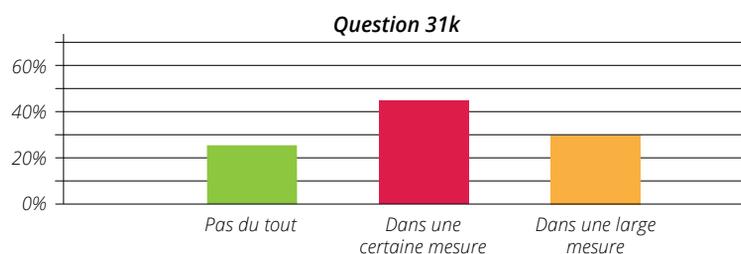
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	17	13,4
	Dans une certaine mesure	48	37,8
	Dans une large mesure	16	12,6
	Total	81	63,8
Manquant	Système	46	36,2
	Total	127	100



Graphique 65 : moins de personnels de soutien à l'éducation dans les universités

Tableau 81 : diminution du soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux

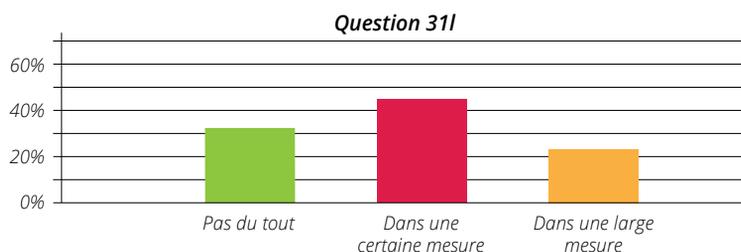
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	25	19,7
	Dans une certaine mesure	44	34,6
	Dans une large mesure	29	22,8
	Total	98	77,2
Manquant	Système	29	22,8
	Total	127	100



Graphique 66 : diminution du soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux

Tableau 82 : concurrence entre établissements scolaires pour le financement

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	32	25,2
	Dans une certaine mesure	44	34,6
	Dans une large mesure	23	18,1
	Total	99	78
Manquant	Système	28	22
	Total	127	100



Graphique 67 : concurrence entre établissements scolaires pour le financement

Tableau 83 : concurrence entre établissements scolaires pour les inscriptions

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	24	18,9
	Dans une certaine mesure	42	33,1
	Dans une large mesure	34	26,8
	Total	100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
	Total	127	100

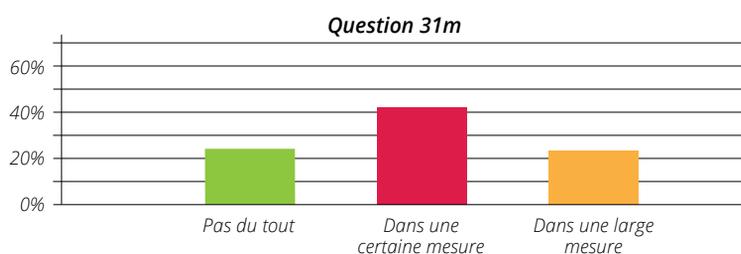
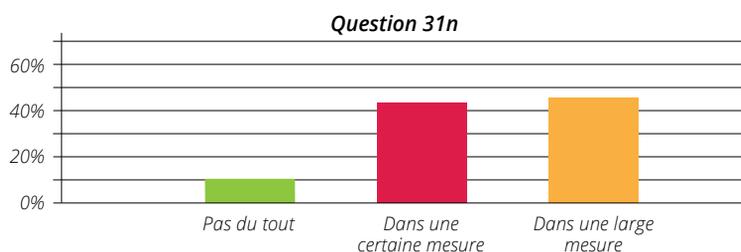


Tableau 68 : concurrence entre établissements scolaires pour les inscriptions

Tableau 84 : classes surnuméraires

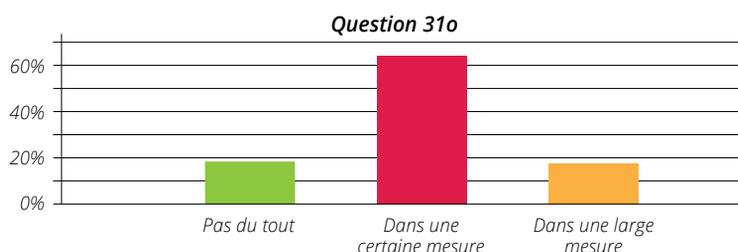
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	11	8,7
	Dans une certaine mesure	45	35,4
	Dans une large mesure	47	37
	Total	103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
	Total	127	100



Graphique 69 : classes surnuméraires

Tableau 85 : personnel de l'éducation victime de violences verbales et physiques

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	19	15
	Dans une certaine mesure	67	52,8
	Dans une large mesure	18	14,2
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100


Graphique 70 : personnel de l'éducation victime de violences verbales et physiques

Problèmes concernant les infrastructures scolaires

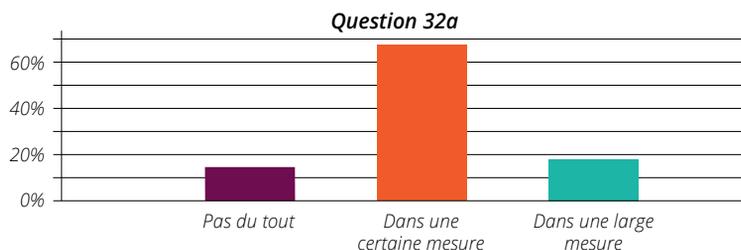
Comme le rappelle un vieil adage, les conditions de travail des enseignant-e-s sont les conditions d'apprentissage des élèves. Après les salaires, les infrastructures physiques sont le premier domaine de financement de l'éducation où l'investissement est insuffisant. Les syndicats répondants ont été interrogés à propos des infrastructures physiques dans leur pays. Les principaux problèmes sont l'absence de salle du personnel ($M = 2,2$), l'inadéquation des espaces d'apprentissage ($M = 2,03$) et l'indisponibilité du matériel essentiel ($M = 1,81$).

Tableau 86 : statistiques descriptives – problèmes concernant les infrastructures scolaires

		Statistiques				
		Q32a	Q32b	Q32c	Q32d	Q32e
N	Valide	102	99	102	101	100
	Manquant	25	28	25	26	27
Moyenne		2,03	1,75	1,73	2,20	1,81

Tableau 87 : les infrastructures des établissements scolaires sont-elles adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage ?

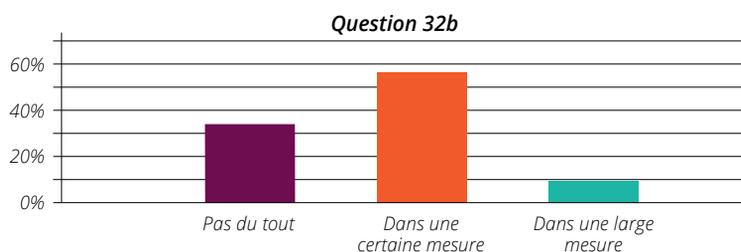
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	15	11,8
	Dans une certaine mesure	69	54,3
	Dans une large mesure	18	14,2
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 71 : les infrastructures des établissements scolaires sont-elles adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage ?

Tableau 88 : les bâtiments et les espaces scolaires sont-ils entretenus selon des normes élevées ?

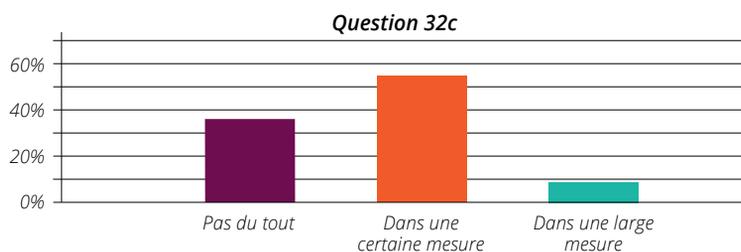
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	34	26,8
	Dans une certaine mesure	56	44,1
	Dans une large mesure	9	7,1
Total		99	78,0
Manquant	Système	28	22
Total		127	100



Graphique 72 : les bâtiments et les espaces scolaires sont-ils entretenus selon des normes élevées ?

Tableau 89 : les équipements pédagogiques sont-ils suffisants ?

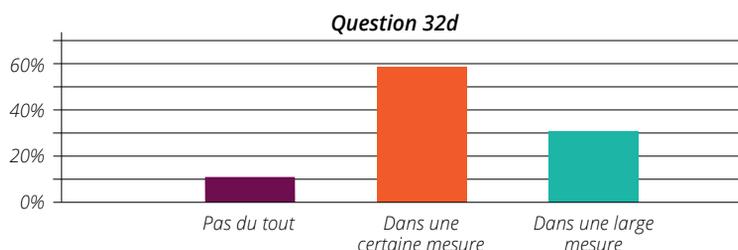
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	37	29,1
	Dans une certaine mesure	56	44,1
	Dans une large mesure	9	7,1
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 73 : les équipements pédagogiques sont-ils suffisants ?

Tableau 90 : le personnel enseignant dispose-t-il d'une salle du personnel à l'école ?

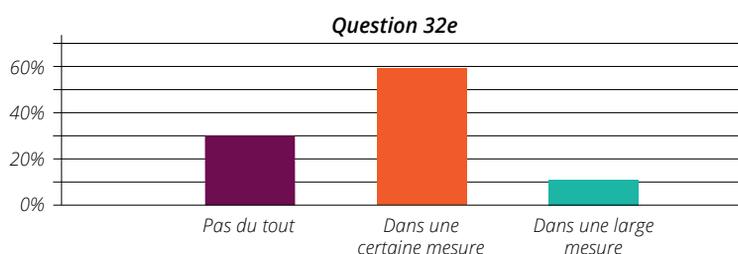
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	11	8,7
	Dans une certaine mesure	59	46,5
	Dans une large mesure	31	24,4
Total		101	79,5
Manquant	Système	26	20,5
Total		127	100



Graphique 74 : le personnel enseignant dispose-t-il d'une salle du personnel à l'école ?

Tableau 91 : le matériel pédagogique indispensable est-il accessible gratuitement à l'ensemble des élèves ?

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	30	23,6
	Dans une certaine mesure	59	46,5
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100



Graphique 75 : le matériel pédagogique indispensable est-il accessible gratuitement à l'ensemble des élèves ?

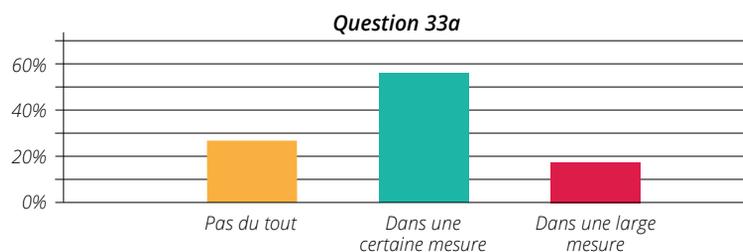
Technologie de l'éducation

Tableau 92 : statistiques descriptives – technologies de l'éducation

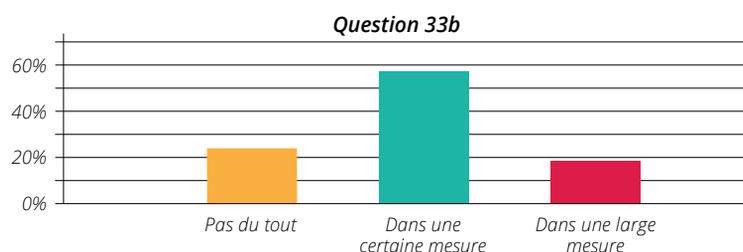
		Statistiques						
		Q33a	Q33b	Q33c	Q33d	Q33e	Q33f	Q33g
N	Valide	105	104	104	105	104	102	103
	Manquant	22	23	23	22	23	25	24
Moyenne		1,90	1,94	1,84	1,89	1,70	1,76	1,58

Tableau 93 : le personnel enseignant a accès aux technologies numériques dans les classes

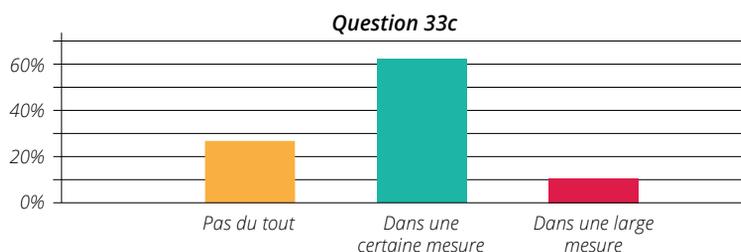
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	28	22
	Dans une certaine mesure	59	46,5
	Dans une large mesure	18	14,2
Total		105	82,7
Manquant	Système	22	17,3
Total		127	100


Graphique 76 : le personnel enseignant a accès aux technologies numériques dans les classes
Tableau 94 : la confiance est accordée au personnel enseignant pour les prises de décisions pédagogiques concernant l'utilisation des technologies dans les classes

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	25	19,7
	Dans une certaine mesure	60	47,2
	Dans une large mesure	19	15
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100


Graphique 77 : la confiance est accordée au personnel enseignant pour les prises de décisions pédagogiques concernant l'utilisation des technologies dans les classes
Tableau 95 : les systèmes prévoient un soutien adéquat pour renforcer les compétences du personnel enseignant dans le cadre de l'utilisation des technologies numériques dans les classes

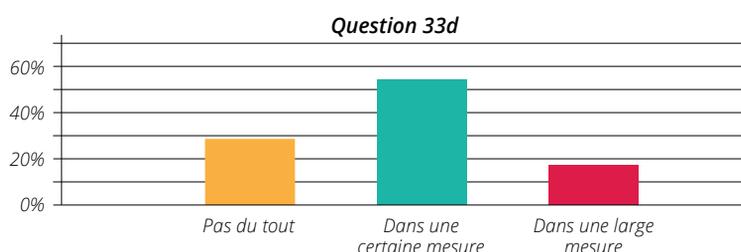
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	28	22
	Dans une certaine mesure	65	51,2
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 78 : les systèmes prévoient un soutien adéquat pour renforcer les compétences du personnel enseignant dans le cadre de l'utilisation des technologies numériques dans les classes

Tableau 96 : le personnel enseignant peut exercer son autonomie dans le cadre des décisions concernant l'introduction des technologies dans les écoles

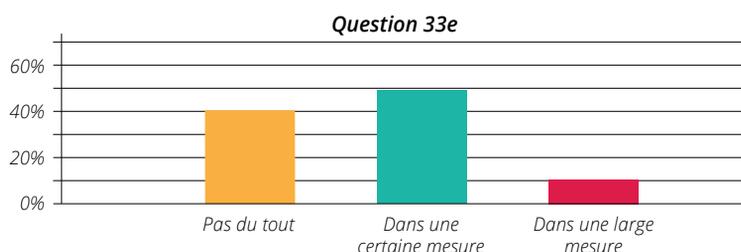
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	30	23,6
	Dans une certaine mesure	57	44,9
	Dans une large mesure	18	14,2
Total		105	82,7
Manquant	Système	22	17,3
Total		127	100



Graphique 79 : le personnel enseignant peut exercer son autonomie dans le cadre des décisions concernant l'introduction des technologies dans les écoles

Tableau 97 : le personnel enseignant dispose du temps nécessaire pour décider des technologies à utiliser et à quelle fin

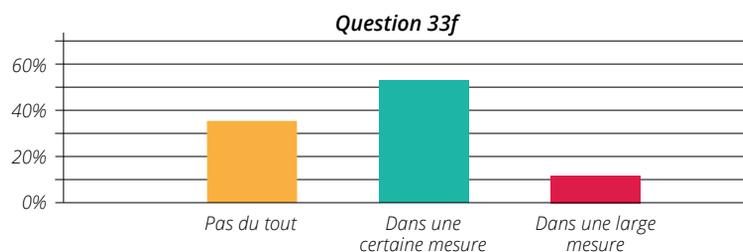
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	42	33,1
	Dans une certaine mesure	51	40,2
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



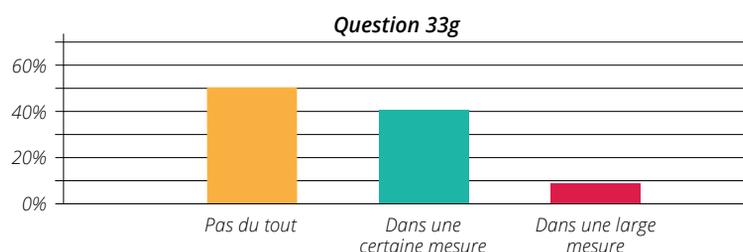
Graphique 80 : le personnel enseignant dispose du temps nécessaire pour décider des technologies à utiliser et à quelle fin

Tableau 98 : les élèves peuvent accéder aux technologies numériques appropriées dans leurs écoles, fournies gratuitement par le gouvernement

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	36	28,3
	Dans une certaine mesure	54	42,5
	Dans une large mesure	12	9,4
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100


Graphique 81 : les élèves peuvent accéder aux technologies numériques appropriées dans leurs écoles, fournies gratuitement par le gouvernement
Tableau 99 : un financement suffisant est disponible pour l'achat, l'entretien et le remplacement des infrastructures technologiques

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	52	40,9
	Dans une certaine mesure	42	33,1
	Dans une large mesure	9	7,1
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100

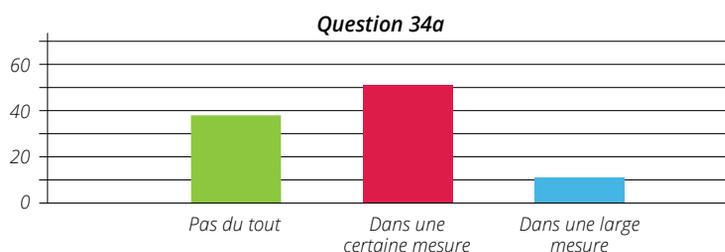

Graphique 82 : un financement suffisant est disponible pour l'achat, l'entretien et le remplacement des infrastructures technologiques
Tableau 100 : statistiques descriptives – problèmes observés depuis le début de la pandémie

Statistiques

		Externalisation	Technologies de l'éducation	Cours privés
N	Valide	100	102	98
	Manquant	27	25	29
Moyenne		1,73	1,83	2,02

Tableau 101 : externalisation commerciale

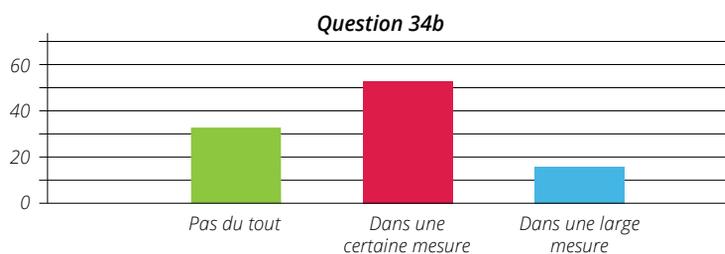
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	38	29,9
	Dans une certaine mesure	51	40,2
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100



Graphique 83 : externalisation commerciale

Tableau 102 : sociétés de technologies de l'éducation

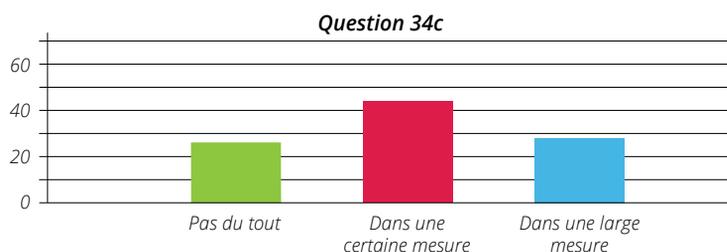
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	33	26
	Dans une certaine mesure	53	41,7
	Dans une large mesure	16	12,6
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 84 : sociétés de technologies de l'éducation

Tableau 103 : cours privés

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	26	20,5
	Dans une certaine mesure	44	34,6
	Dans une large mesure	28	22
Total		98	77,2
Manquant	Système	29	22,8
Total		127	100



Graphique 85 : cours privés

Les syndicats participants ont exprimé des préoccupations relativement modérées à propos de ces questions. Cela semble indiquer que la pandémie n'a pas suscité de nouvelles inquiétudes ou que les systèmes éducatifs n'ont pas modifié radicalement leurs politiques et pratiques concernant la privatisation et la commercialisation au cours de cette période.

