

VISIONARY
ANALYTICS

Le bien-être professionnel dans les systèmes éducatifs européens : les partenaires sociaux de l'éducation évaluent l'impact à long terme de la pandémie de COVID-19

Rapport final

Mai 2025



Co-funded by
the European Union

EU Project 101102378 - APRES

Auteurs

Aleksandra Morozovaitė, Fieke Margaretha van Dijk, Grėtė Veronika Gedutyė (Visionary Analytics)

Contributions

L'équipe de l'étude remercie Martina Di Ridolfo (CSEE) et Monika Hoang The (FEEE) pour leur soutien et leurs précieuses discussions tout au long de ce projet de deux ans, ainsi que l'ensemble des membres du groupe consultatif du projet pour leurs avis et commentaires.



Financé par l'Union européenne. Les opinions exprimées n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'Union européenne. Ni l'Union européenne ni l'autorité subventionnaire ne sauraient en être tenues responsables.

EU Project 101102378 - APRES COVID

TABLE DES MATIERES

Abréviations et acronymes	4
1. Introduction.....	5
2. Situation des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation en Europe.....	7
2.1. Dimensions du bien-être psychosocial sur le lieu de travail	7
2.2. Contexte européen et environnement de travail	11
2.3. Impact immédiat de la pandémie de COVID-19 sur la profession enseignante	21
2.4. Les impacts durables de la crise du COVID-19.....	25
2.4.1. Interaction entre les conditions de travail et le bien-être psychosocial	25
2.5. Prévalence des risques psychosociaux et leurs conséquences.....	35
3. Perception des partenaires sociaux concernant les impacts à long terme du COVID-19 sur les risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation	42
3.1. Aperçu de la méthodologie et des données de l'enquête	42
3.2. Analyse des résultats	44
3.2.1. Conditions de travail	44
3.2.2. Prévalence des risques psychosociaux	47
3.2.3. Efficacité de la prise en compte des risques psychosociaux dans le cadre du dialogue social	52
3.3. Pratiques du dialogue social pour la prévention et la gestion des RPS dans le secteur de l'éducation	56
3.3.1. Mesures européennes	56
3.3.2. Mesures nationales	60
4. Conclusions.....	68
Références bibliographiques	71
Glossaire	90

Abréviations et acronymes

CCSS	Comité consultatif pour la sécurité et la santé sur le lieu de travail
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
DPC	Développement professionnel continu
EACEA	Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture
CE	Commission européenne
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
FEEE	Fédération européenne des employeurs de l'éducation
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
PSE	Personnels de soutien à l'éducation
CSEE	Comité syndical européen de l'éducation
UE	Union européenne
EU-OSHA	Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail
EUR	Euro
ERI	Modèle du déséquilibre efforts/récompenses
DSSEE	Dialogue social sectoriel européen pour l'éducation
RGPD	Règlement général sur la protection des données
ES	Enseignement supérieur
EES	Établissement d'enseignement supérieur
TIC	Technologies de l'information et de la communication
FIT	Formation initiale des enseignant·e·s
JD-R	Modèle exigences/ressources
LSA	Assistant·e de soutien à l'apprentissage
EM	États membres
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SST	Santé et sécurité au travail
BES	Besoins éducatifs spéciaux
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
EFP	Enseignement et formation professionnels

1. Introduction

La présente étude a été menée en vue d'apporter un soutien en termes d'analyse et de recherche au Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) et à la Fédération européenne des employeurs de l'éducation (FEEE) dans le cadre de la mise en œuvre du projet « APRÈS COVID : les partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation luttent contre les risques psychosociaux pour une relance post-COVID équitable et durable », cofinancé par la Commission européenne. L'étude de recherche a pour objectif d'élargir la base de connaissances concernant l'impact à long terme de la crise du COVID-19 sur le secteur de l'éducation en Europe, en s'intéressant en particulier à l'augmentation de la prévalence des risques psychosociaux. Ce rapport examine les différentes dimensions du travail qui contribuent à l'émergence, à la prévalence et à l'atténuation de ces risques pour les professionnel·le·s de l'éducation, sur le lieu de travail et ailleurs.

Le rapport de recherche s'appuie sur les sources et méthodes de collecte de données suivantes :

- *Recherches documentaires et analyses bibliographiques* permettant d'examiner les impacts de la pandémie de COVID-19 sur le secteur de l'éducation, notamment ses effets immédiats, les changements dans les conditions de travail et les effets à long terme des risques psychosociaux. Les analyses bibliographiques ont été réalisées en utilisant deux stratégies complémentaires : une *recherche ciblée*, centrée sur des sources et des bases de données spécifiques susceptibles de contenir les informations et publications les plus pertinentes, et une *recherche référentielle* examinant à la fois les sources citées par chaque document et celles qui s'y réfèrent. Les résultats sont examinés au chapitre 2.
- *Enquête en ligne* adressée aux représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation en Europe, visant à recueillir des informations sur leur perception des risques psychosociaux au sein du secteur de l'éducation après la pandémie de COVID-19, ainsi que sur les approches visant à gérer et atténuer les risques psychosociaux (RPS). Les résultats de la recherche sont examinés au chapitre 3.
- *Études de cas* offrant l'opportunité de s'adresser directement aux personnels de l'éducation, afin de mieux comprendre les RPS dans ce secteur et leur amplification potentielle par la pandémie de COVID-19. Trois études de cas ont été réalisées en personne en Slovaquie, au Portugal et à Malte, comprenant 18 entretiens menés dans le cadre d'une table ronde réunissant des enseignant·e·s, des responsables d'établissement scolaire, des conseiller·ère·s et des personnels de soutien à l'éducation (PSE) travaillant dans des établissements d'enseignement primaire, secondaire, supérieur (EES) et de formation professionnelle (EFP). Des rapports détaillés de ces études de cas, réalisés par le CSEE et la FEEE, peuvent être consultés [ici](#). Les conversations directes se sont révélées extrêmement utiles pour mieux comprendre les expériences multiples et complexes des professionnel·le·s de l'éducation face aux changements induits par la pandémie de COVID-19 et ont permis d'orienter les recherches présentées dans ce rapport.

Aperçu du rapport

Le rapport est structuré comme suit :

- Le chapitre 2 présente une analyse bibliographique de la situation des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation, ainsi que le contexte éducatif européen, les impacts immédiats

et à plus long terme de la pandémie de COVID-19 sur les conditions de travail dans ce secteur et la prévalence des risques psychosociaux.