Problèmes concernant la formation professionnelle continue

À la fois dans les éditions 2015 et 2018 du rapport, la formation professionnelle continue est identifiée comme un problème crucial pour le statut des enseignant·e·s. Ces questions cherchent à en savoir davantage sur l'étendue de la formation continue des professionnel·le·s de l'éducation, son offre, les possibilités d'y accéder et sa qualité.

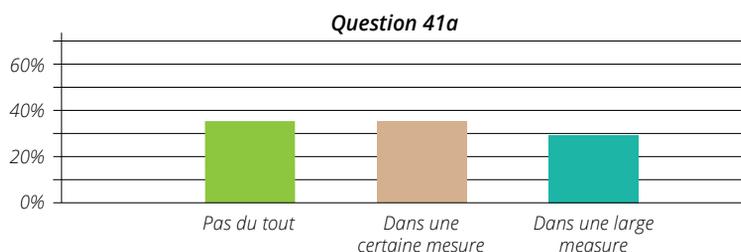
Tableau 104 : développement professionnel continu du personnel enseignant.

Statistiques

		Formation initiale gratuite	Formation proposée	Formation gratuite	Choix de la Formation	Formation durant les horaires de travail	Formation amenant une progression dans la carrière	Formation de qualité	Formation dans le contexte de la COVID-19
N	Valide	102	102	99	100	100	100	99	98
	Manquant	25	25	28	27	27	27	28	29
Moyenne		1,94	2,13	2,04	1,82	1,85	1,87	1,99	1,83
Écart type		0,806	0,640	0,669	0,672	0,687	0,677	0,484	0,610

Tableau 105 : la formation initiale du personnel enseignant est-elle gratuite ?

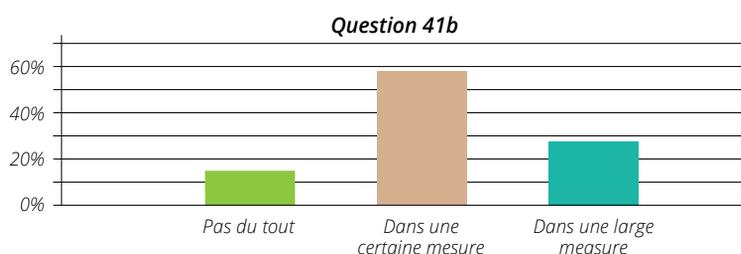
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	36	28,3
	Dans une certaine mesure	36	28,3
	Dans une large mesure	30	23,6
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 86 : la formation initiale du personnel enseignant est-elle gratuite ?

Tableau 106 : la formation professionnelle continue est-elle proposée dans votre pays ?

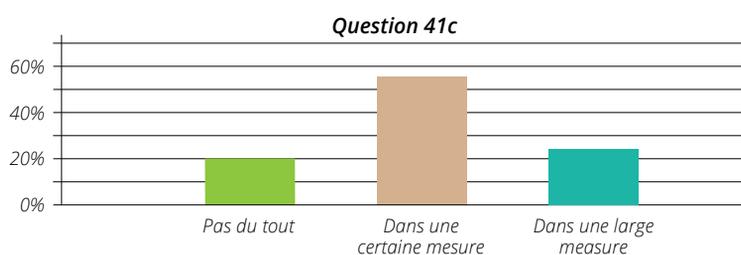
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	15	11,8
	Dans une certaine mesure	59	46,5
	Dans une large mesure	28	22
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 87 : des programmes de formation professionnelle continue sont-ils proposés dans votre pays ?

Tableau 107 : le personnel enseignant a-t-il la possibilité d'accéder gratuitement à la formation professionnelle continue?

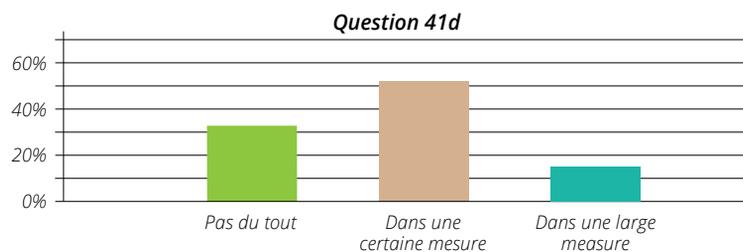
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	20	15,7
	Dans une certaine mesure	55	43,3
	Dans une large mesure	24	18,9
Total		99	78,0
Manquant	Système	28	22
Total		127	100



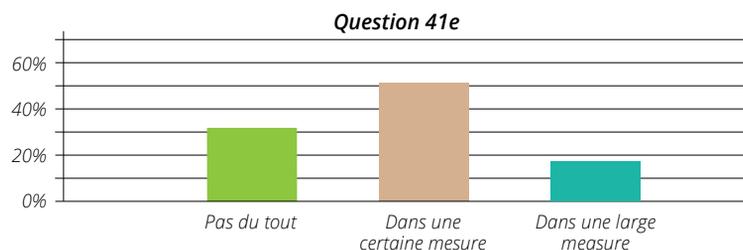
Graphique 88 : le personnel enseignant a-t-il la possibilité d'accéder gratuitement à la formation professionnelle continue ?

Tableau 108 : le personnel enseignant peut-il choisir le type de la formation professionnelle continue auquel il participe ?

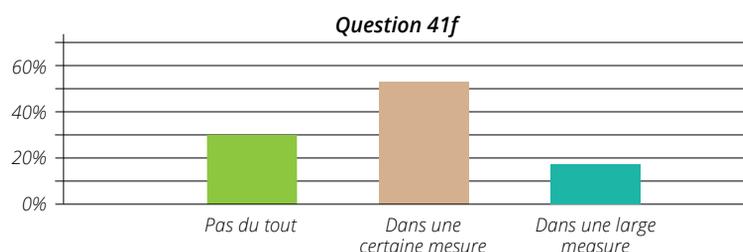
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	33	26
	Dans une certaine mesure	52	40,9
	Dans une large mesure	15	11,8
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100


Graphique 89 : le personnel enseignant peut-il choisir le type de formation professionnelle continue auquel il participe ?
Tableau 109 : une période est-elle prévue dans le temps de travail du personnel enseignant pour lui permettre de participer chaque année à un programme de formation professionnelle continue?

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	32	25,2
	Dans une certaine mesure	51	40,2
	Dans une large mesure	17	13,4
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100


Graphique 90 : une période est-elle prévue dans le temps de travail du personnel enseignant pour lui permettre de participer chaque année à un programme de formation professionnelle continue?
Tableau 110 : la formation professionnelle continue s'accompagne-t-elle d'une progression dans la carrière et d'une reconnaissance des compétences avancées ?

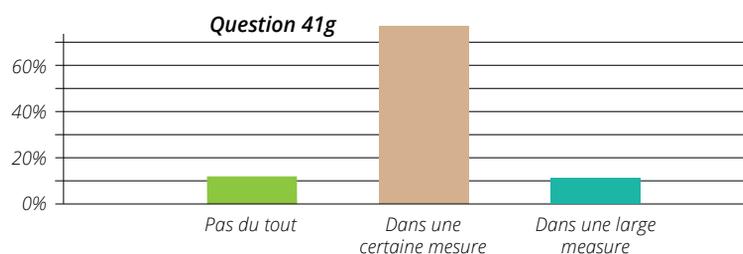
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	30	23,6
	Dans une certaine mesure	53	41,7
	Dans une large mesure	17	13,4
Total		100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100



Graphique 91 : la formation professionnelle continue s’accompagne-t-elle d’une progression dans la carrière et d’une reconnaissance des compétences avancées ?

Tableau 111 : les programmes de formation professionnelle continue proposés sont-ils de bonne qualité et pertinents pour l’enseignement ?

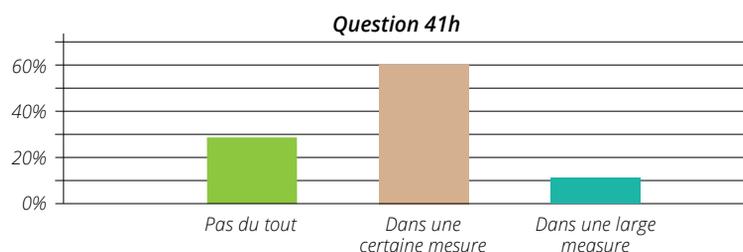
		Nombre	%
Valide	Pas du tout	12	9,4
	Dans une certaine mesure	76	59,8
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		99	78,0
Manquant	Système	28	22
Total		127	100



Graphique 92 : les programmes de formation professionnelle continue proposés sont-ils de bonne qualité et pertinents pour l’enseignement ?

Tableau 112 : des programmes de formation professionnelle continue ont-ils été proposés depuis le début de la pandémie de COVID-19 pour aider le personnel enseignant à s’adapter aux modalités d’enseignement et d’apprentissage à distance ?

		Nombre	%
Valide	Pas du tout	28	22
	Dans une certaine mesure	59	46,5
	Dans une large mesure	11	8,7
Total		98	77,2
Manquant	Système	29	22,8
Total		127	100



Graphique 93 : des programmes de formation professionnelle continue ont-ils été proposés depuis le début de la pandémie de COVID-19 pour aider le personnel enseignant à s’adapter aux modalités d’enseignement et d’apprentissage à distance ?

La formation professionnelle continue est un aspect essentiel de la professionnalisation de l'enseignement. Lorsqu'elle est proposée judicieusement en réponse aux besoins du personnel enseignant, accessible, gratuite pour les éducateur·rice·s sur leur lieu de travail et décidée en consultation avec les syndicats et les autorités éducatives, la formation professionnelle continue peut se révéler un outil puissant pour améliorer la vie professionnelle des personnels. Par ricochet, elle renforce également leur statut au sein de la société. Les données présentées dans les tableaux 104-112 et les graphiques 86-93 rappellent qu'il reste du chemin à parcourir, notamment en ce qui concerne l'autonomie des enseignant·e·s dans la prise de décision en lien avec la formation auquel il·elle·s souhaitent participer. Généralement, il semble n'y avoir qu'un soutien modéré aux normes et contenus des programmes de formation proposés dans les pays. Toutefois, 14,7 % des réponses mentionnent qu'aucune formation n'est proposée aux enseignant·e·s, 12,1 % que sa qualité ne répond pas aux attentes, 20,1 %, qu'elle n'est pas gratuite, 33,1 % que les enseignant·e·s n'ont pas la possibilité de choisir la formation pouvant leur être utile et 32 % qu'elle n'est pas organisée sur le lieu de travail. Enfin, 30 % signalent que les programmes de formation entrepris n'ont aucun effet sur la progression de la carrière.

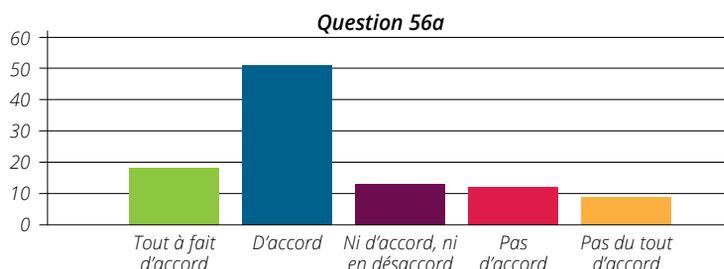
Autonomie professionnelle

Tableau 113 : étendue de l'autonomie professionnelle

		Statistiques			
		Évaluations	Enseignement	Leçons	Comportement
N	Valide	103	102	103	103
	Manquant	24	25	24	24
Moyenne		2,45	2,28	2,96	2,48

Tableau 114 : autonomie pour l'évaluation des élèves

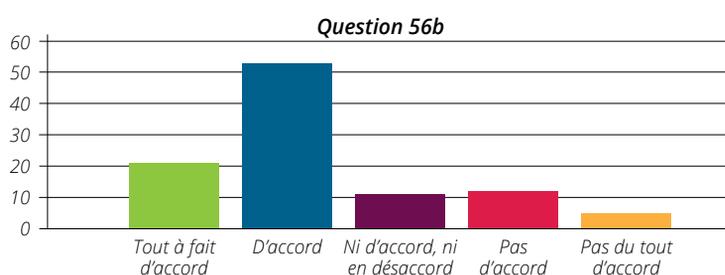
		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	18	14,2
	D'accord	51	40,2
	Ni d'accord, ni en désaccord	13	10,2
	Pas d'accord	12	9,4
	Pas du tout d'accord	9	7,1
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 94 : autonomie pour l'évaluation des élèves

Tableau 115 : autonomie pour l'enseignement aux élèves

		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	21	16,5
	D'accord	53	41,7
	Ni d'accord, ni en désaccord	11	8,7
	Pas d'accord	12	9,4
	Pas du tout d'accord	5	3,9
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100


Graphique 95 : autonomie pour l'enseignement aux élèves
Tableau 116 : autonomie pour le choix des contenus pédagogiques enseignés aux élèves

		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	7	5,5
	D'accord	41	32,3
	Ni d'accord, ni en désaccord	18	14,2
	Pas d'accord	23	18,1
	Pas du tout d'accord	14	11
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100

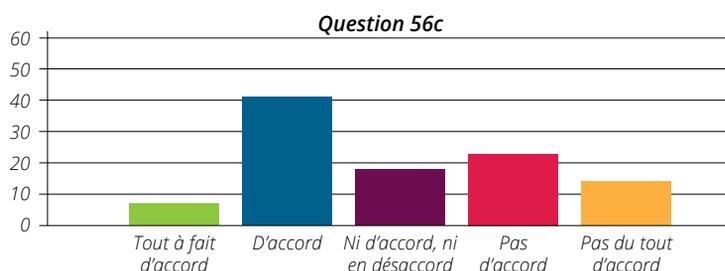
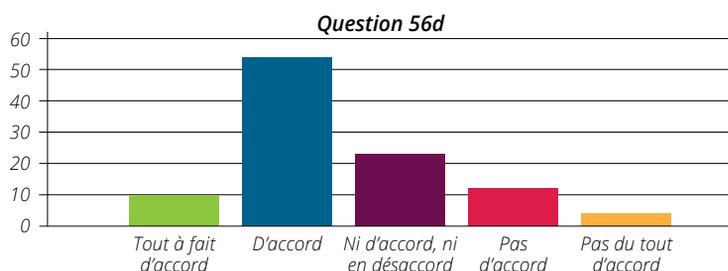

Graphique 96 : autonomie pour le choix des contenus pédagogiques enseignés aux élèves

Tableau 117 : autonomie pour la gestion du comportement des élèves

		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	10	7,9
	D'accord	54	42,5
	Ni d'accord, ni en désaccord	23	18,1
	Pas d'accord	12	9,4
	Pas du tout d'accord	4	3,1
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100


Graphique 97 : autonomie pour la gestion du comportement des élèves

Généralement, les données concernant l'autonomie montrent que les enseignant·e·s sont perçus comme ayant la capacité d'exercer un jugement professionnel raisonnable dans le cadre de leurs activités en classe. La réponse modale à toutes les questions est « D'accord ».

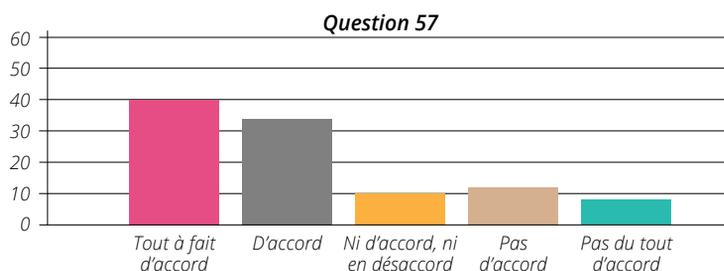
Garantie de la liberté syndicale

Tableau 118 : étendue du droit à la liberté syndicale

		Statistiques
N	Valide	104
	Manquant	23
Moyenne		2,17

Tableau 119 : estimez-vous que la liberté syndicale du personnel enseignant est garantie dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Tout à fait d'accord	40	31,5
	D'accord	34	26,8
	Ni d'accord, ni en désaccord	10	7,9
	Pas d'accord	12	9,4
	Pas du tout d'accord	8	6,3
Total		104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 98 : estimez-vous que la liberté syndicale du personnel enseignant est garantie dans votre pays ?

Résumé

Les données recueillies nous permettent de retenir un certain nombre de points importants. Primo, de nombreuses inquiétudes concernent la charge de travail des enseignant·e·s et leur capacité à la gérer. Dans l'ensemble, la charge de travail (tableau 68/graphique 63) et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle (tableau 72/graphique 67) ont obtenu les réponses les plus négatives (Moy = 3,51 ; Ecart type = 1,10) et (M = 3,58 ; É.T. = 1,10) respectivement. Un facteur important semble être l'augmentation des tâches administratives, associée aux politiques visant à tenir les enseignant·e·s « responsables » de la performance des élèves. C'est ce que confirment d'autres recherches montrant que la « paperasserie » est un facteur important à prendre en compte pour comprendre l'évolution du travail des enseignant·e·s, dans la mesure où il·elle·s déclarent vouloir consacrer leur temps à des activités jugées essentielles pour l'apprentissage (Brady et Wilson, 2021).

Secundo, l'influence des dispositions et des décisions politiques doit être mise en contexte. Un des principaux attributs du statut, notamment lorsqu'il s'agit d'une activité professionnelle, est la confiance et la reconnaissance accordée à l'expertise. Dans bon nombre de pays, les cadres politiques ont été conçus pour tenir les enseignant·e·s et les écoles responsables de toute une série de mesures, tout en encourageant la concurrence entre les écoles pour l'inscription des élèves et le financement. De manière générale, la responsabilité peut devenir prétexte à des politiques publiques d'austérité et des coupes budgétaires visant à contracter l'investissement dans l'éducation. Une comparaison entre les problèmes énumérés ci-dessus et l'investissement dans les infrastructures, les ressources d'apprentissage et les technologies de l'information semble étayer l'argument selon lequel les politiques visent avant tout à économiser de l'argent ou à rediriger les fonds destinés aux écoles, plutôt qu'à réaliser des investissements substantiels dans l'enseignement et l'apprentissage.

Enfin, il convient de souligner que l'autonomie et la prise de décision sont des facteurs importants pour le statut professionnel. Les syndicats participants semblent satisfaits de constater que les enseignant·e·s peuvent exercer des niveaux raisonnables de jugement professionnel dans les classes. D'autre part, la formation professionnelle continue doit être un objectif central des systèmes éducatifs pour soutenir les enseignant·e·s dans leur travail complexe. L'Internationale de l'Éducation demande depuis longtemps que les syndicats puissent jouer un rôle dans l'élaboration des programmes de formation en collaboration avec les autorités éducatives et créer des opportunités permettant aux professionnel·le·s de l'éducation d'accéder à des formations pertinentes qui répondent à leurs attentes. Il ne faut pas confondre cela avec un plaidoyer en faveur d'une approche de la pédagogie fondée sur le « laisser faire » ou le choix d'une aventure personnelle. Il s'agit plutôt de proposer des programmes de formation rigoureux permettant de développer les compétences professionnelles des enseignant·e·s et de la direction des établissements scolaires, adaptés aux objectifs et conçus pour répondre aux problèmes et défis spécifiques. La profession doit jouer un rôle dans le choix du programme le plus profitable. Si un grand nombre de réponses indiquent que c'est le cas dans une certaine mesure, une minorité importante de répondants n'ont pas du tout accès à la formation professionnelle continue.