- Le chapitre 3 présente les principaux résultats de l'analyse de l'enquête menée auprès des représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation, mettant en lumière leurs points de vue sur la manière dont la crise sanitaire a influencé les conditions de travail actuelles et la prévalence des risques psychosociaux dans le secteur. Ce chapitre propose, en outre, un aperçu des approches nationales et européennes en matière de prévention et de gestion des risques psychosociaux.
- Le chapitre 4 présente les conclusions de l'analyse des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation et la mesure dans laquelle ces derniers ont été influencés par la pandémie de COVID-19.

2. Situation des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation en Europe

2.1. Dimensions du bien-être psychosocial sur le lieu de travail

Le bien-être psychosocial est une composante fondamentale de la santé et de la sécurité au travail (SST), ainsi qu'un facteur déterminant pour assurer de bonnes conditions de travail. La SST englobe non seulement la protection physique contre les blessures et les maladies, mais également le bien-être mental et émotionnel sur le lieu de travail (OIT, 2022). S'agissant du secteur de l'éducation, le bien-être psychosocial des professionnel-le-s de l'enseignement est important non seulement pour garantir leur santé individuelle et leur satisfaction professionnelle, mais également pour assurer l'efficacité et la résilience globales de l'ensemble du système éducatif. Les enseignant-e-s, les responsables d'établissement scolaire, les conseiller-ère-s, les personnels de soutien et l'ensemble des personnels de l'éducation jouent un rôle central dans le développement personnel et intellectuel des enfants et des jeunes, tandis que leur état mental et psychologique influence la qualité de l'enseignement dispensé (Gibson & Carroll, 2021). Par conséquent, le maintien et l'amélioration du bien-être psychosocial dans le secteur de l'éducation devraient être considérés comme une priorité stratégique pour les responsables politiques et l'ensemble de la communauté éducative.

La législation en matière de SST est largement axée sur la responsabilité des employeurs de protéger les travailleur-euse-s dans tous les aspects du travail (OIT, 2022). Le cadre législatif européen plus large portant sur la santé et la sécurité au travail ([directive 89/391/CEE](#)), également connu sous l'appellation directive-cadre SST, définit les obligations et principes fondamentaux pour la promotion de la SST. Cette directive exige que les employeurs évaluent et assurent systématiquement la gestion des risques sur le lieu de travail, fournissent des informations et des formations appropriées et consultent les travailleur-euse-s pour toutes les questions relatives à la SST. Reconnaisant le lien crucial entre le bien-être des enseignant-e-s et le bon fonctionnement de l'ensemble des systèmes éducatifs (y compris le bien-être des élèves et les résultats d'apprentissage), la récente recommandation du Conseil concernant l'initiative « Passeport pour la réussite scolaire » ([2022/C 469/01](#)) insiste sur l'importance d'accorder la priorité au bien-être des enseignant-e-s, en assurant la promotion d'environnements de travail favorables et en veillant à apporter un soutien adéquat en termes de santé mentale en vue d'atténuer le stress et de prévenir le burn-out.

Comprendre le bien-être sur le lieu de travail

Le bien-être est une notion multidimensionnelle où interviennent plusieurs facteurs sociaux, économiques, psychologiques, culturels, spirituels et politiques. À l'échelle de l'individu, ce bien-être peut être considéré comme un état de « bon » fonctionnement psychologique où les besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits (Ryff, 2014). La plupart des recherches sur le bien-être s'appuient sur deux perspectives générales : l'approche hédoniste, posant comme principe que le bien-être est l'absence de douleur, et l'approche eudémoniste, posant comme principe que le bien-être est le sens même de la vie (Ryan & Deci, 2001). Ce que cela signifie pour un individu dans le cadre de son

environnement professionnel peut cependant s'avérer relativement complexe. Cette complexité est évidente dans le secteur de l'éducation, une profession souvent motivée par la vocation de travailler avec des enfants et des jeunes, en vue de permettre aux générations futures d'apprendre et de s'épanouir. Par conséquent, la motivation intrinsèque joue un rôle significatif dans ce secteur professionnel et persiste parfois même en présence de défis permanents et de conditions de travail défavorables.

Il est indéniable qu'une profession dans le secteur de l'éducation est une profession enrichissante. Pourtant, un grand nombre de systèmes éducatifs au sein de l'UE doivent faire face à une diminution du nombre d'enseignant·e·s en raison d'une multitude de facteurs tels que la diminution du nombre de nouveaux effectifs qualifiés, la difficulté à maintenir dans la profession les personnels en place, ou encore, les effets du vieillissement de la population (Binder, 2024). D'autre part, les responsabilités des personnels enseignants deviennent de plus en plus lourdes à tous les niveaux de l'enseignement. Les enseignant·e·s sont face à des exigences chaque jour plus nombreuses, à des classes surnuméraires, à des tâches administratives qui ne cessent de se multiplier, à des problèmes comportementaux plus complexes et à une évolution rapide des technologies et de la société.

Le modèle du déséquilibre efforts/récompenses (ERI) (Siegrist, 1996) offre un moyen utile pour comprendre les problèmes qui en résultent dans le système éducatif. Le modèle ERI postule que le stress sur le lieu de travail apparaît lorsqu'il existe un décalage entre les efforts consentis par les employé·e·s et les récompenses qui leur sont accordées. Fondamentalement, il met en évidence le processus d'échange social du travail, où les employé·e·s apportent leur travail en échange d'une rémunération équitable, du respect et de la sécurité d'emploi. Toutefois, lorsque les rémunérations ne sont pas à la hauteur de l'intensité des efforts, ce déséquilibre se traduit par une détresse émotionnelle, une augmentation des risques pour la santé et une diminution du bien-être au travail. Ce phénomène peut être facilement observé dans le secteur de l'éducation qui, par nature, est une profession exigeant de nombreux efforts. La plupart du temps, bien que le travail soit souvent défini comme *intrinsèquement gratifiant*, les récompenses externes, notamment les rémunérations et les progressions dans la carrière, ne compensent pas suffisamment le niveau élevé des efforts attendus (Jonge et al., 2000).

Les recherches sur le bien-être des enseignant·e·s menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) fournissent un autre cadre utile pour comprendre la santé sur le lieu de travail dans les environnements éducatifs, englobant quatre dimensions interdépendantes : cognitive, subjective, sociale et physique-mentale (Viac & Fraser, 2020).

- La *dimension cognitive* concerne les processus mentaux nécessaires pour maintenir l'attention, acquérir et mettre en pratique des connaissances, résoudre des problèmes et prendre des décisions. Pour les enseignant·e·s, le bien-être cognitif se traduit par l'ensemble des compétences et aptitudes nécessaires pour travailler efficacement, en particulier pour traiter de nouvelles informations, se concentrer sur des tâches diverses et complexes et s'adapter aux méthodes pédagogiques en constante évolution.
- La *dimension subjective*, souvent comprise comme l'évaluation globale des circonstances de la vie et des réactions affectives face à ces expériences, englobe à la fois des évaluations positives et négatives de la vie personnelle et professionnelle.
- L'enseignement est une profession intrinsèquement ancrée dans le maillage social. Par conséquent, la *dimension sociale* est également une dimension relationnelle, englobant les interactions quotidiennes avec les enfants et les jeunes, leurs parents ou tuteur·rice·s, les

collègues, les administrateur·rice·s scolaires et l'ensemble des personnels de l'éducation. Ces interactions vont au-delà de la communauté scolaire au sein de laquelle l'établissement fonctionne.

- Enfin, la *dimension physique et mentale* est directement influencée par les facteurs ergonomiques, la gestion de la charge de travail et l'accès aux ressources en matière de santé.

L'interaction de ces quatre dimensions est fortement conditionnée par la qualité de l'environnement de travail, notamment les exigences professionnelles (ex. charge de travail, tâches administratives) et les ressources professionnelles (ex. rémunérations équitables, possibilités de développement professionnel, soutien collaboratif, installations adéquates) (Bakker & Demerouti, 2018). Lorsqu'elles sont bien équilibrées, ces dimensions renforcent la résilience et la satisfaction professionnelle. En revanche, si elles sont constamment négligées, elles peuvent contribuer à la prévalence des risques psychosociaux susceptibles d'entraîner divers troubles de la santé mentale tels que le stress, la dépression et le burn-out, ainsi qu'une dégradation générale de la qualité de l'enseignement (Gibson & Carroll, 2021).

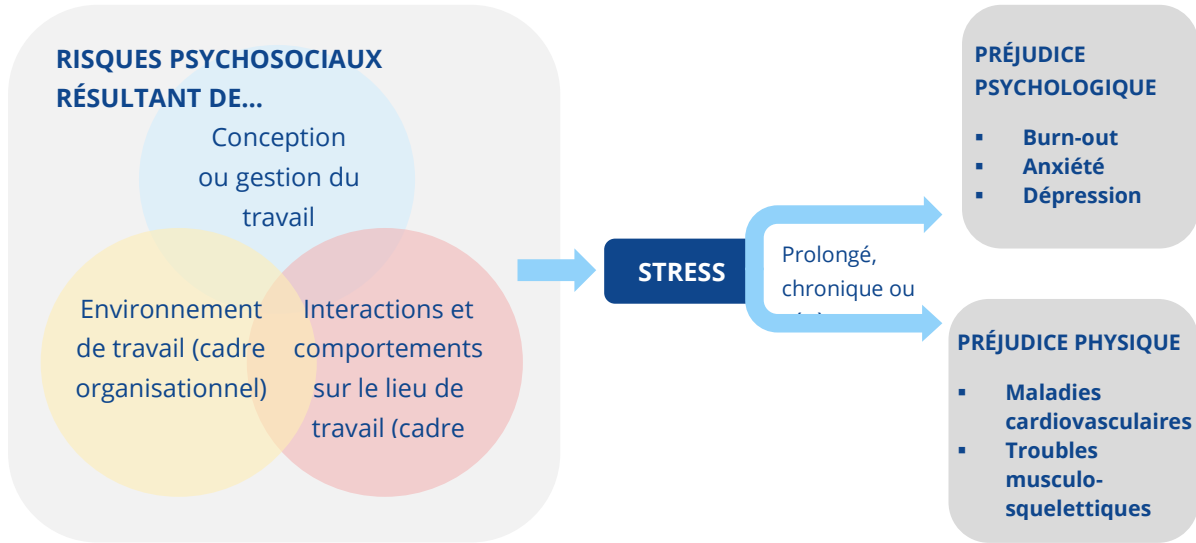
En quoi consistent les risques psychosociaux ?

Depuis cinq décennies, les risques psychosociaux font l'objet de discussions à la fois politiques et universitaires, dont l'évolution reflète une compréhension croissante de divers facteurs et niveaux qui façonnent l'environnement de travail psychosocial (Boot et al., 2024). Alors que l'interprétation initiale de la dimension des risques psychosociaux sur le lieu de travail était largement centrée sur l'activité professionnelle et mise en rapport avec des problématiques telles que le stress lié au travail, les connaissances actuelles englobent une multitude de facteurs visant à prendre en considération divers aspects de la qualité globale d'un emploi : exigences professionnelles (y compris les exigences émotionnelles et les responsabilités), influence et opportunités de développement professionnel, exposition aux violences sur le lieu de travail, sécurité d'emploi, temps de travail et équilibre entre vie privée et vie professionnelle (OMS, 2024 ; Boot et al., 2024). Dans ce rapport, nous adoptons la définition des risques psychosociaux formulée par l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail (EU-OSHA) (Eurofound, 2022) :

« Les risques psychosociaux représentent des aspects de la conception et de la gestion du travail, et de ses contextes sociaux et organisationnels, susceptibles de causer des dommages psychologiques ou physiques. »

Les expositions aux risques psychosociaux peuvent s'accumuler au fil du temps et engendrer un stress chronique lié au travail. Bien qu'une augmentation des pressions sur le lieu de travail soit parfois inévitable et puisse même contribuer à accroître la productivité, le stress se manifeste en général lorsque le contrôle et le soutien sont jugés insuffisants, conduisant à un état psychologique négatif ayant un impact sur les composantes à la fois cognitives et émotionnelles (Cox et al., 2000). Prolongé ou en l'absence de traitement, le stress peut se transformer en problèmes de santé mentale comme la dépression, l'anxiété ou le burn-out (van der Molen et al., 2020) ou en problèmes physiques comme les maladies cardiovasculaires, l'asthme ou le diabète (Navines et al., 2016) - voir **Error! Reference source not found.** Le stress lié au travail a également été associé à des comportements à risque préjudiciables à la santé, par exemple le tabagisme ou la consommation d'alcool (Kouvonen et al., 2005 ; Head et al., 2004 ; Keyes et al., 2012).