Impact de la COVID-19

Introduction

Ce rapport sur la condition du personnel enseignant tient compte du fait que la pandémie de COVID-19 a eu un impact sur les systèmes éducatifs, les enseignant-e-s et l'enseignement. Le rapport de l'UNESCO *Conséquences de la fermeture des écoles (2020)* identifie 13 impacts potentiels dans les différents secteurs de l'éducation, notamment l'interruption de l'apprentissage des élèves, en particulier dans les milieux défavorisés, les répercussions sur leur santé et leur bien-être, ainsi que les impacts financiers et matériels sur la cellule familiale. S'agissant des enseignant-e-s en particulier, l'UNESCO indique que la COVID-19 provoque à la fois confusion et stress chez les personnels, qui se sentent notamment responsables d'assurer la continuité de l'apprentissage des élèves, même si le passage aux méthodes d'enseignement en ligne est désorganisé, prend du temps et demeure insatisfaisant. À cela s'ajoutent les problèmes d'infrastructures liés au passage à l'apprentissage en ligne.

Un autre problème concerne la décision de maintenir les écoles ouvertes, même pour les enfants des « travailleur-euse-s essentiel-le-s », ainsi que le prix à payer par les enseignant-e-s de première ligne pour leur santé et leur bien-être.

Les questions posées ci-après avaient aussi pour but de comprendre comment les enseignant-e-s ont été représenté-e-s dans le contexte de la COVID-19, à la fois avant et après la fermeture des écoles, comment les syndicats ont planifié (ou non) leur réponse à la pandémie et assuré la protection de leurs membres, et comment les médias et les gouvernements ont représenté le travail des professionnel-le-s de l'éducation pendant et après la fermeture des écoles.

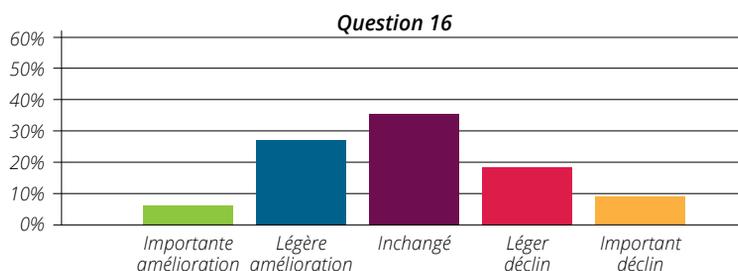
Évolution du statut du personnel enseignant depuis le début de la pandémie de COVID-19

Tableau 120 : statistiques descriptives – évolution du statut du personnel enseignant depuis le début de la pandémie de COVID-19

		Statistiques	
N	Valide		113
	Manquant		14
Moyenne			2,96
Écart type			1,060

Tableau 121 : le statut du personnel enseignant a-t-il connu des changements depuis le début de la pandémie de COVID-19 ?

		Nombre	% valide
Valide	Importante amélioration	7	6,2
	Légère amélioration	33	29,2
	Inchangé	41	36,3
	Léger déclin	21	18,6
	Important déclin	11	9,7
Total		113	100
Manquant	Système	14	
Total		127	



Graphique 99 : le statut du personnel enseignant a-t-il connu des changements depuis le début de la pandémie de COVID-19 ?

Dans l'ensemble, la majorité des réponses indiquent que le statut des enseignant-e-s est resté largement identique ou s'est légèrement amélioré durant la pandémie. Plusieurs raisons expliquent cela. Primo, la fermeture des écoles et la nécessité pour les parents d'organiser l'enseignement de leurs enfants à domicile leur aurait permis de comprendre la difficulté de guider un enfant dans son programme d'études et de lui offrir la possibilité d'étudier, et les auraient amenés à prendre conscience de l'expertise nécessaire au quotidien pour atteindre cet objectif. Secundo, dans certains pays, les gouvernements qui ont souhaité maintenir les écoles ouvertes ont félicité les enseignant-e-s pour leur héroïsme et le travail essentiel accompli pour lutter contre la pandémie. Il est cependant particulièrement préoccupant de constater que 32 réponses sur 113 (28,3 %) signalent une dégradation de leur statut.

Représentation de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s par les médias durant la pandémie

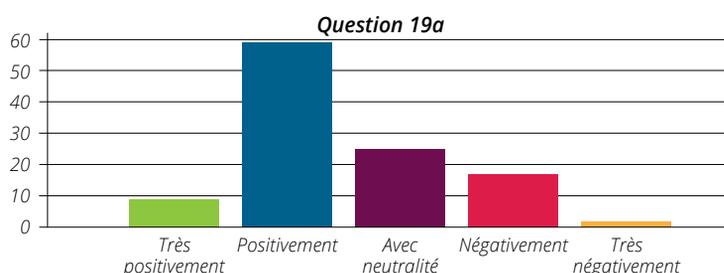
L'image des enseignant-e-s véhiculée par les médias est un élément important pour comprendre comment se construit une opinion publique. Il en va de même pour les déclarations des gouvernements, souvent relayées par ces médias. Les quatre questions ci-dessous avaient pour but de recueillir les points de vue des syndicats concernant les déclarations des médias et des gouvernements durant la pandémie.

Tableau 122 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les médias durant la fermeture des établissements scolaires

<i>Statistiques</i>		
N	Valide	112
	Manquant	15
Moyenne		2,50
Écart type		0,910

Tableau 123 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou des éducateur·rice·s durant la fermeture des établissements scolaires ?

		Nombre	%
Valide	Très positivement	9	7,1
	Positivement	59	46,5
	Avec neutralité	25	19,7
	Négativement	17	13,4
	Très négativement	2	1,6
Total		112	88,2
Manquant	Système	15	11,8
Total		127	100



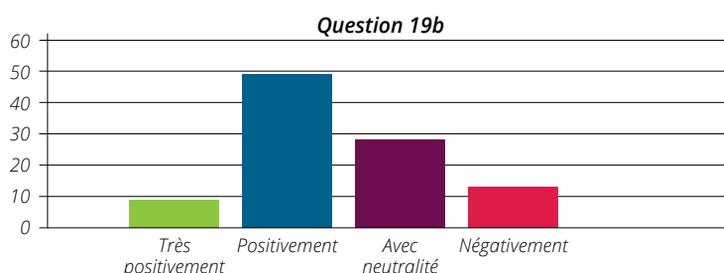
Graphique 100 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou des éducateur·rice·s durant la fermeture des établissements scolaires ?

Tableau 124 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur·rice·s véhiculée par les médias après la réouverture des établissements scolaires

N	Valide	101
	Manquant	26
Moyenne		2,43
Écart type		0,853

Tableau 125 : en général, comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou les éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires ?

		Nombre	%
Valide	Très positivement	11	8,7
	Positivement	49	38,6
	Avec neutralité	28	22
	Négativement	13	10,2
Total		101	79,5
Manquant	Système	26	20,5
Total		127	100



Graphique 101 : comment les médias se sont-ils exprimés à propos de la profession enseignante et/ou les éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires ?

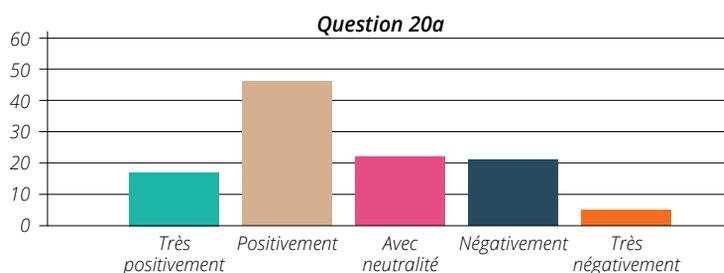
Représentation de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s par les gouvernements durant la pandémie

Tableau 126 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les gouvernements durant la fermeture des établissements scolaires

N	Valide	111
	Manquant	16
Moyenne		2,56
Écart type		1,101

Tableau 127 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires ?

		Nombre	%
Valide	Très positivement	17	13,4
	Positivement	46	36,2
	Avec neutralité	22	17,3
	Négativement	21	16,5
	Très négativement	5	3,9
	Total	111	87,4
Manquant	Système	16	12,6
	Total	127	100



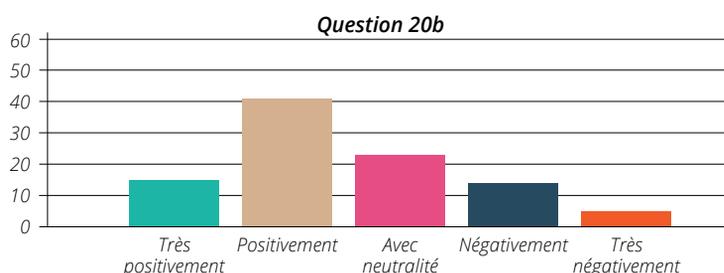
Graphique 102 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur-ric-e-s durant la fermeture des établissements scolaires ?

Tableau 128 : statistiques descriptives – image de la profession enseignante et des éducateur-ric-e-s véhiculée par les gouvernements après la réouverture des établissements scolaires

Statistiques		
N	Valide	98
	Manquant	29
Moyenne		2,52
Écart type		1,077

Tableau 129 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires ?

		Nombre	%
Valide	Très positivement	15	11,8
	Positivement	41	32,3
	Avec neutralité	23	18,1
	Négativement	14	11
	Très négativement	5	3,9
Total		98	77,2
Manquant	Système	29	22,8
Total		127	100



Graphique 103 : comment le gouvernement a-t-il représenté la profession enseignante et les éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires ?

De manière générale, les gouvernements et les médias ont donné une image positive des enseignant·e·s durant la pandémie. Le fait que les écoles soient ouvertes ou fermées n'a eu que peu d'influence.

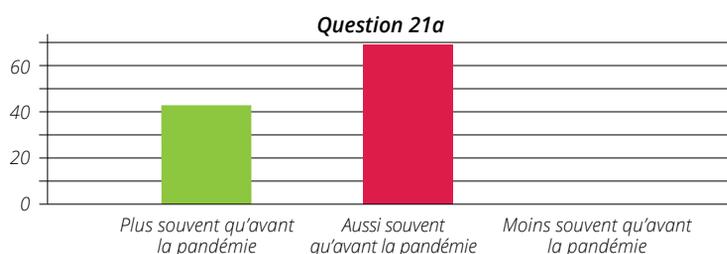
Contribution des syndicats aux articles de presse concernant l'impact des enseignant·e·s et de l'enseignement

Tableau 130 : statistiques descriptives – invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s durant la fermeture des établissements scolaires

N	Valide	112
	Manquant	15
Moyenne		1,62
Écart type		0,489

Tableau 131 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s durant la fermeture des établissements scolaires

		Nombre	%
Valide	Plus souvent qu'avant la pandémie	43	33,9
	Aussi souvent qu'avant la pandémie	69	54,3
	Moins souvent qu'avant la pandémie	0	0
Total		112	88,2
Manquant	Système	15	11,8
Total		127	100



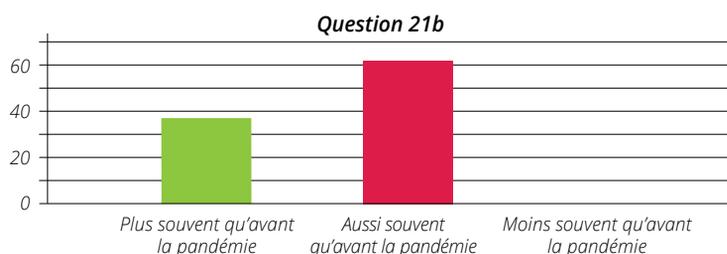
Graphique 104 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s durant la fermeture des établissements scolaires

Tableau 132 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires

N	Valide	99
	Manquant	28
Moyenne		1,63
Écart type		0,486

Tableau 133 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires

		Nombre	%
Valide	Plus souvent qu'avant la pandémie	37	29,1
	Aussi souvent qu'avant la pandémie	62	48,8
	Moins souvent qu'avant la pandémie	0	0
Total		99	78,0
Manquant	Système	28	22
Total		127	100



Graphique 105 : invitation adressée aux syndicats par les médias pour connaître les points de vue des éducateur·rice·s après la réouverture des établissements scolaires

L'élément saillant est que les gouvernements et les médias ont généralement fait preuve d'une attitude positive à l'égard du travail des professionnel·le·s de l'éducation durant la pandémie de COVID-19. Cette attitude n'a pas connu de changements notables après la réouverture des écoles. Certaines analyses ultérieures révèlent des différences régionales, les syndicats d'Amérique latine et d'Amérique du Nord signalant les déclarations les moins positives de la part des médias et des gouvernements. Les syndicats de la région européenne sont ceux qui rapportent les attitudes les plus positives, à la fois de la part des médias et des gouvernements. Il ne fait aucun doute que cela est dû en grande partie aux différentes politiques pour la fermeture et la réouverture des écoles, aux mesures destinées à protéger la santé des enseignant·e·s et des élèves en période de pandémie et aux attitudes des gouvernements face à la crise sanitaire.

Parmi les réponses, il est également frappant de constater que les déclarations des médias et des gouvernements sont largement identiques, y compris au niveau régional. Là où les

déclarations des gouvernements concernant les enseignant-e-s sont considérées comme négatives, elles le sont aussi dans les médias. Reste à déterminer lequel des deux influence l'autre. Il est évident que les gouvernements peuvent être influencés par les médias, tout comme les médias empruntent aux gouvernements les sujets qu'ils développent. Ces effets de « champs croisés » (Lingard et Rawolle, 2004 ; Yu, 2018) ont leur importance lorsque l'on considère la nature du statut de l'enseignement.

Impact de la pandémie de COVID-19 sur la charge de travail

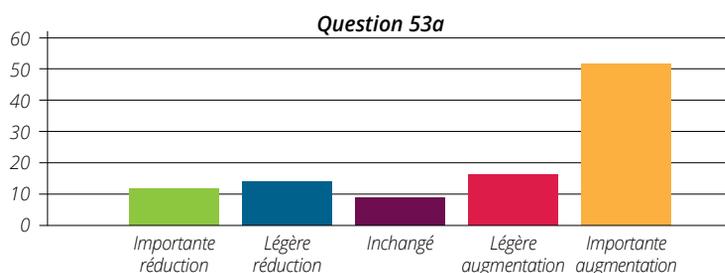
Si la perception des gouvernements et des médias est l'un des éléments qui influencent le statut, les facteurs matériels sont probablement plus importants encore. En résumé, faire des déclarations positives est plus facile que mettre en place des structures et des systèmes éducatifs qui garantissent le bien-être du personnel et des élèves. La question suivante demande aux répondants leurs points de vue concernant l'impact de la COVID-19 sur la charge de travail matérielle des enseignant-e-s pendant et après le confinement. Les résultats indiquent que la charge de travail a considérablement augmenté durant cette période, principalement en raison du remaniement des programmes d'études et des modalités de l'apprentissage pour s'adapter aux nouvelles réalités mais, point important, cette situation est restée la même après la réouverture des écoles. Le risque est que cette surcharge de travail devienne la nouvelle normalité, susceptible d'accélérer l'épuisement professionnel et l'attrition.

Tableau 134 : statistiques descriptives – impact de COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant

		Q53a	Q53b
N	Valide	103	93
	Manquant	24	34
Moyenne		3,80	4,32

Tableau 135 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant durant la fermeture des établissements scolaires

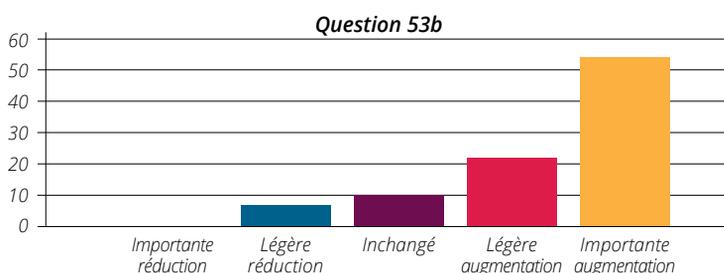
		Nombre	%
Valide	Importante réduction	12	9,4
	Légère réduction	14	11
	Inchangé	9	7,1
	Légère augmentation	16	12,6
	Importante augmentation	52	40,9
Total		103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 106 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant durant la fermeture des établissements scolaires

Tableau 136 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant après la réouverture des établissements scolaires

		Nombre	%
Valide	Légère réduction	7	5,5
	Inchangé	10	7,9
	Légère augmentation	22	17,3
	Importante augmentation	54	42,5
Total		93	73,2
Manquant	Système	34	26,8
Total		127	100


Graphique 107 : impact de la COVID-19 sur la charge de travail du personnel enseignant après la réouverture des établissements scolaires

La pandémie de COVID-19 a eu un impact démesuré sur les conditions de travail des professionnel·le·s de l'éducation. Les réponses relaient les inquiétudes des répondants concernant cet impact sur la charge de travail avant et après la fermeture des écoles. Durant la fermeture des écoles, les enseignant·e·s ont signalé une augmentation de leur charge de travail (Moy = 3,80 et Ecart type = 1,47), très probablement en raison du transfert en ligne des leçons et du matériel pédagogique. Toutefois, depuis leur réouverture, les professionnel·le·s de l'éducation continuent à signaler une augmentation dramatique de leur charge de travail (M = 4,32 et É.T. = 0,95), peut-être en raison des coupes budgétaires, des licenciements ou du besoin de rattraper le temps d'apprentissage perdu et les évaluations qui n'ont pas pu être organisées. Il s'agit d'une démonstration évidente de l'impact de cette pandémie sur les conditions de travail des enseignant·e·s.

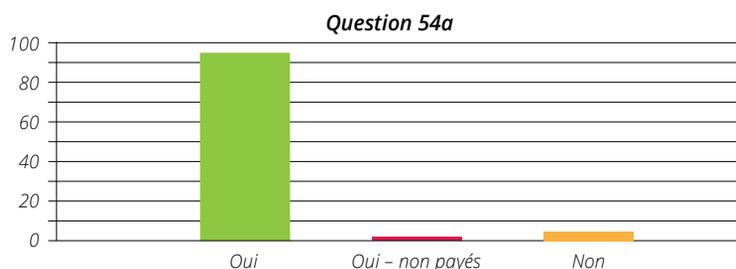
Le droit de rester à la maison en raison de la COVID-19

Tableau 137 : droit du personnel enseignant de rester à la maison en cas de symptômes de la COVID-19

		Individu	Famille	Universitaires
N	Valide	102	93	84
	Manquant	25	34	43
Moyenne		1,12	1,16	1,12

Tableau 138 : les enseignant·e·s ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il·elle·s auraient pu être infecté·e·s

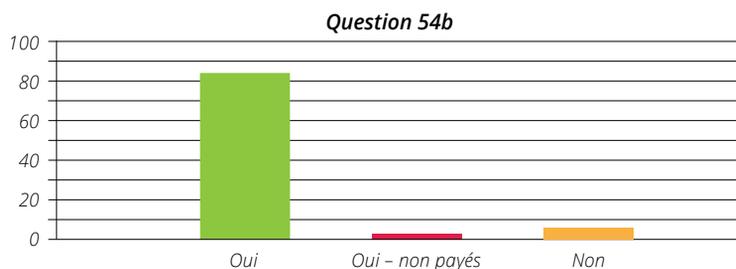
		Nombre	%
Valide	Oui	95	74,8
	Oui – non payés	2	1,6
	Non	5	3,9
Total		102	80,3
Manquant	Système	25	19,7
Total		127	100



Graphique 108 : les enseignant-e-s ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s

Tableau 139 : les personnels de soutien à l'éducation ont le droit de rester à la maison si eux-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'ils auraient pu être infectés

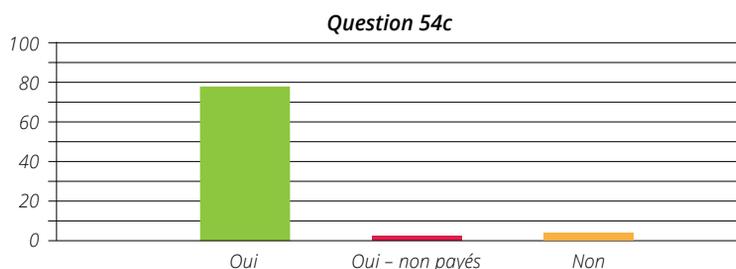
		Nombre	%
Valide	Oui	84	66,1
	Oui - non payés	3	2,4
	Non	6	4,7
Total		93	73,2
Manquant	Systeme	34	26,8
	Total	127	100



Graphique 109 : les personnels de soutien à l'éducation ont le droit de rester à la maison si eux-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'ils auraient pu être infectés

Tableau 140 : les universitaires ont le droit de rester à la maison si eux-elles-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s

		Nombre	%
Valide	Oui	78	61,4
	Oui - non payés	2	1,6
	Non	4	3,1
Total		84	66,1
Manquant	Systeme	43	33,9
	Total	127	100



Graphique 110 : les universitaires ont le droit de rester à la maison si eux-mêmes ou des membres de leurs familles présentent les symptômes de la COVID-19 ou si tout porte à croire qu'il-elle-s auraient pu être infecté-e-s

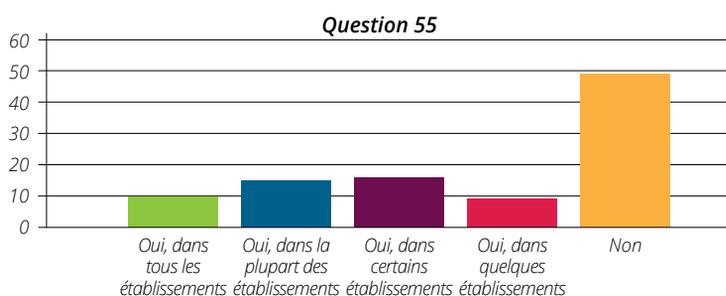
Encadrement du personnel enseignant/de l'éducation à la suite de la pandémie

Tableau 141 : statistiques descriptives – un encadrement est prévu pour le personnel enseignant ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie

Statistiques		
N	Valide	99
	Manquant	28
Moyenne		3,73

Tableau 142 : un encadrement est-il prévu pour le personnel enseignant/de l'éducation ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie ?

		Nombre	%
Valide	Oui, dans tous les établissements	10	7,9
	Oui, dans la plupart des établissements	15	11,8
	Oui, dans certains établissements	16	12,6
	Oui, dans quelques établissements	9	7,1
	Non	49	38,6
Total		99	78
Manquant	Système	28	22
Total		127	100



Graphique 111 : un encadrement est-il prévu pour le personnel enseignant/de l'éducation ayant subi un traumatisme émotionnel imputable à la pandémie ?

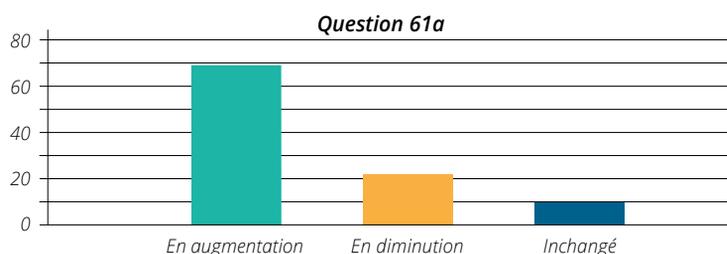
Modification des conditions d'emploi à la suite de la pandémie de COVID-19

Tableau 143 : statistiques descriptives – conditions d'emploi modifiées en raison de la COVID-19

		Statistiques			
		Heures de travail	Salaires	Taille des classes	Licenciements
N	Valide	103	101	100	96
	Manquant	24	26	27	31
Moyenne		1,41	2,04	2,10	1,90

Tableau 144 : modification des heures de travail en raison de la COVID-19

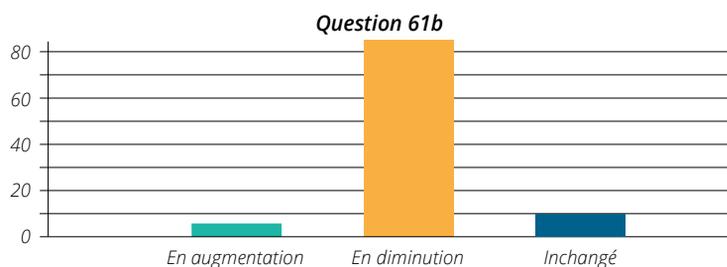
		Nombre	%	% valide	% cumulé %
Valide	En augmentation	71	55,9	68,9	68,9
	En diminution	22	17,3	21,4	90,3
	Inchangé	10	7,9	9,7	100
Total		103	81,1	100	
Manquant	Système	24	18,9		
Total		127	100		



Graphique 112 : modification des heures de travail en raison de la COVID-19

Tableau 145 : modification des salaires en raison de la COVID-19

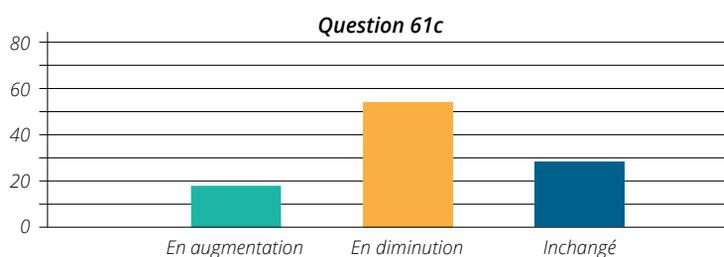
		Nombre	%	% valide	% cumulé %
Valide	En augmentation	6	4,7	5,9	5,9
	En diminution	85	66,9	84,2	90,1
	Inchangé	10	7,9	9,9	100
Total		101	79,5	100	
Manquant	Système	26	20,5		
Total		127	100		



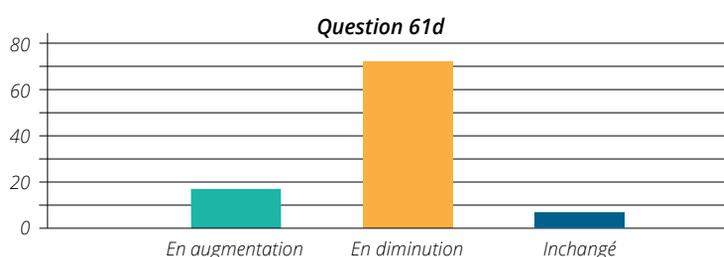
Graphique 113 : modification des salaires en raison de la COVID-19

Tableau 146 : modification de la taille des classes en raison de la COVID-19

		Nombre	%	% valide	% cumulé %
Valide	En augmentation	18	14,2	18	18
	En diminution	54	42,5	54	72
	Inchangé	28	22	28,0	100
Total		100	78,7	100	
Manquant	Système	27	21,3		
Total		127	100		


Graphique 114 : modification de la taille des classes en raison de la COVID-19
Tableau 147 : licenciements en raison de la COVID-19

		Nombre	%	% valide	% cumulé %
Valide	En augmentation	17	13,4	17,7	17,7
	En diminution	72	56,7	75	92,7
	Inchangé	7	5,5	7,3	100
Total		96	75,6	100	
Manquant	Système	31	24,4		
Total		127	100		


Graphique 115 : licenciements en raison de la COVID-19

Impacts de la COVID-19 sur le statut du personnel enseignant

Interrogés sur les impacts de la pandémie sur le statut des enseignant·e·s dans leur pays, les syndicats participants répondent quasiment d'une seule voix que les conditions de travail se sont détériorées. Ils se disent inquiets de la charge de travail des enseignant·e·s qui doivent organiser leurs cours en ligne sans parfois disposer des outils de base comme les ordinateurs et les logiciels pour donner cours. Les témoignages suivants font état de l'éventail des réponses à cette question.

L'enseignement d'urgence à distance a engendré une charge de travail beaucoup plus importante pour le personnel enseignant et, dans une certaine mesure, pour les personnels de soutien. Après une première phase, cette charge n'a cessé de s'alourdir en ce qui concerne les évaluations et les exigences à long terme liées à de nouvelles modalités d'enseignement. (New Zealand Tertiary Education Union – NZTEU/Nouvelle-Zélande)

Les enseignant·e·s paient les frais d'un système déjà défaillant. Infrastructures insuffisantes pour l'apprentissage à distance. (American Federation of Teachers – AFT/ Etats-Unis)

Leur situation est désastreuse en raison du ralentissement majeur de l'économie et du manque de programmes d'enseignement à distance de qualité pour les élèves. Les enseignant·e·s se sont rapidement mobilisé·e·s pour assurer l'apprentissage en ligne avec des outils, mais n'ont reçu que peu ou pas de soutien. Malgré ces efforts, il·elle·s n'ont reçu ni formation professionnelle de qualité, ni compensation financière. (Public Primary Schools Teachers League in Lebanon – PPSTLL/Liban)

La situation des enseignant·e·s dans notre pays est très mauvaise car le versement des salaires est reporté, parfois de plus de 60 jours. Les salaires ont été réduits dans des proportions variables. Les salaires et le bien-être des enseignant·e·s ont été fortement touchés.

(Kurdistan Teachers Union – KTU/Kurdistan)

Une plus grande sensibilisation de la société, les parents commencent à comprendre ce que font les enseignant·e·s. Aucun ajustement correspondant des salaires ou des conditions de travail. (Algemene Onderwijsbond – AOb/Pays-Bas)

La reprise des cours en novembre a été marquée par le décès d'un grand nombre d'enseignant·e·s en raison de l'absence de protocoles sanitaires mis en place par le gouvernement pour les protéger de la COVID-19. La distanciation sociale n'est pas respectée car aucune classe supplémentaire n'a été prévue. Les enseignant·e·s ne reçoivent pas d'équipements de protection individuelle. Les enseignant·e·s âgé·e·s ou ayant des problèmes de santé n'ont pas été exempté·e·s de reprendre les cours. (Kenya National Union of Teachers – KNUT/Kenya)

Les enseignant·e·s du secteur de la petite enfance ont été très durement touché·e·s, ayant perdu leurs revenus à la suite de la fermeture des écoles, vu que 80 % des établissements sont privatisés en tant qu'entreprises indépendantes et que leurs rentrées financières dépendent des droits d'inscription perçus auprès des parents. Les enseignant·e·s de l'enseignement primaire et secondaire publics ont reçu l'intégralité de leurs salaires, y compris pendant la période de fermeture des écoles. (All Ceylon Union of Teachers – ACUT/Sri Lanka)

Licenciements massifs dans le secteur privé, aucun programme de santé pour les enseignant·e·s et les personnels de soutien. Si une personne tombe malade, le gouvernement ne prend pas les frais en charge. Ce sont les enseignant·e·s eux·elles-mêmes qui doivent acheter les équipements qui leur sont nécessaires, comme les ordinateurs de bureau ou une connexion à Internet. (Alliance of Concerned Teachers – ACT/Philippines)

La pandémie de COVID-19 a permis, en grande partie, de réaffirmer et renforcer la haute qualité de nos enseignant·e·s et d'améliorer leurs conditions. En général, les médias ont véhiculé une image positive des enseignant·e·s et de la direction des établissements scolaires, faisant état de la difficulté de leur travail, de leur engagement et de leur dévouement dans la presse locale et nationale. La pression accrue à laquelle doivent faire face les enseignant·e·s et le personnel à la suite de la fermeture des écoles a mis en lumière leur charge de travail. L'augmentation des tâches administratives et la pléthore d'initiatives que les écoles sont censées entreprendre ont exacerbé le sentiment

déjà présent de devoir gérer une charge de travail insoutenable, une situation mise en lumière au cours de ces derniers mois. En particulier, les responsables d'établissement scolaire de l'ensemble du pays déclarent n'avoir pris aucune pause depuis le 12 mars, devant s'occuper du personnel enseignant, du personnel auxiliaire, des élèves et de leurs familles, tout en ayant à gérer leur propre vie. Les écoles savaient parfaitement que certaines catégories d'élèves étaient plus touchées que d'autres par la fermeture des écoles. Raison pour laquelle les enseignant·e·s, le personnel de l'enseignement spécial et la direction ont déployé des efforts supplémentaires pour limiter les effets négatifs sur ces élèves (enfants vulnérables, défavorisés sur le plan éducatif, ayant des besoins spéciaux ou dont l'anglais n'est pas la langue maternelle). (Irish National Teachers' Organisation – INTO/Irlande)

Le statut des enseignant·e·s s'est amélioré en raison de l'image positive véhiculée dans les médias (probablement parce que les écoles maternelles et primaires sont restées ouvertes pendant la pandémie). (Syndicat de l'éducation Lärarförbundet – Suède)

Les enseignant·e·s et leurs élèves seront appelé·e·s à vivre avec le coronavirus. Malheureusement, le gouvernement ne prête pas beaucoup attention à leur santé. Les enseignantes et enseignants continuent sans que les autorités scolaires ne s'intéressent à leur santé, d'autant que leurs contrats sont temporaires. En collaboration avec deux autres syndicats affiliés à l'IE et avec l'aide de nos collègues du Nord, nous avons mis en place un guide syndical leur permettant de se protéger ainsi que leurs élèves, de la COVID-19. (Syndicat des enseignants du Congo – SYECO/République démocratique du Congo)

L'impact de la COVID-19 sur la condition du personnel enseignant est énorme : un grand nombre d'enseignant·e·s ont perdu la vie, d'autres sont stigmatisé·e·s, les dispositifs de protection dans les écoles sont inadéquats, et il·elle·s risquent leur vie. (Syndicat des enseignants du Tchad – SET/Tchad)

Les horaires de travail et de l'école ont été complètement modifiés en raison de la suspension des cours présentiels et de la décision d'assurer la continuité de l'apprentissage par la mise en place de divers programmes éducatifs fournis par différents moyens technologiques de communication. Ces changements se sont manifestés à la fois dans les aspects structurels et les différentes phases et/ou dimensions du processus de travail des enseignant·e·s. Dans le cadre d'une enquête nationale menée par la CTERA « Santé et conditions de travail des enseignant·e·s durant l'urgence sanitaire due à la pandémie de COVID-19 », à laquelle ont participé 15.000 enseignant·e·s, 80 % des personnes interrogées signalent une forte augmentation du nombre d'heures de travail et du nombre de méthodes pédagogiques, en comparaison de la période qui a précédé la pandémie. L'un des impacts les plus importants concerne le genre car, dans le contexte de la pandémie, les femmes (qui représentent 84 % du personnel enseignant) doivent continuer à enseigner tout en assumant la majeure partie des responsabilités familiales : prise en charge des enfants, des jeunes et des personnes âgées à domicile, ainsi que les tâches domestiques. Tout cela met en lumière les différences et les inégalités profondes qui existaient déjà dans la répartition des charges de travail. (Confederación de trabajadoras de la educación de la República argentina – CTERA/Argentine)

Trois aspects de la situation des enseignant·e·s pendant la COVID-19 méritent d'être soulignés : 1) Conditions matérielles insuffisantes et inégales pour la technologie numérique et la connectivité ; 2) Formations et soutien à l'application des politiques publiques uniquement mis en place pour la forme par les ministères ; et 3) Inégalités structurelles issues de la réforme néolibérale des années 1990 concernant le fédéralisme (centralité nationale et autonomie juridictionnelle). (Confederación de Educadores Argentinos – CEA/Argentine)

Les enseignant·e·s et le syndicat s'inquiètent des inégalités d'accès, 30 % des élèves mexicain·e·s ne disposant pas de connexion ou d'accès aux équipements électroniques nécessaires pour bénéficier d'un soutien pédagogique durant cette urgence sanitaire (programmes « Aprende en casa » 1 et 2). En raison de la pandémie et du confinement qui a suivi, les enseignant·e·s ont été confronté·e·s à plusieurs défis, notamment le manque d'équipements technologiques (tant pour les enseignant·e·s que pour les élèves) tels que des ordinateurs et des téléphones mobiles avec Internet ; le manque de connectivité ; les coûts liés à l'utilisation de la technologie et de la connectivité ; le stress dû à l'incertitude et à l'allongement des heures de travail ; les pénuries, plus importantes dans les zones marginalisées et rurales ; les situations de pauvreté et d'extrême pauvreté ; le faible niveau d'éducation des parents ; le peu d'attention accordée aux élèves par les parents qui travaillent et la proximité de leur propre famille. La santé du personnel de l'éducation est une priorité pour notre syndicat et nous avons clairement fait savoir au gouvernement que les cours présentiels ne pourraient reprendre que lorsqu'il serait possible de retourner en classe en toute sécurité, et que le personnel vulnérable devait être tenu à l'écart des classes et bénéficier de nombreux soins et d'un soutien. (Sindicato nacional de trabajadoras de la educación – SNTE/Mexique)

Durant la pandémie, les enseignant·e·s sous contrat temporaire ont plus souffert que le personnel permanent, de nombreux licenciements ayant été observés dans ce segment. La charge de travail a fortement augmenté avec l'introduction de l'apprentissage à distance, facilité par les plateformes numériques. Au Brésil, la loi a établi qu'un tiers du temps de travail officiel des enseignant·e·s devait être réservé au temps passé en dehors de l'école pour préparer les cours et noter les devoirs. Durant la pandémie, ce droit a été systématiquement contourné en raison d'un manque de contrôle précis des heures de travail. (Confederação nacional dos trabalhadores em educação – CNTE/Brésil)

Résumé

L'étude de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur le statut de l'enseignement ne nous permet pas de tirer des conclusions uniformes. Cela s'explique en partie par le fait que, dans chaque pays, les gouvernements et les autorités éducatives ont été confrontés à des réalités différentes concernant la pandémie et que chacun d'entre eux était préparé différemment pour y répondre. Le statut est évidemment un concept complexe, dans lequel interviennent une multitude de convictions et de dispositions intangibles, associées à des facteurs matériels. Dans le cas qui nous occupe, il importe de faire la distinction entre le discours entourant les enseignant·e·s et les réalités matérielles inhérentes à une pandémie. Ceci nous autorise néanmoins à formuler quelques conclusions provisoires.

- La COVID-19 a entraîné la fermeture des écoles et le passage à l'apprentissage en ligne dans un grand nombre de systèmes éducatifs.
- En général, ces systèmes n'étaient pas préparés à un tel changement. Les enseignant·e·s étaient supposé·e·s consacrer beaucoup de temps à ces changements, même s'il leur fallait maintenir leurs cours quotidiens, sans toujours avoir le temps de les préparer.
- Il est généralement admis que l'opinion publique à propos des enseignant·e·s a quelque peu changé en raison d'une plus grande prise de conscience de la complexité de leur travail, de l'expertise requise pour organiser l'apprentissage et de la réussite de leur passage à des modalités d'enseignement et d'apprentissage en ligne.
- En général, les médias et les gouvernements se sont exprimés positivement à propos de l'enseignement à ce moment-là, en comparaison des propos tenus au cours de ces trois

dernières années. C'est ce qui explique la différence entre ces questions et le tableau 7/tableau 16. Le point de vue majoritaire est que les médias et les gouvernements ont reconnu à juste titre les sacrifices et le travail des enseignant·e·s durant cette période. Une réponse plus cynique pourrait être que cette démarche visait à détourner l'attention des manquements politiques des années précédentes qui ont laissé livrés à eux-mêmes les établissements scolaires, le personnel enseignant et les élèves durant la pandémie.

- Le problème majeur reste la charge de travail. Les syndicats indiquent que la charge de travail des enseignant·e·s a considérablement augmenté durant le confinement. Cet accroissement du travail s'est poursuivi après la réouverture des écoles, indiquant une tendance inquiétante au sein d'une profession déjà connue pour l'impact de la charge de travail sur le stress, l'épuisement professionnel et l'attrition.
- Dans certains pays, les enseignant·e·s ont été placé·e·s dans des situations difficiles en raison de la pandémie de COVID-19, de la décision de laisser les écoles ouvertes et du manque d'équipements de protection ou de formations. Cela a coûté la vie à certain·e·s. C'est le cas en particulier dans des régions telles que l'Afrique subsaharienne où la privatisation et la précarité font que les enseignant·e·s ne bénéficient que d'une protection limitée sur leurs lieux de travail.