Figure 1 : risques psychosociaux et conséquences préjudiciables



Source : Visionary Analytics, basé sur SafeWorks SA et EU-OSHA.

De nombreux facteurs de stress ont une influence sur la prévalence des troubles chroniques qui y sont liés, notamment l'anxiété, la dépression et le burn-out.

- **Anxiété.** Trouble caractérisé par des sentiments d'inquiétude, de peur ou de malaise, légers ou sévères. Lorsqu'elle est persistante ou prédominante, l'anxiété peut interférer de manière significative dans la vie quotidienne et se manifester par des symptômes physiques : accélération du rythme cardiaque, état d'agitation et difficultés de concentration (van der Molen et al., 2020). Les problèmes d'anxiété tels que le trouble d'anxiété généralisé (GAD), le trouble panique et le trouble d'anxiété sociale sont des états cliniques nécessitant souvent un traitement professionnel. Un certain niveau d'anxiété n'est pas rare dans le secteur de l'éducation. Par exemple, un grand nombre de futur·e·s enseignant·e·s toujours en formation peuvent ressentir de l'anxiété ou de la peur à l'idée de se trouver devant une classe, d'avoir à gérer le comportement des élèves ou de devoir être un·e enseignant·e efficace (Theelen et al., 2022). Cependant, une anxiété chronique qui s'intensifie et persiste au fil du temps peut avoir des répercussions sur les activités quotidiennes d'un individu et nécessiter l'intervention d'un·e professionnel·le. Par ailleurs, l'anxiété et la dépression présentent de nombreuses comorbidités et peuvent être précurseurs de chacune d'entre elles.
- **Dépression.** Trouble de la santé mentale caractérisé par une tristesse persistante, un désespoir, une perte d'intérêt pour les activités et des symptômes émotionnels ou physiques qui interfèrent dans la vie quotidienne. La dépression peut altérer les pensées, les émotions, les comportements et le bien-être physique d'une personne et, dans les cas les plus sévères, conduire à des tendances suicidaires (Gibson & Carroll, 2021). Les personnels enseignants peuvent être exposés à plusieurs facteurs de risque spécifiques tels que : « être une femme », « être âgé·e », « travailler à 3/4 temps » ou « moins qu'un temps plein » (Johansson et al., 2022 ; Sánchez-Pujalte et al., 2023).
- **Burn-out.** Phénomène complexe faisant l'objet d'une attention particulière en raison de l'augmentation des exigences, des responsabilités et des complexités sociales dans les environnements de travail modernes. Le burn-out est particulièrement répandu dans les professions où les relations interpersonnelles jouent un rôle central, telles que les soins de santé et l'éducation (Agyapong et al., 2022 ; Kaschka et al., 2011 ; Steinhardt et al., 2011). Le

burn-out se définit comme étant une réaction prolongée à des facteurs de stress émotionnels et interpersonnels chroniques sur le lieu de travail, se manifestant par trois symptômes principaux : l'épuisement émotionnel, le cynisme ou la dépersonnalisation (détachement de soi) et une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle (Maslach & Leiter, 2007). Conditionné par des facteurs internes (ex. perfectionnisme, ambition, besoin excessif de reconnaissance) et externes (ex. charge de travail élevée, manque d'efficacité de la direction, manque d'autonomie, soutien inadéquat), le burn-out progresse selon différentes phases. Ce phénomène commence souvent par une augmentation des efforts et de l'implication, cédant ensuite la place à un épuisement émotionnel, une perte de motivation, des troubles cognitifs, voire une détresse psychologique sévère, notamment la dépression. En l'absence de prise en charge, le burn-out peut altérer non seulement la santé psychologique, émotionnelle et physique d'une personne, mais aussi l'efficacité organisationnelle et le moral des effectifs sur le lieu de travail.

Les effets d'une dégradation du bien-être psychosocial et mental des enseignant·e-s peuvent aller au-delà de l'individu ou de l'établissement scolaire. Plusieurs études suggèrent l'existence d'un lien entre le bien-être des personnels de l'éducation, notamment les enseignant·e-s, et le bien-être et les résultats d'apprentissage des élèves. Par exemple, il a été observé que les élèves des classes dirigées par des enseignant·e-s souffrant de problèmes de santé mentale obtenaient de moins bons résultats aux tests normalisés (Vargas & Yepes, 2023). Par ailleurs, on a constaté une corrélation positive entre le bien-être des enseignant·e-s et l'amélioration des résultats scolaires des élèves, ainsi qu'une amélioration de leur bien-être émotionnel, une diminution de leurs difficultés psychologiques en raison d'une meilleure relation avec leurs enseignant·e-s et une atténuation du présentisme parmi les effectifs (Harding et al., 2019). Ces études illustrent à quel point les systèmes éducatifs sont fondamentalement interconnectés à de multiples niveaux, les enseignant·e-s étant les points centraux, qui à la fois subissent et façonnent l'environnement d'apprentissage et les résultats des élèves.

Parmi les autres problèmes de santé mentale, le burn-out implique des coûts économiques énormes pour la société. Les estimations indiquent, par exemple, que les problèmes de santé mentale liés au travail coûtent à l'UE environ 600 milliards par an (OCDE/UE, 2018). Ces coûts sont engendrés par une multitude de facteurs : perte de production économique due à une participation moindre des effectifs, baisse de productivité au travail, augmentation des congés de maladie (absentéisme), baisse de performance au travail (présentisme), augmentation des dépenses en soins de santé et prestations sociales (invalidité, indemnités de maladie).

Par conséquent, il est d'une importance cruciale de reconnaître la dimension du bien-être psychosocial sur le lieu de travail si l'on souhaite reconnaître les risques psychosociaux prévalents dans le secteur de l'éducation, en évaluant les conséquences à long terme du COVID-19 sur la profession enseignante et, en définitive, en comprenant les défis multidimensionnels auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs en Europe.

2.2. Contexte européen et environnement de travail

Les systèmes éducatifs européens se caractérisent par une grande diversité de structures, reflétant leurs héritages historiques uniques et les contextes socio-économiques contemporains. Globalement, l'éducation en Europe englobe plusieurs étapes essentielles : éducation et accueil de la petite enfance

(centrée sur le développement social, cognitif et émotionnel), enseignement primaire et secondaire inférieur (base de la socialisation secondaire et de l'apprentissage universitaire), enseignement secondaire supérieur (ouverture vers divers parcours universitaires et non universitaires ultérieurs), enseignement et formation professionnels, et enseignement supérieur (European Commission, 2023). Ce paysage à multiples facettes vise à garantir que l'éducation en Europe soit à la fois modulable et inclusive et puisse offrir des opportunités adaptées aux besoins des différentes communautés et groupes d'élèves. Acteurs centraux de la réussite de ces systèmes, les personnels de l'éducation – enseignant·e·s, responsables d'établissement scolaire, universitaires, chercheur·euse·s, conseiller·ère·s, administrateur·rice·s et personnels de soutien – jouent tous un rôle crucial dans l'adaptation aux attentes pédagogiques en constante évolution au sein d'un environnement éducatif de plus en plus complexe.

Le **Error! Reference source not found.** ci-après présente une vue d'ensemble de la profession enseignante aux différents niveaux des systèmes éducatifs en Europe. Les caractéristiques différentielles ont une incidence variable sur l'environnement de travail, les conditions de travail et, par conséquent, sur le bien-être professionnel des enseignant·e·s. Ce tableau fournit des données indicatives permettant de mieux comprendre les principales différences entre les différents niveaux d'enseignement et ne constitue pas un résumé exhaustif de ces niveaux.

Tableau 1 : aperçu des caractéristiques des différents niveaux d'enseignement

Niveau d'enseignement	Aperçu
Éducation et accueil des jeunes enfants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation de la petite enfance en Europe est généralement organisée dans des établissements préscolaires, des jardins d'enfants ou des crèches accueillant des enfants de la naissance à leur entrée à l'école primaire. Les établissements d'EAJE ressemblent souvent à une forme hybride d'éducation et d'accueil (Educare), où les éducateur-ric-e-s doivent non seulement s'occuper des activités d'apprentissage, mais aussi répondre aux besoins de base des jeunes enfants (alimentation, hygiène, sécurité, soutien émotionnel). ▪ Les qualifications requises varient fortement, mais de nombreux pays exigent désormais une formation tertiaire pour les enseignant-e-s des écoles préprimaires travaillant avec des enfants de 3 à 6 ans. Près de la moitié des systèmes éducatifs européens exigent que les personnels principaux de l'EAJE (praticien-ne-s de base) soient titulaires d'une qualification minimale correspondant à un diplôme de bachelier (CITE 6), du moins pour la tranche d'âge préscolaire la plus élevée (Eurydice, 2023). ▪ Les jeunes enfants requièrent davantage d'attention individuelle, raison pour laquelle le nombre d'enfants par adulte est maintenu délibérément peu élevé. Plutôt que la « taille des classes » (à l'instar des écoles), l'EAJE utilise la taille du groupe et le ratio personnel/enfants pour garantir la sécurité et la qualité. Les réglementations imposent généralement un nombre maximum d'enfants par adulte titulaire d'une formation. Ces limites varient par tranche d'âge : pour les enfants de moins de 3 ans, les ratios tournent souvent autour de 1 adulte pour 3 à 8 enfants ; pour les plus de 3 ans, il est fréquent d'avoir environ 1 adulte pour 8 à 15 enfants. ▪ Les salaires dans le secteur de la petite enfance sont généralement les plus bas de tous les niveaux de l'enseignement, ce qui reflète le statut historiquement moins élevé et les exigences plus faibles en termes de qualifications dans ce secteur. ▪ Dans un grand nombre de pays de l'OCDE, les enseignant-e-s du préprimaire gagnent nettement moins que la moyenne des effectifs diplômés de l'enseignement tertiaire, avec des extrêmes comme la Hongrie et la Slovaquie, où les salaires dans le préprimaire sont inférieurs à 60 % des salaires habituels des effectifs diplômés (OCDE, 2022).
Enseignement primaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignement primaire en Europe couvre généralement les premiers échelons de la scolarité obligatoire. Les enseignant-e-s du primaire enseignent généralement leurs matières à une seule classe, afin de promouvoir un environnement de proximité et motivant. Les classes sont le plus souvent séparées, où les enseignant-e-s passent beaucoup de temps avec un même groupe d'élèves, créant ainsi des liens étroits entre enseignant-e-s et élèves. ▪ L'enseignement primaire en Europe est une profession à prédominance féminine – environ 86 % des effectifs du primaire en Europe sont des femmes (Eurostat, 2022). ▪ Les enseignant-e-s du primaire en Europe sont des professionnel-le-s hautement qualifié-e-s, devant être titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire centré sur la pédagogie pour cette tranche d'âge. Dans la quasi-totalité des pays européens, la qualification minimale pour enseigner dans le primaire est un diplôme de bachelier en éducation (souvent spécialisé dans l'enseignement primaire ou élémentaire). Certains systèmes éducatifs ont tendance à exiger un diplôme de master ou équivalent. ▪ En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant-e dans les écoles primaires en Europe est de 13,3. Ce nombre varie fortement, allant de 8 élèves par enseignant-e en Grèce à 18-19 en Roumanie (Eurostat, 2022). ▪ En Europe, les salaires des enseignant-e-s du primaire varient considérablement d'un pays à l'autre mais, de manière générale, ils se situent dans la moyenne du secteur de l'éducation, étant supérieurs à ceux du secteur de la petite enfance, mais parfois légèrement inférieurs à ceux du secondaire. ▪ Selon l'OCDE, dans un grand nombre de pays, les salaires des enseignant-e-s du primaire sont généralement inférieurs à ceux des enseignant-e-s du secondaire possédant la même expérience, alors que les qualifications requises sont souvent similaires (OCDE, 2023).
Enseignement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignement secondaire couvre généralement la période allant du début à la fin de l'adolescence. L'environnement est davantage orienté sur les matières et cloisonné en départements, contrairement à l'enseignement primaire. Les élèves passent d'une classe à l'autre, tandis que leurs enseignant-e-s varient en fonction des matières enseignées et ont tendance à se spécialiser dans une ou deux disciplines. ▪ Les enseignant-e-s concilient l'enseignement en classe avec la notation des travaux et la planification des cours. Il leur faut souvent assurer la coordination de leurs départements et contribuer à l'élaboration des programmes d'études et aux activités extrascolaires. L'environnement de travail peut s'avérer