Enfin, il apparaît que les systèmes éducatifs n'ont pas tous été touchés de la même manière par la COVID-19. Une des raisons est sans aucun doute de nature épidémiologique : là où la maladie a frappé le plus fort, les établissements scolaires et le personnel enseignant ont été les plus touchés. Toutefois, dans tous les pays, l'impact de la COVID-19 a été renforcé par le manque d'investissement dans l'éducation et l'adoption de dispositions politiques qui ont transféré la responsabilité des inégalités systémiques de manière injuste vers les écoles et le personnel enseignant. Les politiques et les systèmes inéquitables ont aggravé la pandémie – à cet égard, le rapport 2018 était quelque peu prémonitoire.

Syndicats, gouvernements et condition du personnel enseignant

Introduction

Nombreuses sont les études qui démontrent l'existence d'une relation entre les attitudes sociétales vis-à-vis de l'enseignement et d'autres paramètres tels que l'attrait de la profession enseignante aux yeux des jeunes, la satisfaction professionnelle du personnel en service et les perspectives de carrière à long terme. Elles indiquent également que cette relation est conditionnée par la culture et le contexte, certains pays semblant avoir une opinion plus positive des professionnel·le·s de l'éducation et des personnels de soutien que d'autres. Le chapitre qui suit s'intéresse à la relation qu'entretiennent les syndicats avec les gouvernements en ce qui concerne les dispositions politiques, la nature et l'étendue des consultations et la capacité des syndicats à représenter leurs membres pour influencer les gouvernements dans toute une série de domaines.

Relations entre syndicats et gouvernements

Les relations avec les gouvernements constituent un aspect essentiel du travail. Les syndicats doivent jouer un rôle central en représentant la profession dans le cadre du dialogue politique, afin de protéger au mieux les conditions de travail de leurs membres, tout en continuant à garantir une éducation de qualité pour tou·te·s. L'impact cataclysmique de la COVID-19 est une épreuve décisive montrant comment les syndicats et les gouvernements ont collaboré pour répondre à la crise. Les syndicats ont répondu à des questions portant sur les consultations en lien avec la fermeture et la réouverture des écoles, l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage durant les confinements, l'adaptation des programmes d'études et des évaluations et la sécurité dans les établissements scolaires.

Consultation des syndicats de l'éducation par les gouvernements

Tableau 148 : statistiques descriptives – consultation des syndicats de l'éducation par les gouvernements

		<i>Statistiques</i>				
		Consultation pour les politiques	Consultation pour les réformes	Consultation pour la pédagogie	Consultation pour les programmes d'études	Consultation pour le matériel
N	Valide	90	99	100	100	100
	Manquant	37	28	27	27	27
Moyenne		2,97	3,28	3,32	3,22	3,70
Écart type		1,136	1,294	1,162	1,299	1,106

Tableau 149 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des politiques éducatives ?

		Nombre	%
Valide	Toujours	7	5,5
	Souvent	27	21,3
	Parfois	29	22,8
	Rarement	16	12,6
	Jamais	11	8,7
Total		90	70,9
Manquant	Systeme	37	29,1
Total		127	100

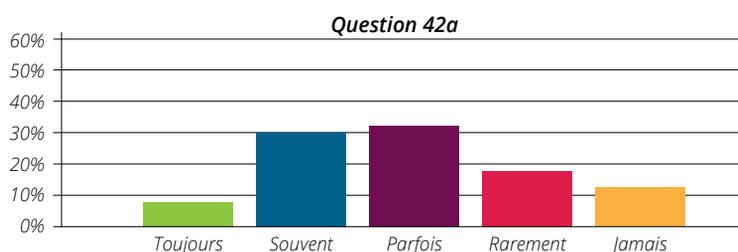

Graphique 116 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par les gouvernements à propos des politiques éducatives ?

Tableau 150 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par les gouvernements à propos de la réorganisation/réforme des services d'éducation ?

		Nombre	%
Valide	Toujours	11	8,7
	Souvent	16	12,6
	Parfois	29	22,8
	Rarement	20	15,7
	Jamais	23	18,1
Total		99	78
Manquant	Systeme	28	22
Total		127	100

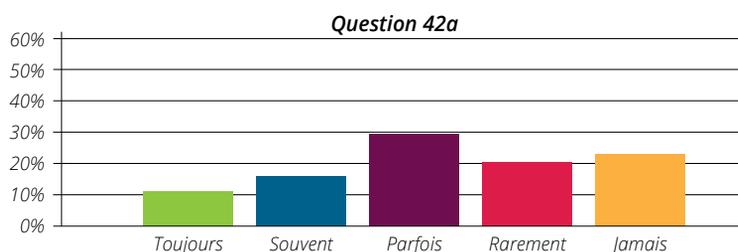
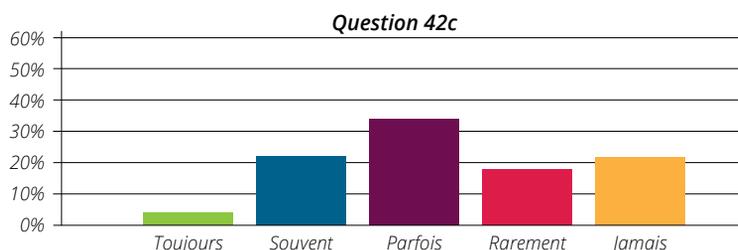

Graphique 117 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de la réorganisation/réforme des services d'éducation ?

Tableau 151 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des méthodes pédagogiques ?

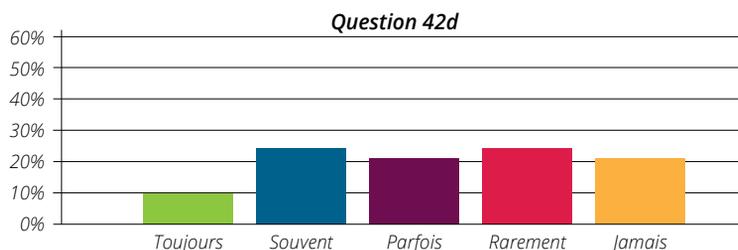
		Nombre	%
Valide	Toujours	4	3,1
	Souvent	22	17,3
	Parfois	34	26,8
	Rarement	18	14,2
	Jamais	22	17,3
Total		100	78,7
Manquant	Systeme	27	21,3
Total		127	100



Graphique 118 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos des méthodes pédagogiques ?

Tableau 152 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration des programmes d'études ?

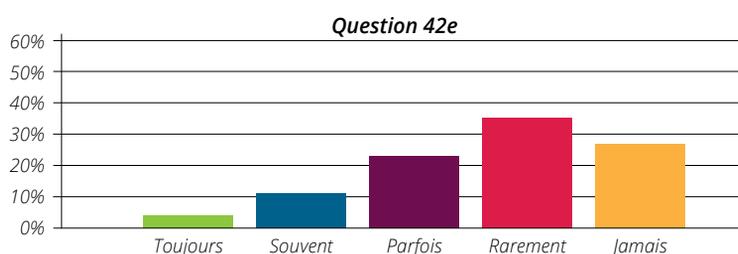
		Nombre	%
Valide	Toujours	10	7,9
	Souvent	24	18,9
	Parfois	21	16,5
	Rarement	24	18,9
	Jamais	21	16,5
Total		100	78,7
Manquant	Systeme	27	21,3
Total		127	100



Graphique 119 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration des programmes d'études ?

Tableau 153 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration et de la sélection du matériel pédagogique ?

		Nombre	%
Valide	Toujours	4	3,1
	Souvent	11	8,7
	Parfois	23	18,1
	Rarement	35	27,6
	Jamais	27	21,3
	Total	100	78,7
Manquant	Système	27	21,3
Total		127	100


Graphique 120 : à quelle fréquence les syndicats de l'éducation sont-ils consultés par le gouvernement à propos de l'élaboration et de la sélection du matériel pédagogique ?

Les syndicats participants ont été interrogés sur leurs relations avec les gouvernements et les autorités éducatives, ainsi que sur leur pouvoir d'influence sur les politiques (tableaux 148-153 et graphiques 132-134). En général, les syndicats estiment avoir une « influence modérée » sur les politiques. Toutefois, les relations avec les gouvernements sont complexes, 28 des 104 réponses (27 %) les qualifiant de « collaboratives et participatives ».

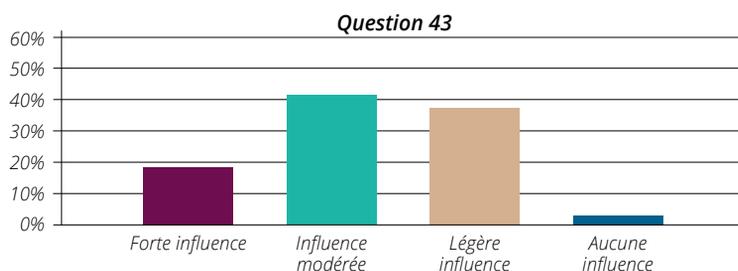
Capacité des syndicats de l'éducation à influencer l'élaboration des politiques et les réformes éducatives

Tableau 154 : statistiques descriptives – influence des syndicats de l'éducation sur l'élaboration des politiques et les réformes éducatives

N	Valide	104
	Manquante	23
Moyenne		2,25
Écart type		0,785

Tableau 155 : comment évalueriez-vous la capacité des syndicats de l'éducation à influencer l'élaboration des politiques et les réformes éducatives dans votre pays ?

		Nombre	%
Valide	Forte influence	19	15
	Influence modérée	43	33,9
	Légère influence	39	30,7
	Aucune influence	3	2,4
	Total	104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
Total		127	100



Graphique 121 : comment évalueriez-vous la capacité des syndicats de l'éducation à influencer l'élaboration des politiques et les réformes éducatives dans votre pays ?

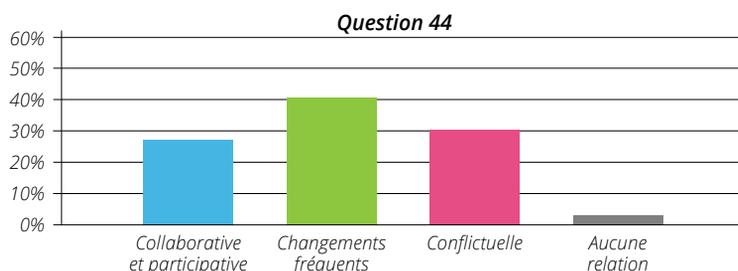
Relation entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements au cours de ces trois dernières années

Tableau 156 : statistiques descriptives – relation entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements au cours de ces trois dernières années

N	Valide	104
	Manquant	23
Moyenne		2,09
Écart type		0,826

Tableau 157 : comment décririez-vous la relation entre les syndicats de l'éducation et le gouvernement de votre pays au cours de ces trois dernières années ?

		Nombre	%
Valide	Collaborative et participative	28	22
	Changements fréquents	42	33,1
	Conflictuelle	31	24,4
	Aucune relation	3	2,4
	Total	104	81,9
Manquant	Système	23	18,1
	Total	127	100



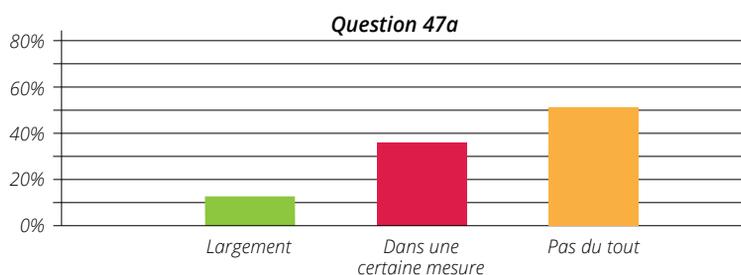
Graphique 122 : comment décririez-vous la relation entre les syndicats de l'éducation et le gouvernement de votre pays au cours de ces trois dernières années ?

Consultation des syndicats par les autorités éducatives et/ou le gouvernement durant la pandémie

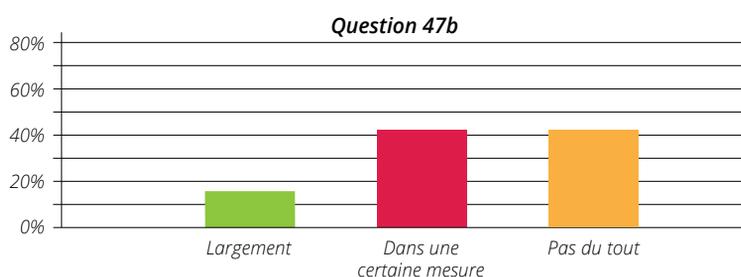
Tableau 158 : consultation des syndicats par les autorités éducatives et/ou le gouvernement durant la pandémie

Statistiques

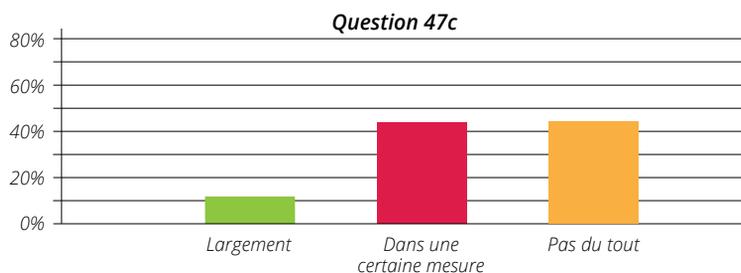
		Fermeture	Enseignement et apprentissage	Modifications des conditions de travail	Outils numériques	Matériel pour l'apprentissage à distance	Soutien à l'accès des élèves	Élèves ayant des besoins spéciaux	Santé et sécurité	Évaluations	Retards d'apprentissage	Diplômes	Adaptation des programmes d'études
N	Valide	102	101	102	100	100	99	99	103	103	102	102	103
	Manquant	25	26	25	27	27	28	28	24	24	25	25	24
Moyenne		2,38	2,26	2,32	2,56	2,57	2,54	2,61	2,11	2,32	2,38	2,54	2,37
Écart type		0,704	0,716	0,677	0,625	0,624	0,628	0,620	0,713	0,660	0,690	0,640	0,700



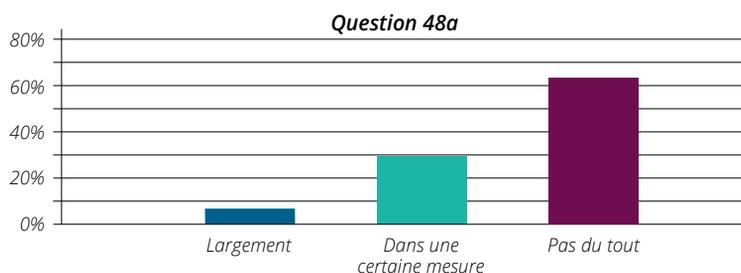
Graphique 123 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant la fermeture des établissements scolaires ?



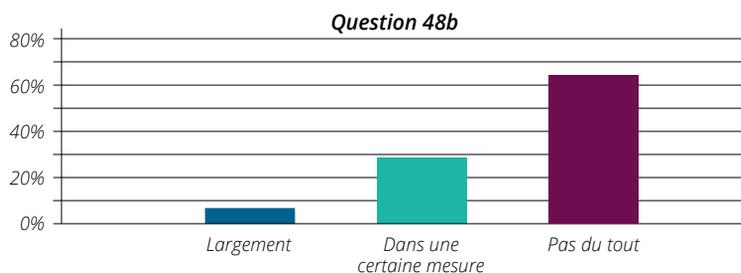
Graphique 124 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage durant la fermeture des établissements scolaires ?



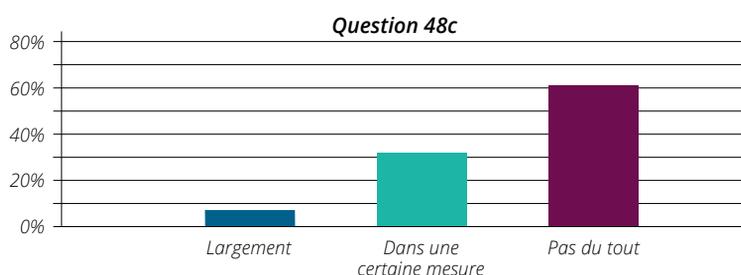
Graphique 125 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les modifications dans les horaires et les conditions de travail ?



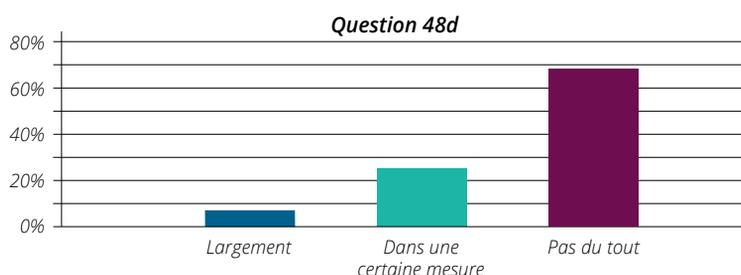
Graphique 126 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les plateformes numériques utilisées pour l'apprentissage à distance ?



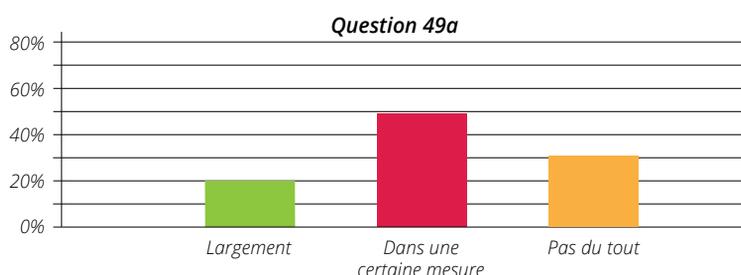
Graphique 127 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant le matériel utilisé pour l'apprentissage à distance ?



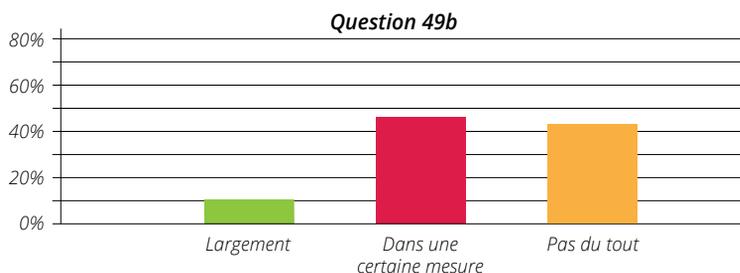
Graphique 128 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les dispositions pour les élèves n'ayant pas accès aux technologies pour l'apprentissage à distance ?



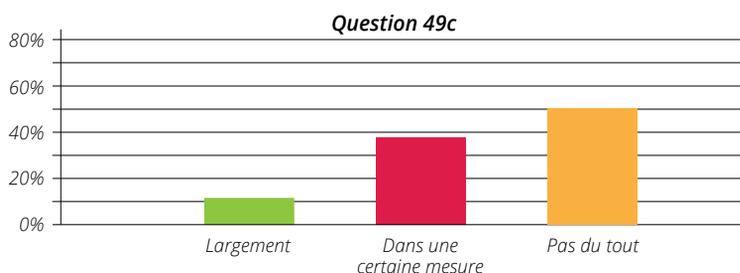
Graphique 129 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les dispositions pour les élèves ayant des besoins spéciaux et les élèves en situation de handicap ?



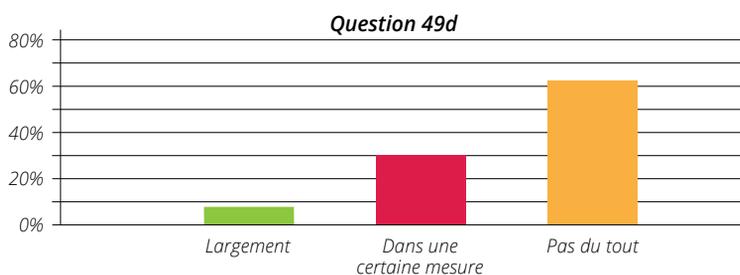
Graphique 130 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les mesures de santé et de sécurité lors de la réouverture des établissements scolaires ?