	<p>exigeant, les enseignant-e-s ayant à gérer le comportement des élèves, les pressions liées à la préparation des examens et des classes où règne une diversité de plus en plus grande.</p> <ul style="list-style-type: none"> En Europe, la qualification minimale habituelle requise pour enseigner dans le secondaire (cycles inférieur et supérieur) est un diplôme de l'enseignement tertiaire dans les matières enseignées, accompagné d'un diplôme d'enseignement. Le plus souvent, la formation attendue est un master dans une matière spécifique (ex. mathématiques, histoire, chimie), complété par une qualification pédagogique, telle qu'un diplôme de troisième cycle en éducation ou un master en enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, la taille des classes est comparable ou légèrement supérieure à celle des classes de l'enseignement primaire et, dans bon nombre de pays, il n'est pas rare de comptabiliser de 25 à 30 élèves par classe dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Les ratios élèves/enseignant-e (calculés en divisant le nombre total d'élèves équivalents temps plein à chaque niveau de l'enseignement par le nombre d'enseignant-e-s équivalents temps plein au même niveau) sont similaires ou légèrement inférieurs à ceux du primaire, car les enseignant-e-s du secondaire consacrent certaines heures à la préparation de leurs cours, durant lesquelles il-elle-s n'enseignent pas en classe. Bien qu'il puisse y avoir plus d'élèves par classe, le calcul formel porte sur l'ensemble du temps d'enseignement de l'école, ce qui fait baisser la moyenne. En 2022, le ratio moyen de l'UE était de 11,6 élèves par enseignant-e dans le secondaire inférieur et de 11,2 élèves dans le secondaire supérieur, soit un nombre à peu près comparable à celui de l'enseignement primaire (Eurostat, 2022). Dans un grand nombre de pays européens, les enseignant-e-s du secondaire gagnent légèrement plus que leurs homologues du primaire, en raison des exigences supérieures en termes de qualifications ou de responsabilités supplémentaires à assumer dans certaines matières. Les données de l'OCDE indiquent que, au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, les salaires des enseignant-e-s sont plus proches de la parité avec ceux des effectifs diplômés de l'enseignement tertiaire (différentiel de 5 % en moyenne), alors que l'on observe un écart plus important de 13 % avec le primaire (OCDE, 2023).
<p>EFP</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignement et la formation professionnels en Europe englobent les programmes qui préparent les élèves à des métiers spécifiques, à l'artisanat ou à des carrières techniques (en général au niveau secondaire ou immédiatement après). La plupart des élèves choisissent l'EFP soit pour avoir accès à l'enseignement supérieur, soit pour entrer sur le marché du travail spécialisé (OCDE, 2023). Les enseignant-e-s et formateur-ric-e-s de l'EFP sont souvent considéré-e-s comme ayant une « double profession », dans la mesure où il leur est nécessaire de posséder à la fois les compétences pédagogiques et l'expérience concrète de l'industrie (OCDE, 2022). Il est habituel de devoir posséder un diplôme de l'enseignement tertiaire, la qualification la plus courante étant CITE 5, laquelle est légèrement inférieure à celle des enseignant-e-s de l'enseignement général (OCDE, 2022). Un grand nombre de systèmes d'EFP européens permettent aux personnes ayant une excellente expérience de l'industrie d'intégrer la profession même sans détenir le diplôme habituel donnant accès à l'enseignement, à condition de suivre une formation pédagogique. Beaucoup de domaines liés à l'EFP connaissent des évolutions (technologiques) permanentes, d'où l'importance pour les enseignant-e-s de mettre à jour leurs compétences (OCDE, 2023). Dans l'EFP, les classes sont souvent diversifiées en termes d'âge, de situation et de motivation. La taille des classes dans l'enseignement professionnel est souvent limitée par la nature pratique de la formation. Pour les cours théoriques, la taille des classes de l'EFP peut être similaire à celle des classes du secondaire général (20 à 30 élèves). En revanche, pour les exercices pratiques, les séances de laboratoire ou les formations en atelier, les groupes sont généralement plus petits. Globalement, la taille des classes dépend entièrement du programme et de la popularité du secteur (OCDE, 2022). Les programmes de l'EFP ont tendance à être plus chers que ceux de l'enseignement général, étant donné qu'ils nécessitent souvent des équipements et des infrastructures spécifiques pour être enseignés efficacement (OCDE, 2023). Les salaires des enseignant-e-s de l'EFP dépendent en grande partie du secteur qui les emploie – les systèmes d'enseignement publics ou les entreprises privées. Les enseignant-e-s de l'EFP du secteur public (qui enseignent dans les écoles secondaires professionnelles ou les centres de formation publics) perçoivent généralement des rémunérations équivalentes au barème appliqué aux enseignant-e-s de niveau comparable.
<p>Enseignement supérieur</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignement supérieur en Europe regroupe les universités, les collèges, les écoles polytechniques et tout autre établissement de l'enseignement tertiaire délivrant des diplômes ou des certifications similaires (CITE 6-8, ex. bachelier, master, doctorat).

- Les personnels enseignants des universités (maîtres de conférences, professeur-e-s, chargé-e-s de cours) travaillent dans un environnement qui combine **enseignement, recherche et responsabilités administratives**. Ils jouissent souvent d'une plus grande autonomie dans le cadre de leur travail et enseignent à des adultes ou à de jeunes adultes, ce qui suppose une gestion des classes plus axée sur le **parcours académique** que sur la discipline.
- Un grand nombre de pays de l'UE ont des **dispositions nationales en matière de qualifications pédagogiques** ou exigent un minimum de crédits universitaires en pédagogie pour pouvoir prétendre à des postes universitaires permanents (European Commission, 2022; Universiteit Leiden, n.d.; University West, 2025). En général, les professeur-e-s et maîtres de conférences des universités de recherche possèdent presque dans tous les cas un doctorat ou un titre équivalent (ou sont en passe de l'obtenir).
- La taille des classes varie considérablement : un cours magistral de première année peut compter plusieurs centaines d'étudiant-e-s, tandis qu'un séminaire spécialisé ou une classe de laboratoire peut n'en compter qu'une douzaine. Les personnels universitaires doivent donc **s'adapter et passer de l'enseignement adressé à de grands groupes d'étudiant-e-s à l'accompagnement individuel**.
- Les **universités bénéficiant d'un financement adéquat** disposent d'installations de pointe et de fonds pour la recherche, alors que d'autres, souvent situées dans des régions où le **financement public est moindre**, sont susceptibles de devoir se débrouiller avec des équipements obsolètes ou faire face à un grand nombre d'étudiant-e-s par enseignant-e dans les matières les plus sollicitées.
- Les salaires des personnels de l'enseignement supérieur varient énormément d'un pays à l'autre en Europe et selon le grade. Ils sont généralement plus élevés (en particulier aux niveaux supérieurs) que ceux accordés dans les écoles, bien que la rémunération des universitaires en début de carrière puisse ne pas être beaucoup plus élevée. Outre ce qui précède, l'enseignement supérieur enregistre également le plus haut taux d'**emplois précaires**, principalement aux postes inférieurs ou intermédiaires (contrats temporaires ou travail occasionnel).

Le secteur de l'éducation installe les fondements du développement sociétal, en renforçant les connaissances et les compétences, en forgeant les valeurs et les attitudes et, dans une certaine mesure, en façonnant le comportement des générations futures. La connaissance est de nature dynamique et les enseignant·e·s sont censé·e·s poursuivre leur parcours d'apprentissage tout au long de la vie. Alors que certaines connaissances et compétences enseignées dans les classes sont relativement constantes, comme les mathématiques, la biologie ou la physique, d'autres évoluent au fil du temps en parallèle des avancées technologiques et des changements sociétaux.

Le paysage culturel et social européen est également très diversifié, à l'image des étudiant·e·s dans les classes. Les professionnel·le·s de l'éducation créent des environnements d'apprentissage qui reconnaissent et nourrissent les capacités uniques de chaque élève, sans exclure les autres (Caena & Redecker, 2019). À cet égard, les attentes auxquelles doivent répondre les enseignant·e·s dépassent largement la transmission de contenus. En classe et dans l'environnement scolaire, il leur faut gérer le comportement des élèves, renforcer leur intelligence émotionnelle et équiper les jeunes avec les compétences essentielles de la vie (OCDE, non daté ; CSEE, non daté ; Service de recherche du Parlement européen, 2024). Entamer une carrière dans le secteur de l'éducation est souvent motivé par la vocation et, dans de nombreux pays, en dépit de l'importance de sa valeur sociale, cette dernière ne se reflète pas toujours dans les expériences quotidiennes des enseignant·e·s (Jakubowski et Sitko-Dominik, 2021 ; McDonald et al., 2018).

Lorsque l'on parle du secteur de l'éducation, on songe souvent aux enseignant·e·s ou aux universitaires. Toutefois, ce secteur emploie un large éventail de professionnel·le·s ayant des fonctions et des responsabilités spécifiques qui structurent l'expérience de leur environnement professionnel.

- **Les responsables d'établissement scolaire (directeur·rice·s, principaux·ales, proviseur·e·s, etc.)** sont les administrateur·rice·s en charge du fonctionnement des écoles primaires et secondaires. Leur rôle est à la fois éducatif et managérial. Les équipes de direction instaurent le climat éducatif de leur école, soutiennent et évaluent les enseignant·e·s, gèrent les budgets et les ressources de leur établissement, entretiennent des relations avec les parents et la communauté, et veillent à la conformité avec les politiques éducatives. Dans bon nombre de pays européens, les responsables d'établissement scolaire se chargent également du recrutement des effectifs et ont leur mot à dire dans l'application des programmes d'études (dans le cadre des directives nationales et/ou régionales).
- **Les conseiller·ère·s et les personnels de soutien** veillent au bien-être des élèves, répondent aux besoins spéciaux et assurent le bon fonctionnement des services de l'école. Ces fonctions englobent les conseiller·ère·s en orientation, les psychologues scolaires, les assistant·e·s en charge des besoins éducatifs spéciaux (BES), les assistant·e·s pédagogiques et d'autres personnels de soutien à l'éducation. Leur rôle principal consiste à soutenir le développement personnel, social et académique des élèves. Dans l'enseignement secondaire, les conseiller·ère·s orientent souvent les élèves dans le choix de leurs études, de leur carrière ou de leur parcours universitaire (orientation professionnelle), et jouent le rôle de personnes de contact en cas de problèmes personnels ou de santé mentale. Dans certains pays européens, chaque école secondaire dispose d'au moins un·e conseiller·ère ou psychologue parmi le personnel. Dans d'autres, en particulier ceux dont les ressources sont limitées, un·e conseiller·ère peut servir plusieurs écoles, ou alors ce type de service est assuré par des centres externes.

- Les **administrateur·rice·s scolaires** assurent la gestion des volets organisationnels, bureaucratiques et politiques des établissements scolaires.
 - Dans les écoles, le personnel administratif est responsable des inscriptions, de la tenue des dossiers, de la communication avec les parents, des horaires et de la confection des budgets. Les secrétaires des écoles ou les responsables de bureau jouent un rôle essentiel dans la gestion des opérations quotidiennes : contrôle des présences, maintien des bases de données des élèves, coordination des réunions, ou encore, assistance à la direction.
 - Aux niveaux administratifs supérieurs, dans bon nombre de pays européens, les autorités éducatives locales ou régionales emploient des administrateur·rice·s pour la supervision de plusieurs écoles (inspection de la qualité, mise en œuvre de politiques, distribution de fonds).
- Plus le niveau d'enseignement d'un établissement est élevé, plus les tâches et activités administratives comportent du travail de secrétariat de base et de maintenance, mais aussi des fonctions hautement qualifiées, comme l'internationalisation, les relations avec les entreprises¹ et le soutien à la recherche. Les établissements d'enseignement supérieur ont tendance à être plus orientés vers les entreprises que les écoles primaires et secondaires, en raison d'une différence dans le soutien du gouvernement et les objectifs institutionnels, implique ainsi un équilibre différent entre la recherche ou le personnel enseignant et le personnel de soutien professionnel (Ryttberg & Geschwind, Organising professional support staff at higher education institutions: a multidimensional, continuous balancing act, 2021).