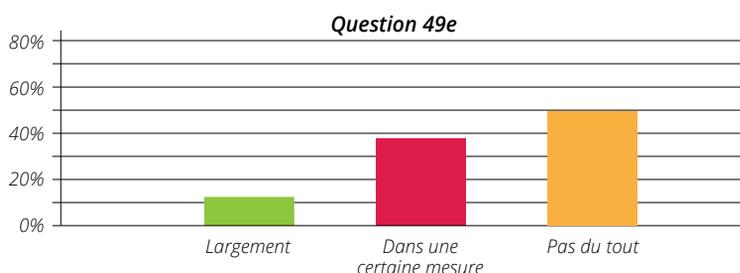
Graphique 131 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'évaluation des élèves lors de la réouverture des établissements scolaires ?



Graphique 132 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les stratégies pour remédier aux lacunes en matière d'apprentissage lors de la réouverture des établissements scolaires ?



Graphique 133 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant les stratégies pour la délivrance des diplômes lors de la réouverture des établissements scolaires ?



Graphique 134 : dans quelle mesure votre syndicat a-t-il été consulté par les autorités éducatives et/ou le gouvernement concernant l'adaptation des programmes d'études et/ou des objectifs pédagogiques à la suite de la fermeture des établissements scolaires ?

Les tableaux 123-134 indiquent les réponses aux questions demandant aux syndicats de préciser leur degré de capacité à contribuer à la prise de décision en période de pandémie. Une série de questions portent sur les modalités de consultation des syndicats par les gouvernements et les autorités éducatives pendant et après le début des impacts de la COVID-19 sur les établissements scolaires. Élément révélateur, la réponse type à chacune des questions, sauf pour les tableaux 123, 130 et 131, est «Pas du tout».

Afin d'examiner en détail cette relation entre syndicats, gouvernements et statut des enseignant·e·s, une série d'analyses de variance (ANOVA) univariée ont été menées pour comprendre :

- (a) la relation entre l'influence perçue des syndicats (tableau 159) et/ou de leurs relations avec les gouvernements (tableau 160) et les changements dans les salaires et les conditions de travail (tableaux 61, 63 et graphiques 49 et 50) et
- (b) la charge de travail résultant de la pandémie de COVID-19 (tableau 135 et graphique 106).

L'hypothèse est que l'influence des syndicats sur la prise de décision en matière d'éducation dans ces domaines peut améliorer les résultats dans chacun d'entre eux. Une analyse tronquée est présentée ci-après¹ :

Tableau 159 : résultats ANOVA pour la relation entre l'influence perçue des syndicats et les changements dans les salaires et les conditions de travail

<i>ANOVA Q43 Influence</i>						
		Somme	df	Marge	F	Signifiance
Q51	Entre les groupes	0,660	3	0,220	0,189	0,903
	Au sein des groupes	116,176	100	1,162		
	Total	116,837	103			
Q52	Entre les groupes	2,896	3	0,965	0,982	0,405
	Au sein des groupes	98,325	100	0,983		
	Total	101,221	103			

Aucune relation notable n'est observée entre leur influence perçue et les changements dans les salaires et les conditions de travail.

Tableau 160 : résultats ANOVA pour la relation perçue entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements et les changements dans les salaires et les conditions de travail

<i>ANOVA Q44 Relations</i>						
		Somme	df	Marge	F	Signifiance
Q51	Entre les groupes	12,253	3	4,084	3,905	0,011
	Au sein des groupes	104,583	100	1,046		
	Total	116,837	103			
Q52	Entre les groupes	11,866	3	3,955	4,427	0,006
	Au sein des groupes	89,355	100	0,894		
	Total	101,221	103			

En revanche, un lien statistiquement significatif peut être observé entre la relation perçue entre syndicats de l'éducation et gouvernements et les changements dans les salaires et les conditions de travail au cours de ces trois dernières années. Un test à comparaisons multiples montre que cela concerne essentiellement les syndicats qui considèrent cette relation comme étant « collaborative et participative ».

Tableau 161 : comparaisons multiples

Tukey HSD - Comparaisons multiples

Variants dépendants	(I) Q44	(J) Q44	Différence marginale (I-J)	Erreur type	Sig	95% interval de confiance	
						Limite inférieure	Limite supérieure
Q51	Collaboration et soutien	Changements fréquents	-0,512	0,250	0,176	-1,16	0,14
		Conflictuel	-0,893*	0,267	0,006	-1,59	-,20
		Pas de relation	-0,893	0,621	0,479	-2,52	0,73
	Changements fréquents	Collaboration et soutien	0,512	0,250	0,176	-0,14	1,16
		Conflictuel	-0,381	0,242	0,399	-1,01	0,25
		Pas de relation	-0,381	0,611	0,924	-1,98	1,22
	Conflictuel	Collaboration et soutien	0,893*	0,267	0,006	0,20	1,59
		Changements fréquents	0,381	0,242	0,399	-0,25	1,01
		Pas de relation	0,000	0,618	1,000	-1,62	1,62
	Pas de relation	Collaboration et soutien	0,893	0,621	0,479	-0,73	2,52
		Changements fréquents	0,381	0,611	,924	-1,22	1,98
		Conflictuel	0,000	,618	1,000	-1,62	1,62
Q52	Collaboration et soutien	Changements fréquents	-0,762*	0,231	0,007	-1,36	-0,16
		Conflictuel	-0,756*	0,246	0,015	-1,40	-0,11
		Pas de relation	-0,810	0,574	0,496	-2,31	0,69
	Changements fréquents	Collaboration et soutien	0,762*	0,231	0,007	0,16	1,36
		Conflictuel	0,006	0,224	1,000	-0,58	0,59
		Pas de relation	-0,810	,574	1,000	-1,52	1,43
	Conflictuel	Collaboration et soutien	0,756*	0,246	0,015	0,11	1,40
		Changements fréquents	-0,006	0,224	1,000	-0,59	0,58
		Pas de relation	-0,054	0,572	1,000	-1,55	1,44
	Pas de relation	Collaboration et soutien	0,810	0,574	0,496	-0,69	2,31
		Changements fréquents	0,048	0,565	1,000	-1,43	1,52
		Conflictuel	0,54	0,572	1,000	-1,44	1,55

 *La différence marginale est significative à $p < 0,05$

Tableau 162 : résultats ANOVA pour la relation perçue entre les syndicats de l'éducation et les gouvernements et la charge de travail résultant de la COVID-19

ANOVA Q43 Influence

		Somme	df	Mean square	F	Signifiante
Q53a	Entre les groupes	5,495	3	1,832	0,842	0,474
	Au sein des groupes	215,224	99	2,174		
	Total	220,718	102			
Q53b	Entre les groupes	8,209	3	2,736	3,286	0,024
	Au sein des groupes	74,113	89	0,833		
	Total	82,323	92			

Les résultats ANOVA du tableau 162 ne montrent aucune relation notable entre les niveaux d'influence perçus et la charge de travail résultant de la COVID-19.

Tableau 163 : résultats ANOVA pour l'influence perçue des syndicats sur les politiques et la charge de travail résultant de la COVID-19

ANOVA Q44 Relations

		Somme	df	Marge	F	Signifiante
Q53a	Entre les groupes	3,456	3	1,152	0,525	0,666
	Au sein des groupes	217,262	99	2,195		
	Total	220,718	102			
Q53b	Entre les groupes	1,938	3	0,646	0,715	0,545
	Au sein des groupes	80,385	89	0,903		
	Total	82,323	92			

Ici non plus, les résultats ANOVA pour l'influence et la charge de travail résultant de la COVID-19 ne montrent aucune relation notable.

Ces résultats ne confirment pas l'hypothèse selon laquelle la relation perçue entre les syndicats et les gouvernements influencerait (ou pas) le degré de protection des employé·e·s de l'éducation durant la pandémie de COVID-19. Il ne fait aucun doute que ces résultats s'expliquent par la nécessité d'agir vite, laissant peu de place aux négociations. Toutefois, il est intéressant de constater l'existence d'une relation entre la satisfaction concernant les salaires et les conditions de travail et la nature de la relation rapportée par les syndicats, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche plus approfondie. Il est clair que cette relation est fortement influencée par l'attitude des gouvernements envers les enseignant·e·s et leur syndicat. Cela offre également l'opportunité de mettre en place une stratégie pour amener les gouvernements à comprendre leur rôle et leurs responsabilités, au travers des mesures politiques qu'ils défendent, des entretiens accordés aux médias, ou encore, de la façon dont ils interprètent les données liées aux évaluations internationales, pour améliorer le statut de l'enseignement et résoudre les problèmes épineux du stress, de l'attrition des enseignant·e·s et de l'attrait de la profession.

Rôle des syndicats dans la promotion du statut de la profession enseignante

La réponse la plus fréquente des syndicats montre qu'ils considèrent l'Internationale de l'Éducation comme l'organisation la mieux placée pour défendre les enseignant-e-s dans le cadre de l'élaboration des politiques mondiales. Plus précisément, il s'agit de s'impliquer dans les politiques entourant les classements mondiaux, les responsabilités et la façon dont elles sont définies dans un pays donné. Les syndicats estiment aussi que les enseignant-e-s sont face à des défis plus généraux concernant la qualité de la formation initiale, la précarisation du personnel et la qualité de la formation professionnelle continue. L'Internationale de l'Éducation est également perçue comme ayant un rôle à jouer dans le rapprochement entre gouvernements et syndicats afin de mieux pouvoir appréhender les défis actuels de l'éducation. D'autre part, compte tenu du rôle important qu'ont joué les médias dans le façonnement de la perception de l'opinion publique à l'égard des enseignant-e-s et de l'enseignement, les syndicats souhaitent que l'Internationale de l'Éducation définisse une stratégie pour améliorer leur image et celle de la profession dans les médias.

Continuer à faire campagne pour augmenter l'investissement public dans l'éducation et la profession enseignante. Continuer à lutter pour améliorer les conditions de travail, notamment en réduisant le nombre de contrats à durée déterminée et temporaires. Faire campagne en faveur de programmes de formation initiale et continue de haute qualité pour les enseignant-e-s. (University and College Union – UCU/Royaume-Uni)

Les enseignant-e-s nécessitent des formes de développement professionnel plus flexibles, tandis que les syndicats doivent s'engager davantage dans les processus décisionnels. En tant qu'organisations professionnelles autonomes et indépendantes, les syndicats doivent être à la tête des initiatives visant à définir et façonner la formation professionnelle des enseignant-e-s. (National Teacher's Association – NTA/Taiwan)

Faire pression pour améliorer les politiques relatives au travail et les rendre plus inclusives. Encourager une relation cordiale avec les gouvernements afin de garantir une implication totale des syndicats dans le développement et la mise en œuvre des politiques relatives aux enseignant-e-s et à l'éducation. (Kenya National Union of Teachers – KNUT/Kenya)

Il est nécessaire de continuer à défendre la profession, également avec les partenaires des autres secteurs ET de poursuivre la recherche démontrant l'importance de l'éducation de qualité financée par des fonds publics pour garantir des sociétés saines et démocratiques (l'éducation en tant que bien public). (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants – FCEE/Canada)

Informers le public des pratiques exemplaires et le sensibiliser à l'importance des difficultés de la profession enseignante. (Syndicat des travailleur-euse-s de l'éducation et des sciences de Slovaquie – OZPŠaV/Slovaquie)

Il n'est pas possible de répondre de manière simple à cette question car la lutte doit être menée dans plusieurs domaines – généraux (ex. l'égalité sociale) et spécifiques, pas uniquement en lien avec la profession enseignante (salaires, conditions de travail, carrières, etc.). (Proifex-Federação – Brésil)

Promouvoir les accords entre le syndicat, l'université publique (universidad pública) et le ministère de l'Éducation, en vue de professionnaliser la profession enseignante et améliorer les salaires des enseignant-e-s. Renforcer le syndicat afin qu'il puisse servir la profession enseignante sur le plan organisationnel et professionnel. Le syndicat doit avoir le pouvoir de proposer des politiques publiques et de formuler des revendications au nom du secteur de l'éducation. (Asociación nacional de educadores salvadoreños – ANDES/Salvador)

Globalement, ce que souhaitent les répondants, c'est (1) un soutien pour les aspects politiques de leur travail et (2) une assistance pour cultiver une présence plus positive

dans les médias. La défense permanente des enseignant-e-s, travail essentiel d'un syndicat de l'éducation, a été fièrement évoquée. Il ressort des réponses que le besoin de poursuivre les recherches sur le travail des enseignant-e-s dans des contextes spécifiques, de même que l'idée selon laquelle les syndicats devraient jouer un rôle plus proactif dans la formation, sont deux domaines pouvant influencer le discours entourant le statut des enseignant-e-s.

Statut du personnel enseignant

Point névralgique de ce rapport, il s'avère à présent opportun de se pencher sur le statut des enseignant-e-s. Comme souligné dans l'introduction, le statut des enseignant-e-s est un concept à multiples facettes pouvant être reconstitué. Pour les questions suivantes, il a été demandé aux participants de considérer le statut des enseignant-e-s par niveau d'enseignement.

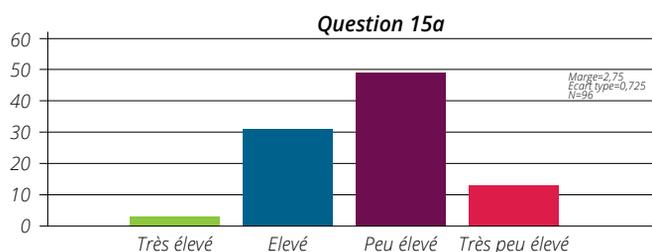
Statut du personnel enseignant, par niveau

Tableau 164 : statistiques descriptives – statut accordé par la société au personnel enseignant, par niveau

		Statistiques					
		Petite enfance	Primaire	Secondaire	Professionnel	Supérieur	Personnel de soutien
N	Valide	96	103	96	85	84	77
	Manquant	31	24	31	42	43	50
Moyenne		2,75	2,44	2,27	2,54	1,89	2,83
Écart type		0,725	0,737	0,732	0,716	0,776	0,894

Tableau 165 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance

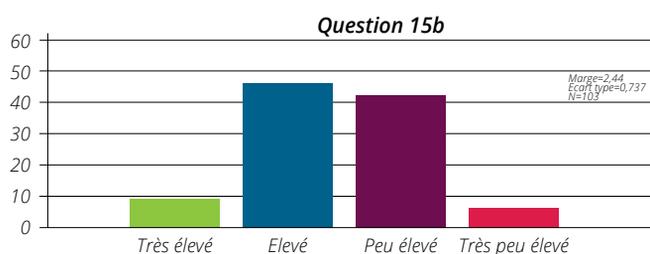
		Nombre	%
Valide	Très élevé	3	2,4
	Elevé	31	24,4
	Peu élevé	49	38,6
	Très peu élevé	13	10,2
Total		96	75,6
Manquant	Système	31	24,4
Total		127	100



Graphique 135 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'éducation de la petite enfance

Tableau 166 : statut accordé par la société au personnel de l'enseignement primaire

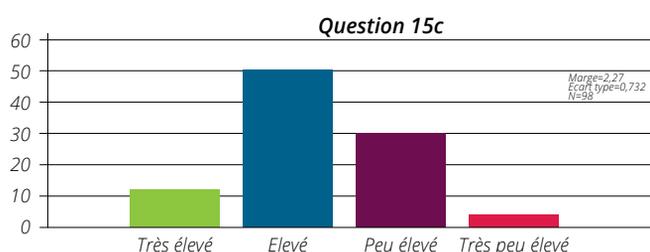
		Nombre	%
Valide	Très élevé	9	7,1
	Elevé	46	36,2
	Peu élevé	42	33,1
	Très peu élevé	6	4,7
	Total	103	81,1
Manquant	Système	24	18,9
Total		127	100



Graphique 136 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement primaire

Tableau 167 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement secondaire

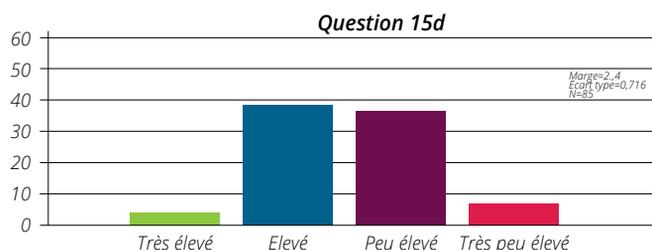
		Nombre	%
Valide	Très élevé	12	9,4
	Elevé	50	39,4
	Peu élevé	30	23,6
	Très peu élevé	4	3,1
	Total	96	75,6
Manquant	Système	31	24,4
Total		127	100



Graphique 137 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement secondaire

Tableau 168 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement professionnel

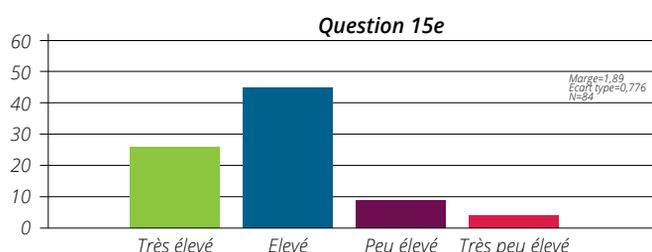
		Nombre	%
Valide	Très élevé	4	3,1
	Elevé	38	29,9
	Peu élevé	36	28,3
	Très peu élevé	7	5,5
	Total	85	66,9
Manquant	Système	42	33,1
Total		127	100



Graphique 138 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement professionnel

Tableau 169 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement supérieur

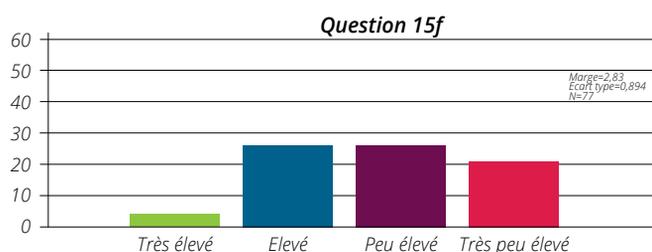
		Nombre	%
Valide	Très élevé	26	20,5
	Elevé	45	35,4
	Peu élevé	9	7,1
	Très peu élevé	4	3,1
	Total	84	66,1
Manquant	Systeme	43	33,9
	Total	127	100



Graphique 139 : statut accordé par la société au personnel enseignant de l'enseignement supérieur

Tableau 170 : statut accordé par la société aux personnels de soutien à l'éducation

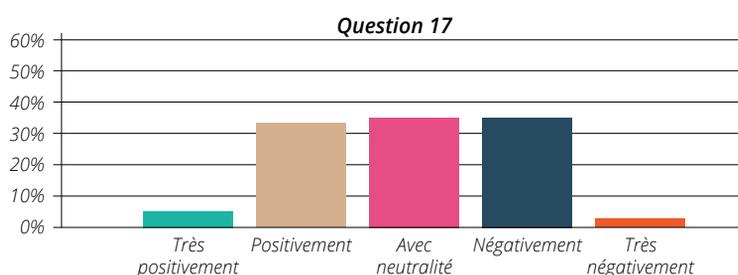
		Nombre	%
Valide	Très élevé	4	3,1
	Elevé	26	20,5
	Peu élevé	26	20,5
	Très peu élevé	21	16,5
	Total	77	60,6
Manquant	Systeme	50	39,4
	Total	127	100



Graphique 140 : statut accordé par la société aux personnels de soutien à l'éducation

Tableau 171 : l'image du personnel enseignant et les attitudes à son égard véhiculées par les médias dans votre pays sont généralement

		Nombre	% valable
Valide	Très positivement	4	3,5
	Positivement	35	31
	Avec neutralité	36	31,9
	Négativement	36	31,9
	Très négativement	2	1,8
	Total	113	100
Manquant	Système	14	
	Total	127	


Graphique 141 : l'image du personnel enseignant et les attitudes à son égard véhiculées par les médias dans votre pays sont généralement

Il y a eu une réaction variée à la façon dont les médias avaient tendance à représenter les enseignant.e.s et l'enseignement dans des territoires spécifiques. Comme le montrent les données, environ un tiers ont signalé une représentation positive ou très positive, un autre tiers a souligné une représentation ambivalente et un tiers a rapporté une représentation négative. Comme les médias sont très influents sur l'opinion publique, ces résultats devraient être une source de préoccupation pour ceux qui défendent les personnels. Ceux et celles qui signalent une représentation ambivalente ou négative auront d'autant plus de mal à améliorer le statut de leurs membres.

Les médias ont été perçus comme contribuant de manière significative à façonner la façon dont la profession enseignante est perçue. La recherche internationale suggère que les médias contribuent à la perception du public de la valeur et de la qualité de la main-d'œuvre enseignante, ce qui peut avoir des effets en aval sur ces questions de recrutement futur et le désir de rester dans la profession (Goldstein, 2011; Berkovich et Benoiel, 2019; Mockler, 2020).

Dans l'ensemble, les personnels de l'enseignement supérieur sont perçus comme ayant le statut le plus élevé, tandis que ceux travaillant dans le secteur de la petite enfance et les personnels de soutien à l'éducation sont perçus comme ayant le statut le moins élevé. On observe donc une forte correspondance avec les données du tableau 4 montrant le pourcentage de femmes employées à chaque niveau. Plus le pourcentage de femmes employées est élevé, moins leur statut est perçu comme élevé. Toutefois, les mises en garde associées aux données incomplètes du tableau 5 demeurent, mais d'autres raisons peuvent expliquer cette corrélation. Il importe également de souligner que, comme mentionné dans l'introduction, le statut des enseignant.e-s ne doit jamais s'envisager sous l'angle d'un seul facteur. En effet, le lien avec le genre semble être un important paramètre pour comprendre leur statut.

La dure réalité est que le statut perçu demeure inférieur à celui qu'il devrait être, compte tenu, en particulier, de l'importance que les gouvernements accordent désormais à l'éducation. Il est étonnant que le moyen d'améliorer les systèmes éducatifs et la performance des élèves passe par une diminution de la considération des enseignant.e-s au sein d'une société donnée.

Statut des enseignant·e·s et/ou des personnels de soutien à l'éducation par rapport à d'autres professions

Le chapitre suivant présente les réponses des syndicats à propos du statut des professionnel·le·s de l'éducation et des personnels de soutien par rapport à d'autres professions où les qualifications sont similaires. Les réponses étaient centrées sur les salaires, les conditions de travail et la reconnaissance par la société. La comparaison révèle des différences d'un pays à l'autre. Les commentaires font état du travail réalisé et de ce qu'il reste encore à accomplir pour s'assurer que les professionnel·le·s de l'éducation puissent jouir d'un statut approprié compte tenu de leur importance, de leurs qualifications et de leur rôle dans l'épanouissement social.

Le statut, en théorie, s'améliore. Les enseignant·e·s ne sont plus des perdant·e·s. Il·Elle·s sont même applaudi·e·s et félicité·e·s pour leur créativité et leur capacité à s'adapter. Mais il est toujours difficile de trouver des personnes qui souhaitent intégrer la profession, car le statut n'est pas associé à une charge de travail raisonnable ou à un salaire décent. (Algemene Onderwijsbond – AOb/Pays-Bas)

Les salaires des enseignant·e·s sont généralement inférieurs à ceux de leurs homologues ayant les mêmes qualifications. L'enseignement est le plus souvent perçu comme un travail féminin et pas nécessairement comme une « carrière ». (National Education Association – NEA/États-Unis)

Compte tenu de l'importance de leur travail, les enseignant·e·s ne se voient toujours pas accorder le même statut au sein de la société que les autres professions requérant des qualifications similaires. (Syndicat des travailleur·euse·s de l'éducation et des sciences de Slovaquie – OZPŠaV/Slovaquie)

Les enseignant·e·s connaissent des conditions de vie et de travail difficiles en raison de la surcharge de travail, des classes surnuméraires, de salaires peu élevés, des infrastructures inadaptées, de la nomination tardive des nouveaux·elles enseignant·e·s (souvent huit mois d'attente) et d'une gestion des carrières qui laisse fortement à désirer, compte tenu des longs délais avant la prise d'effet des promotions et des reclassements. (Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur – SNESS/Burkina Faso)

Salaires et conditions de travail très médiocres, statut syndical très peu élevé, perception sociale en déclin, augmentation de la charge de travail, importante pénurie d'enseignant·e·s dans le secteur public, absence de dialogue politique avec le gouvernement pour les politiques éducatives et sociales. Aucun droit à la négociation collective. (Independent Teachers Union of Egypt – ISTT/Égypte)

Les enseignant·e·s sont sous-estimé·e·s. Aucune opportunité ne leur est offerte pour avancer dans leur carrière. Conditions de travail médiocres. Les enseignant·e·s n'ont pas l'occasion de passer du temps auprès de leur famille, car il·elle·s consacrent beaucoup de temps à la préparation des leçons et aux évaluations des élèves. (Federation of Mongolian Education and Science Unions – FMESU/Mongolie)

Subjectivement, les enseignant·e·s jouissent d'une considération raisonnable (enseignement obligatoire et professionnel) et d'un certain prestige (enseignement supérieur). Objectivement, il·elle·s ne sont pas suffisamment valorisé·e·s (enseignement obligatoire) et fortement sous-estimé·e·s (enseignement professionnel et supérieur). (New Zealand Tertiary Education Union – NZTEU/Nouvelle-Zélande)

Dans la mesure où, en Finlande, les enseignant·e·s doivent obligatoirement être titulaires d'un diplôme de master, la profession enseignante est valorisée et prisée. La formation des enseignant·e·s est de haut niveau et basée sur la recherche. Mais tou·te·s les enseignant·e·s, en particulier dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, ne sont pas satisfait·e·s de leurs salaires, notamment lorsqu'il·elle·s vivent en ville, en raison du coût élevé des logements, etc. Un grand nombre de professions requérant un diplôme de master offrent des salaires plus élevés, comme les professions juridiques et médicales. (Syndicat finlandais de l'éducation Opetusalan Ammattijärjestö – OAJ/Finlande)

Le salaire des enseignant·e·s est inférieur à celui des diplômé·e·s dans les professions de même niveau. L'importance de ce problème est confirmée par une recherche menée par la NASUWT. (Syndicat de l'éducation NASUWT/Royaume-Uni)

Le statut des enseignant·e·s est fluctuant. Cependant, nous avons la chance que les syndicats de l'éducation soient reconnus en tant que « partenaires essentiels de l'éducation » par le gouvernement. Les conventions collectives sont valorisées de part et d'autre. (Teachers' Union of Ireland – TUI/Irlande)

Le personnel de l'éducation n'est pas reconnu à sa juste valeur. Les conditions de travail et les salaires sont moins élevés en comparaison d'autres professions exigeant les mêmes qualifications. (Centrale des syndicats du Québec – CSQ/Canada)

La profession enseignante n'est pas respectée par la population car les médias, payés par les employeur·euse·s, véhiculent une mauvaise image de nous. Mais nous luttons pour la dignité et faisons en sorte de mieux servir notre population. (Asociación nacional de educadores salvadoreños – ANDES/Salvador)

Améliorer le statut du personnel enseignant

Enfin, il a été demandé aux syndicats d'expliquer ce qui, selon eux, pourrait améliorer le statut du personnel enseignant. Les thématiques principales sont les salaires et, plus particulièrement, la charge de travail. De même, le soutien central et l'adéquation des infrastructures sont perçus comme des facteurs essentiels. La formation professionnelle continue est également considérée comme une question centrale, compte tenu de la nécessité de permettre aux enseignant·e·s d'accéder au soutien nécessaire pour offrir une éducation de qualité.

Organiser les négociations salariales en temps opportun. Le salaire augmente en fonction de leurs qualifications. Allocation de subventions technologiques. Amélioration des conditions de travail. Primes. Conditions spéciales pour le logement. Meilleure assurance médicale à l'étranger. Retraite, avec tous les avantages, après 25 ans de service. Les enseignant·e·s doivent participer activement à la réforme des programmes d'études. Paiement des congés non utilisés. Mise en réserve des congés. (Trinidad and Tobago Unified Teachers' Association – TTUTA/Trinité-et-Tobago)

Davantage de temps à consacrer uniquement à l'enseignement. Les enseignant·e·s doivent prendre en charge de nombreuses tâches administratives. Il faudrait les supprimer. (Korean Teachers and Education Workers Union – (KTU/Corée)

La CTERA a sensibilisé à la nécessité de :

- 1. Accroître le financement de l'éducation. Introduire une nouvelle loi sur le financement de l'éducation (10 % du PIB) avec de nouveaux objectifs pour l'allocation des ressources pour garantir davantage d'écoles avec des journées de travail plus longues, s'attaquer à la question des infrastructures scolaires, des cadres de biosécurité appropriés pour les bâtiments scolaires, des nouveaux emplois, etc.*
- 2. Garantir la formation professionnelle continue pour l'ensemble des enseignant·e·s du pays.*
- 3. Garantir le paiement des salaires dans les délais et dans toutes les juridictions de notre pays.*
- 4. Engager la négociation collective avec la participation des organisations syndicales pour toutes les questions se rapportant à l'enseignement et surtout le retour à l'enseignement présentiel ou hybride. Dans ce contexte, il est urgent de rapidement consulter les syndicats afin de pouvoir discuter et assurer le suivi des protocoles permettant de garantir un retour à l'enseignement présentiel dans des conditions de biosécurité et de protection adéquates pour la santé des élèves et des enseignant·e·s. (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA/Argentine)*



Respect de la profession enseignante de la part des autorités. Salaires professionnels, étant donné que les ajustements salariaux ne compensent pas la dévaluation de la devise nationale. Plus grande autonomie des enseignant-e-s dans leur travail. Démocratisation du système éducatif. Fourniture en temps opportun de matériel et de ressources pédagogiques dans tous les établissements scolaires. (Asociación Dominicana de Profesores – ADP/République dominicaine)

Notre plan d'action est déjà en place : réduire la charge de travail (classes plus petites, moins de travail administratif, davantage de soutien en général, en particulier pour les élèves ayant des besoins spéciaux, etc.), améliorer les salaires, en particulier dans l'enseignement primaire. Restaurer l'autonomie professionnelle des employé-e-s de l'éducation et réduire les niveaux de gestion. (Algemene Onderwijsbond – AOb/Pays-Bas)

Augmentation de l'investissement public dans l'enseignement post-secondaire et supérieur. Améliorations des salaires et des conditions de travail, notamment en ce qui concerne les contrats à durée déterminée et la charge de travail. Nécessité de renforcer en particulier le statut des enseignant-e-s et du personnel de l'enseignement post-secondaire travaillant dans le cadre de contrats à durée déterminée et temporaires. (University and College Union – UCU/Royaume-Uni)

Collaboration plus étroite entre les syndicats de l'éducation et les autorités afin d'assurer les droits et avantages du personnel enseignant et renforcer leur statut professionnel. Plus grande sensibilisation des enseignant-e-s à l'intérêt de s'affilier à un syndicat pour assurer leurs droits et avantages. Ce n'est pas facile dans les établissements scolaires privés en raison de la crainte de sanctions de la part des directions. (All Ceylon Union of Teachers – ACUT/Sri Lanka)

Les salaires doivent être augmentés. L'autonomie du personnel enseignant doit être renforcée. (Syndicat de l'Education de Norvège – UEN/Norvège)

Les salaires, les conditions de travail et la formation doivent être améliorés. (Solomon Islands National Teachers Association – SINTA/Îles Salomon)

Salaires plus élevés et amélioration des conditions de travail, y compris le nombre d'élèves par enseignant-e. (Syndicat des Pédagogues du Danemark – BUPL/Danemark)

Le gouvernement doit autoriser la négociation collective ; augmentation des salaires ; les gouvernements doivent rencontrer régulièrement le personnel enseignant et le syndicat ; les gouvernements doivent protéger les enseignant-e-s et engager des poursuites pénales contre les personnes qui se servent des réseaux sociaux pour les menacer et les diffamer ; la communauté peut rendre hommage aux enseignant-e-s, en parler positivement sur différentes plateformes. (Nevis Teachers' Union – NTU/Saint-Kitts-et-Nevis)

Améliorer les salaires et alléger la charge de travail. (New Zealand Post Primary Teachers' Association – NZPPTA/Nouvelle-Zélande)

Nous devons améliorer le traitement des salaires, réduire les classes surnuméraires, en recrutant davantage d'enseignant-e-s et en construisant de nouvelles infrastructures, réduire le temps de travail des enseignant-e-s et sécuriser les bâtiments scolaires, car nous vivons en permanence sous la menace terroriste. (Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur – SNESS/Burkina Faso)

Construire des classes pour réduire le nombre d'élèves, renouveler les équipements de travail, impliquer les syndicats dans les décisions relatives à l'éducation. (Syndicat national des enseignants du second degré de Côte d'Ivoire – SYNESCI/Côte d'Ivoire)

Organiser des séances de formation consacrées à la culture syndicale, renforcer les capacités des membres en ce qui concerne les approches pédagogiques, encourager la professionnalisation de la profession au travers de la mise à niveau des compétences, etc. (Fédération des syndicats de l'éducation nationale – FESEN/Togo)

Résultats

1. La condition du personnel enseignant demeure préoccupante dans un grand nombre de pays et juridictions. Si les facteurs qui influencent ce statut peuvent être les mêmes, l'expérience des membres de l'Internationale de l'Éducation est variable. Les salaires, les conditions de travail, les dispositions politiques et l'image des enseignant·e·s véhiculée par les médias et les gouvernements sont des facteurs cruciaux qui conditionnent la façon dont le public perçoit leur statut. Éléments inquiétants :
 - a. La plupart des syndicats considèrent que l'image du personnel enseignant véhiculée par les médias n'est pas positive (tableau 171/graphique 141).
 - b. Une préoccupation récurrente concerne la tendance à précariser l'emploi dans l'enseignement (tableau 76/graphique 61).
 - c. La majorité des syndicats s'inquiètent du manque de renouvellement générationnel des enseignant·e·s car, selon eux, les jeunes ne perçoivent pas l'enseignement comme une carrière attrayante (tableau 24/graphique 19). Le taux d'attrition reste trop élevé, en raison de problèmes liés au travail (tableaux 27-36/graphiques 22-26), ce qui a un effet sur le recrutement d'effectifs non qualifiés (tableau 34/graphique 28).
 - d. Les syndicats signalent que des conventions collectives négociées ont été modifiées unilatéralement ou annulées au cours de ces trois dernières années (tableau 44/graphique 36).
 - e. La plupart des syndicats signalent que les salaires des enseignant·e·s sont restés identiques ou ont diminué (tableau 61/graphique 49).
 - f. La plupart des syndicats signalent que les conditions de travail des enseignant·e·s se sont dégradées au cours de ces trois dernières années (tableau 63/graphique 50).
 - g. Les données indiquent que l'augmentation de la charge de travail a un impact particulier sur la dégradation des conditions de travail (tableaux 64-69/graphiques 51-55).
2. La discrimination reste minoritaire, mais elle existe néanmoins et requiert une attention particulière, notamment en ce qui concerne le genre et les fonctions de direction.
3. Le statut du personnel enseignant reste un terrain de lutte pour les syndicats car ils doivent veiller à protéger les avantages durement acquis et à relever de nouveaux défis, dans la mesure où les gouvernements continuent à défendre des programmes de réformes peu ambitieux.
4. À cet égard, les données reflètent différents cas de figure, illustrés peut-être le mieux par les questions centrées sur la relation entre les syndicats et les gouvernements/responsables politiques et sur leur capacité à influencer les politiques au nom de leurs membres. Si la plupart des syndicats expriment leur déception face à l'absence de prise en compte de leur plaidoyer, une minorité d'entre eux déclarent néanmoins entretenir des relations de collaboration avec les responsables politiques et estiment contribuer à la lutte contre la COVID-19 dans leur pays. Comprendre le statut du personnel enseignant nécessite de comprendre en partie ces deux catégories de syndicats et les raisons pour lesquelles certains ont plus de poids que d'autres.
5. La COVID-19 a eu des conséquences extrêmes dans de nombreux pays. S'il est important de reconnaître les effets tragiques de la pandémie sur de nombreuses familles

et communautés, cette enquête sur la condition du personnel enseignant adopte nécessairement une vision étroite. L'impact sur le statut du personnel enseignant se définit probablement le mieux comme étant « multiple ».

- a.** Un grand nombre de syndicats signalent que les médias et les gouvernements ont véhiculé une image plus positive des enseignants et enseignants durant la pandémie de COVID-19, souvent en raison de leur capacité à avoir pu s'adapter à l'enseignement et à l'apprentissage lors de la fermeture des écoles ou du statut de travailleur-euse-s essentiel-le-s qui leur a été accordé à leur réouverture.
 - b.** Dans certains cas, le fait de devoir gérer l'apprentissage en ligne à domicile a permis aux parents de prendre conscience des compétences, de l'expertise et de l'énergie nécessaires pour enseigner.
 - c.** Selon les syndicats, la charge de travail et le stress des enseignant-e-s auraient augmenté durant cette période. Même après la levée des confinements, leur charge de travail ne semble pas avoir diminué, amenant de nouvelles inquiétudes à propos de leur stress et de leur bien-être.
6. Conséquence inquiétante de la pandémie de COVID-19, un grand nombre d'enseignant-e-s sous contrat temporaire ou à durée déterminée n'ont pas reçu leurs salaires durant les confinements, en particulier dans les écoles privées de la région africaine de l'Internationale de l'Éducation.
7. Tous les syndicats se disent inquiets en ce qui concerne la charge de travail, l'intensification du travail, le stress et le bien-être des enseignant-e-s, quels que soient la taille de l'organisation, ses relations avec les gouvernements ou les niveaux d'enseignement qu'elle représente. L'hypothèse provisoire ici est que la nature de l'enseignement change ou a changé. Il est par conséquent urgent de mener des recherches pour déterminer précisément ce qui est en train d'évoluer dans leurs pratiques.
8. Les syndicats continuent à nourrir des inquiétudes concernant la privatisation de divers aspects de l'éducation.
9. La formation professionnelle continue reste un symbole essentiel du statut du personnel enseignant. Dans les exemples les plus positifs, les programmes de formation sont le reflet de relations constructives entre les enseignant-e-s et les autorités éducatives pour la gestion de leurs responsabilités professionnelles, laissant place à une formulation partagée, collégiale et réciproque des programmes de formation. Dans un trop grand nombre de cas, les syndicats estiment que la formation est de mauvaise qualité et éloignée des préoccupations du personnel enseignant. Ils déplorent que la formation doive être prise en charge financièrement par le personnel sans apporter de réels avantages pour les carrières.
10. De même, les relations entre gouvernements et syndicats semblent avoir un impact sur le statut du personnel enseignant. Comme le souligne le rapport, il est difficile de déterminer si ce constat résulte de l'attitude des gouvernements, du prestige et de l'influence d'un syndicat, de l'approche historique du syndicalisme dans un contexte donné ou de tous ces facteurs réunis. Il semblerait que des relations plus positives avec les gouvernements soient associées à la perception d'un statut plus élevé du personnel enseignant. S'il convient de ne pas interpréter cette corrélation comme une relation de cause à effet, cette dernière pourrait toutefois faire l'objet d'une recherche plus détaillée.
11. Les mises en garde signalées dans le rapport 2018 concernant les salaires, les conditions de travail, les pressions liées aux responsabilités et la représentation du personnel enseignant dans les médias restent toujours aussi préoccupantes pour les syndicats en 2021.

Conclusion concernant le professionnalisme intelligent

Globalement, le statut du personnel enseignant est en constante évolution. Les mises en garde signalées dans le rapport 2018 concernant les salaires, les conditions de travail, les pressions liées aux responsabilités et la représentation des enseignant·e·s dans les médias sont toujours aussi préoccupantes pour les syndicats en 2021. Les données mettent clairement en évidence une occasion manquée : selon les syndicats, les conséquences dramatiques de la COVID-19 s'expliquent en partie par l'aggravation des inégalités déjà manifestes dans les systèmes éducatifs, due au manque de financement, aux effets perniciose des mesures politiques mal pensées et à l'absence d'engagement cohérent basé sur un professionnalisme intelligent.

La difficulté réside dans la nécessité de repenser la question du statut du personnel enseignant, afin d'éviter que, globalement, ces mêmes problèmes ne refassent surface dans trois ans, avec trop peu ou pas d'améliorations. Le rapport 2021 constate que les problèmes concernant le statut du personnel enseignant sont identiques à ceux soulevés dans l'édition de 2018. Globalement, adopter une attitude attentiste est effectivement un bon conseil en théorie, mais l'un de ceux que les gouvernements et les acteurs politiques mondiaux ont tendance à suivre un peu trop à la lettre. À cet égard, il pourrait s'avérer utile de terminer par quelques propositions adressées à l'Internationale de l'Éducation et à ses membres, plutôt que par des recommandations politiques. Les syndicats défendent toujours les intérêts de leurs membres en ce qui concerne leurs salaires, leurs conditions de travail et leur bien-être, et doivent être encouragés à poursuivre dans cette voie. Il est cependant difficile de formuler des recommandations, compte tenu de la diversité des besoins spécifiques et des réalités structurelles observés dans les systèmes éducatifs.

Pour répondre au problème du statut du personnel enseignant, une des possibilités qui s'offre aux syndicats et à leurs membres est de défendre un professionnalisme qui reconnaisse les compétences et l'expertise uniques des professionnel·le·s de l'éducation pouvant être mises à profit au sein des systèmes éducatifs. Il s'agit de passer de la « responsabilisation » à des formes plus cohérentes d'autonomie pédagogique. Cela nécessite du temps et appelle les systèmes éducatifs à investir dans le temps de leurs effectifs. Un professionnalisme qui propose des formes d'autonomie (a) demandant aux éducateur·rice·s de consacrer leur temps à des activités non éducatives (comme celles liées à la gestion d'une entreprise) et/ou (b) entraînant une plus grande charge de travail, un stress plus important, ainsi que la suppression des ressources et du soutien centraux, se traduira par une dégradation de la qualité de l'éducation dispensée.

Un professionnalisme intelligent part du principe que le personnel enseignant, les membres de la direction et les représentant·e·s élu·e·s de leurs associations/syndicats doivent toujours faire partie des différents processus et mécanismes qui, selon les systèmes, améliorent l'éducation. L'éducation (à tous les niveaux) sera toujours une profession arbitrée par l'État, mais il existe des possibilités de mieux l'intégrer. Autrement dit, fixer cela comme un objectif de la professionnalisation permettrait d'améliorer le statut du personnel de l'éducation dans l'ensemble des systèmes.

Un professionnalisme intelligent doit être une approche collective, plutôt qu'une démarche « responsabilisante ». Ce professionnalisme reconnaît que le programme de normes professionnelles devenu une caractéristique dans de nombreux pays offre une opportunité de créer cette approche collective, car elle propose des valeurs et un langage communs à la profession. Il est évident que chaque pays/système est différent. Un des principes clés du professionnalisme intelligent doit donc être un dialogue permanent entre les responsables politiques, les responsables du système et les syndicats pour les programmes politiques et les objectifs éducatifs. Le fait que les syndicats déclarent entretenir des relations de collaboration plus positives avec les gouvernements concernant les salaires et les conditions de travail de

leurs membres est un point de départ important pour ce dialogue. Amener les gouvernements à la table des négociations est plus facile à dire qu'à faire, ces derniers étant parfois guidés par une idéologie antisyndicale et opposée aux enseignant·e·s. Sur la base de ce qui précède, nous proposons ci-après quelques domaines de dialogue possibles :

- Le professionnalisme intelligent s'étend aux rôles que doivent jouer le personnel enseignant, la direction des établissements scolaires et leurs organisations syndicales/ associations élues dans le travail des autorités statutaires dans le domaine des programmes d'études, des évaluations et de l'accréditation des enseignant·e·s. Laisser ces fonctions à la discrétion des responsables politiques ou se faire l'otage de puissants groupes de pression ou d'intérêt contribuera toujours à affaiblir la profession.
- Les systèmes doivent avoir comme priorité de restituer davantage d'autonomie aux professionnel·le·s de l'éducation dans le cadre des décisions pédagogiques, en leur offrant du temps libre et des programmes de formation professionnelle continue leur permettant de faire valoir au mieux cette autonomie.
- Dans un système qui privilégie le professionnalisme intelligent, la formation professionnelle continue doit occuper une place centrale pour répondre aux besoins identifiés par la profession. Cette formation doit être financée par le gouvernement central et proposée aux travailleur·euse·s, aux enseignant·e·s et à la direction des établissements scolaires dans le cadre (et non en supplément) de leurs heures de travail.
- Un aspect essentiel doit être de mettre l'accent sur le temps nécessaire pour rencontrer les objectifs et répondre aux aspirations des systèmes/pays. En l'état actuel des choses, ce rapport montre que la charge de travail et l'intensification du travail demeurent des barrières importantes à cette professionnalisation. Savoir comment et pourquoi le travail des enseignant·e·s est devenu à ce point insoutenable pour nombre d'entre eux·elles nécessite une étude permanente pour mieux comprendre comment le système peut répondre à ce problème. Il est également nécessaire de mener des recherches et des évaluations afin de mieux comprendre ces phénomènes et proposer des voies à suivre pour y remédier.
- Un professionnalisme intelligent nécessite un investissement judicieux et stratégique dans la gestion des attentes des médias et des gouvernements, en essayant de mieux comprendre la complexité des démarches pédagogiques et l'expertise des professionnel·le·s de l'éducation.

Bien que ce ne soient là que quelques exemples et que les différents systèmes soient censés concevoir leurs propres programmes, un programme professionnel intelligent est un projet collectif et négocié. Un des objectifs de ce projet doit être le refus d'accepter ce que C. Wright Mills (1959-2000) appelle la tendance des systèmes à transformer des problèmes publics ou structurels en problèmes personnels propres aux professionnel·le·s de l'éducation et à la communauté scolaire.

Afin de terminer sur une note positive, rappelons qu'une série de conclusions visant à garantir que l'éducation puisse relever les défis permanents que sont l'accès et les opportunités pour tou·te·s ont été adoptées récemment à l'occasion d'une réunion de l'Organisation internationale du Travail, consacrée à l'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tou·te·s, des compétences et du programme pour le travail décent (OIT, 2021). Cette série de conclusions s'accompagne d'une position morale inébranlable, selon laquelle les gouvernements et les syndicats sont responsables de veiller à ce que les professionnel·le·s de l'éducation à tous les niveaux puissent s'épanouir dans leur travail, en se voyant offrir soutien, formation, développement professionnel et ressources appropriées. La [conclusion 20](#) fait porter la responsabilité de la charge de travail, de l'intensification du travail et du bien-être sur les systèmes éducatifs :

« Les politiques et pratiques visant à s'attaquer au problème de l'intensification de la charge de travail des éducateurs et aux questions concernant leur bien-être pourraient consister notamment à recruter un nombre suffisant d'enseignants, de formateurs et de personnels auxiliaires de l'éducation. Les systèmes éducatifs devraient être dotés de ressources suffisantes pour garantir une éducation de qualité, en tenant compte de l'évolution du rôle et des tâches des enseignants et des formateurs, et pour préserver l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. » (OIT, 2021, p. 3)

Ceci se veut le symbole d'un changement prometteur dans la façon dont les systèmes sont encouragés à penser aux enseignant·e·s et à l'enseignement. Un adage fréquent dans les réflexions de l'OCDE sur l'éducation est que « la qualité d'un système éducatif se juge à l'aune de celle des enseignants qui le composent ». Il est temps de revoir cette équation : la qualité d'un système éducatif se juge à la mesure dans laquelle ce dernier investit dans le statut de ses enseignant·e·s et à la façon dont il le soutient et l'entretient. Il est à espérer que, dans l'édition 2024 du Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant de l'Internationale de l'Éducation, cette promesse se réalisera dans la façon dont les syndicats parlent de l'éducation dans leur pays.



Bibliographie

- Allen, R., Jerrim, J. et Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? (document de travail du CEPEO n° 20-15)*. Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>.
- Al-Samarrai, S., Cerdan-Infantes, P., Bigarinova, A., Bodmer, J., Vital, M. J. A., Antoninis, M., Barakat, B. F. et Murakami, Y. (2021) Education Finance Watch 2021. Groupe de la Banque mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/Education-Finance-Watch-2021>
- Bailes, L. P. et Guthery, S. (2020). Held down and held back: Systematically delayed principal promotions by race and gender. *AERA Open*, 6(2), <https://doi.org/10.1177/2332858420929298>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A Critical and Post-structural Approach*. McGraw-Hill Education (R.-U.).
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Biesta, G. (2016). Good education and the teacher: Reclaiming educational professionalism. In J. Evers et R. Kneyber (éds.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp. 79-90). Routledge.
- Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Administrative Issues Journal*, 4(1).
- Blumenreich, M. et Gupta, A. (2015). The globalization of Teach for America: an analysis of the institutional discourses of Teach for America and Teach for India within local contexts. *Teaching and Teacher Education*, 48, 87-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.017>
- Brady, J. et Wilson, E. (2021) Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63.
- Brasche, I. et Harrington, I. (2012). Promoting teacher quality and continuity: tackling the disadvantages of remote Indigenous schools in the Northern Territory. *Australian Journal of Education*, 56(2), 110-125.
- Braun, A. (2017). Education policy and the intensification of teachers' work: The changing professional culture of teaching in England and implications for social justice. In *Policy and inequality in education* (pp. 169-185). Springer, Singapour.
- Brion, C. et Ampah-Mensah, A. (2021) Changing cultural norms through educational leadership: voices from Ghanaian women principals. *International Journal of Educational Management*, 35.
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: how teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Charteris, J., Jenkins, K., Jones, M. et Bannister-Tyrrell, M. (2017). Discourse appropriation and category boundary work: casual teachers in the market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 511-529. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1113158>
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Crawford-Garrett, K., Rauschenberger, E. et Thomas, A. M. (2021) Examining Teach For All: An introduction. In A. M. Thomas, E. Rauschenberger et K. Crawford-Garrett (éds.), *Examining Teach For All: International perspectives on a growing global network* (pp. 3-12). Routledge.
- Dabrowski, A. (2020). *Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving?* <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=workforce>
- de Sena Brito, C. D. A. et Nunes, C. P. (2020). The intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1).

- den Brok, P., Wubbels, T. et van Tartwijk, J. (2017, 2017/11/17). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- De Nobile, J. (2017). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in Western Australia. *Educational Psychology*, 37(3), 380-398. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165797>
- Department of Education. (2018). *Factors affecting teacher retention: Qualitative Investigation (Research report)*. <https://www.gov.uk/government/publications/factors-affecting-teacher-retention-qualitative-investigation>
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. et She, P. W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Du Plessis, P. et Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools—a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39.
- Falk, D., Varni, E., Johna, J. F. et Frisoli, P. (2019). *Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings* E. E. R. Initiative. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/TWB%20Landscape%20Review_June%202019.pdf
- Foster, D. (2018). *Teacher recruitment and retention in England*. House of Commons Library Briefing paper number 7222. Londres : Parlement britannique. <https://dera.ioe.ac.uk/31729/>
- Gallant, A. et Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in Australia: Inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, 23(8), 896-913.
- Geiger, T. et Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625.
- Gender Education and Enterprise Development for Africa. (2014). *Privatization in and of education in Africa and Girls' Rights to Education: Submission to the United Nations Committee on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women (CEDAW)*. <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/GEEDA.pdf>
- Gerrard, J. et Barron, R. (2020). Cleaning public education: the privatisation of school maintenance work. *Journal for Educational Administration and History*, 52(1), 9-12. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689102>
- Glaser, J., Seubert, C., Hornung, S. et Herbig, B. (2015). The impact of learning demands, work-related resources, and job stressors on creative performance and health. *Journal of Personnel Psychology*.
- Green, F., Felstead, A., Gallie, D. et Henseke, G. (2018). *Work intensity in Britain: First findings from the Skills and Employment Survey 2017*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.
- Grossman, P., Hammerness, K. et McDonald, M. (2009). Redefining teacher: Re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-290.
- Gutierrez, A., Fox, J. et Alexander, C. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism. In Gutierrez, A., Fox, J. et Alexander, C. (éds.), *Professionalism and Teacher Education: Voices from Policy and Practice* (pp. 1-23). Springer.
- Hardy, I. et Rönnerman, K. (2019). A "Deleterious" Driver: The "First Teacher" Reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 805-818.
- Hargreaves, L. et Flutter, J. (2013). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A desk-study for Education International*. Manuscrit non publié, Département de l'éducation, Université de Cambridge, Royaume-Uni.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. et van Veen, K. (2018, 2018/08/18) The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Heffernan, A., Magyar, B., Bright, D. et Longmuir, F. (2021) *The Impact of COVID-19 on Perceptions of Australian Schooling: Research Brief*. Monash University. www.monash.edu/education/research/downloads/Impact-of-

[covid19-on-perceptions-of-Australian-schooling.pdf](#)

- Hilton, G. L. S. (2017). *Disappearing teachers: An exploration of a variety of views as to the causes of the problems affecting teacher recruitment and retention in England*. Bulgarian Comparative Education Society. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574197.pdf>
- Hogan, A., Thompson, G., Lingard, B. et Dakuidreketi, M. (2019). *Commercial Activity in Pacific Education*. Internationale de l'Éducation.
- Organisation internationale du Travail (OIT) (2021) Réunion technique sur l'avenir du travail dans le secteur de l'éducation sous l'angle de l'apprentissage continu pour tous, des compétences et de l'Agenda du travail décent – Conclusions https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_802473/lang-fr/index.htm
- Jerrim, J. et Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395.
- Lawrence, David F., Loi, N. et Gudex, B. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching*, 25(2): 189-199
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K. et Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. [10.1016/j.tate.2014.02.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005)
- Lingard, B. et Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: The journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of education policy*, 19(3), 361-380.
- Liu, H. et Li, Z. (2020). High School Teacher Retention: Solutions in the Chinese context. In *Exploring Teacher Recruitment and Retention* (pp. 176-184). Routledge.
- Liu, S. et Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- MacBeath, J. (2012). *L'avenir de la profession enseignante*. Internationale de l'Éducation.
- McGrath-Champ, S., Wilson, R., Stacey, M. et Fitzgerald, S. (2018). *Understanding work in schools: The foundation for teaching and learning*. NSW Teachers Federation.
- Martínez, M. M., Molina-López, M. M., et de Cabo, R. M. (2020). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/1741143220918258>
- Mkumbo, K. A. K. (2012). Teachers' Commitment to, and Experiences of, the Teaching Profession in Tanzania: Findings of Focus Group Research. *International Education Studies*, 5(3), 222-227. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p222>
- Mercieca, B. (2017). What are we doing to our early career teachers? The issue of the casualization of the teaching workforce. *Australian Educational Leader*, 39(1), 38-41.
- Mills, C. Wright. *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, 2000.
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- Mockler, N., Hogan, A., Lingard, B., Rahimi, M. et Thompson, G. (2021). Explaining Publicness: A typology for understanding the provision of schooling in contemporary times. In A. Hogan et G. Thompson (éds.), *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing* (pp. 152-167). Routledge.
- National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers (NASUWT) (2019). *The Big Question*. <https://www.nasuwt.org.uk/uploads/assets/uploaded/981c20ce-145e-400a-805969e777762b13.pdf>
- Newberry, M. et Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 863-880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- OCDE. (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Éditions OCDE.

- OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013*. Éditions OCDE. Paris.
- O'Doherty, T. et Harford, J. (2018). Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 654-669.
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4-16.
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79-105.
- Pollock, K. et Hauseman, D. C. (2019). The use of e-mail and principals' work: A double-edged sword. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 382-393.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. et Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1101-1110.
- Rey, J., Bolay, M. et Gez, Y. N. (2020). Precarious privilege: personal debt, lifestyle aspirations and mobility among international school teachers. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 361-373. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732193>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. Teachers College Press.
- Saloviita, T. et Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Saphina, N. (2017). Privatisation in education and discrimination: Its impact on the right to education in Uganda. *ESR Review: Economic and Social Rights in South Africa*, 18(1). <https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC-c288cb9c9>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020. *Consulté sur le site web de l'OCDE* : <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S. et El Soufi, N. (2020, 2020/11/01). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>
- Shamir, R. (2008). The age of responsabilization: On market-embedded morality. *Economy and society*, 37(1), 1-19.
- Stacey, M., Fitzgerald, S., Wilson, R., McGrath-Champ, S., et Gavin, M. (2021). Teachers, fixed-term contracts and school leadership: toeing the line and jumping through hoops. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1906633>
- Stromquist, N. P. (2018). La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde. *Internationale de l'Éducation*.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., et Carver-Thomas, D. (2019). Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Symeonidis, V. (2015). La condition des enseignant·e·s et la profession enseignante : Analyse des perspectives des syndicats de l'éducation. *Internationale de l'Éducation*.
- Teach For All. (2021). *About*. <https://teachforall.org/about>
- Teleshaliyev, N. (2013). « Leave Me Alone — Simply Let Me Teach »: An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan. *European Education*, 45, 51-74. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450203>
- Thompson, G., Lingard, B. et Ball, S. J. (2020). 'Indentured autonomy': headteachers and academisation policy in Northern England. *Journal of Educational Administration and History*, 1-18.
- Thompson, G., Mockler, N. et Hogan, A. (2021). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, DOI: 1474904121996134.
- Toropova, A., Myrberg, E. et Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working

- conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Document d'orientation 19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232721>
- UNESCO. (2020). *Conséquences de la fermeture des écoles*. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Viac, C. et Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 213* Organisation de coopération et de développement économiques. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-well-being_c36fc9d3-en
- Walker, M., Worth, J. et Van den Brande, J. (2019). *Teacher workload survey 2019*. Département de l'éducation : Angleterre.
- Waters, L. et Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1-46.
- Williamson, B. et Hogan, A. (2020). *Commercialisation et privatisation de/au sein de l'éducation dans le contexte de la pandémie de COVID-19*. https://issuu.com/educationinternationale/docs/2020_eiresearch_gr_commercialisatio_48a9c22a5fcf26
- Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D. et Aber, J. L. (2015). Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, 59(4), 717-742. <https://doi.org/10.1086/682902>
- Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C. et Mittelmeier, J. (2018). *Education Workforce Initiative: Initial Research*. https://oro.open.ac.uk/54955/1/EC%20initial%20research%20EWR%20March2018%20Final_updated%20april%2030.pdf
- Youdell, D. (2004). Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. *Journal of Education Policy*, 19(4), 407-431.
- Yu, H. (2018). Shaping the educational policy field: 'cross-field effects' in the Chinese context. *Journal of Education Policy*, 33(1), 43-61.
- Zancajo, A., Verger, A. et Fontdevila, C. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Teachers College Press.





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

Vous êtes invité-e-s à :

Partager — copiez et rediffusez ce document sur n'importe quel support ou format

Adapter — aménagez, transformez et élaboriez au départ de ce document

Dans les conditions suivantes :

Attribution — Vous devez accorder le crédit approprié, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire raisonnablement, mais pas d'une manière qui suggère que le donneur de licence vous approuve ou approuve votre utilisation.

Non commercial — Vous ne pouvez pas utiliser le matériel à des fins commerciales.

ShareAlike — Si vous aménagez, transformez et élaboriez au départ de ce document, vous devez diffuser vos contributions sous la même licence que l'original.



Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021



Greg Thompson
Septembre 2021



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

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Sept. 2021
ISBN 978-92-95120-29-7 (PDF)

Photo de couverture: istockphoto and ISOPIX



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

Siège

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruxelles, Belgique
Tél +32 2 224 06 1
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

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