L'enseignement en Europe est assuré par un ensemble mixte d'écoles publiques et d'écoles privées subventionnées ou non par l'État, ce qui peut avoir une incidence sur les ressources et les environnements de travail des enseignant·e·s. Les écoles publiques sont financées et administrées par le gouvernement (national, régional ou local), alors que les écoles privées sont généralement gérées par des acteurs non étatiques (organisations religieuses, fondations ou entreprises commerciales) et souvent financées par les frais de scolarité des élèves ou les parrainages privés (bien que certaines perçoivent des subventions de l'État). Les écoles privées subventionnées par l'État sont administrées par des acteurs privés et peuvent être affiliées à une communauté religieuse. Elles peuvent adopter une approche pédagogique alternative mais, dans la plupart des pays, elles doivent respecter les réglementations et les programmes d'études nationaux si elles souhaitent bénéficier d'un financement public.

En Europe, la majorité des élèves fréquentent soit des écoles publiques, soit des écoles privées subventionnées par l'État. En 2022, environ 87 % des élèves des écoles primaires, environ 86 % des élèves du secondaire inférieur et 81,5 % des élèves du secondaire supérieur à travers l'UE fréquentaient l'enseignement public (OCDE, 2022). Cependant, la part de l'enseignement privé varie d'un pays à l'autre. La Belgique, par exemple, se distingue par une majorité d'élèves inscrit·e·s dans des écoles

¹ La fonction de liaison avec les entreprises dans les établissements d'enseignement supérieur fait référence à la fonction de soutien professionnel qui facilite l'interaction stratégique entre le monde académique et celui des entreprises, en encourageant la collaboration, l'innovation et le transfert de connaissances. Les relations avec les entreprises se situent à l'intersection des intérêts académiques et commerciaux, où les objectifs institutionnels s'alignent sur les partenariats externes (Ryttberg & Geschwind, 2017).

privées subventionnées par l'État (ex. les écoles catholiques). À peine quelque 46 % des élèves belges de l'enseignement secondaire supérieur sont inscrit·e·s dans des écoles publiques. Autrement dit, la plupart se trouvent dans le réseau privé subventionné par des fonds publics. Les autres pays où le nombre d'inscriptions dans le secteur privé est important sont notamment Malte, l'Espagne et la France (souvent en raison du grand nombre d'écoles indépendantes ou confessionnelles). En revanche, les données publiées en 2021 par l'OCDE dans « Regards sur l'éducation » indiquent que certains pays nordiques et d'Europe orientale comptent plus de 90 % de leurs élèves dans les écoles publiques (ex. la Lituanie, la Lettonie et l'Estonie, à tous les échelons de l'enseignement, et le Danemark, au niveau de l'enseignement secondaire supérieur). En Suède et en Finlande, environ 80 % des élèves étaient inscrit·e·s dans des écoles publiques en 2021 (OECD, 2024).

Les enseignant·e·s des écoles publiques sont souvent des employé·e·s de l'État, bénéficiant d'une représentation syndicale, de grilles salariales normalisées et de protections de l'emploi. Cela peut se traduire par une plus grande sécurité d'emploi, mais parfois aussi par plus de bureaucratie et moins de flexibilité : les enseignant·e·s des écoles publiques doivent suivre le programme d'études national, respecter les normes établies par le gouvernement et se soumettre aux contrôles des services d'inspection publics. Les enseignant·e·s du secteur privé n'ont pas nécessairement ce même statut d'employé·e·s de la fonction publique : leurs salaires et avantages sont déterminés par l'établissement scolaire ou l'organisation propriétaire (pouvant offrir des salaires plus avantageux pour attirer des talents ou, dans certains cas, les réduire si la demande de postes est élevée). Les établissements privés sont généralement plus libres d'innover ou d'élaborer leurs propres politiques et programmes d'études, étant donné qu'ils fonctionnent en dehors de la gestion directe du gouvernement.

En Europe, la diversité dans les classes ne cesse de croître, l'éventail des caractéristiques des élèves étant de plus en plus large : âge, genre, origine culturelle et linguistique, croyances religieuses, orientation sexuelle, situation socio-économique, différences en termes de capacités ou besoins éducatifs spéciaux (BES). Historiquement, les discussions entourant *l'éducation inclusive* ont toujours été centrées sur les problèmes physiques ou cognitifs (autisme, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité - TDAH), amenant à croire que seuls les personnels enseignants spécialisés sont capables d'encadrer efficacement des élèves BES (Beaton et al., 2021). Par conséquent, les programmes de formation des enseignant·e·s abordent souvent l'éducation inclusive comme une composante optionnelle plutôt que fondamentale. Toutefois, la tendance actuelle qui vise à intégrer les élèves BES dans les établissements ordinaires nécessite que l'ensemble des enseignant·e·s acquièrent et développent des compétences en matière d'enseignement inclusif. Les systèmes éducatifs en Europe ont répondu à cette problématique en recrutant des assistant·e·s de soutien à l'apprentissage (LSA), mais qui, dans certains cas, ne possèdent pas toujours une formation officielle et ne sont donc pas toujours en mesure d'agir positivement sur le développement des élèves (Webster, 2021). Par ailleurs, les LSA ayant une bonne formation perçoivent des rémunérations qui, souvent, ne sont pas à la hauteur de leurs prestations et ne se voient offrir que des possibilités limitées d'intégrer pleinement la communauté scolaire. Conséquence, un encadrement confié à des LSA dont les qualifications sont insuffisantes, associé à une augmentation des responsabilités vis-à-vis des élèves BES, peut intensifier le stress des enseignant·e·s en classe. Pourtant, les études laissent apparaître qu'un développement professionnel ciblé, centré sur des modalités d'apprentissage différentes et des stratégies efficaces pour les élèves BES, peut accroître considérablement l'efficacité de l'enseignant·e dans le cadre de l'éducation inclusive (Gray et al., 2017).

Formation

La plupart des personnels de l'éducation sont tenus de suivre une formation pédagogique associée à leurs matières pour pouvoir travailler dans l'enseignement. L'objectif de la formation initiale des enseignant·e·s (FIE) consiste à « fournir aux futur·e·s enseignant·e·s les compétences professionnelles essentielles et à développer les attitudes requises pour leur rôle et responsabilités futurs » (Commission européenne, 2021). Les exceptions concernent le personnel administratif, le personnel de soutien à l'éducation, le personnel de l'éducation de la petite enfance et le personnel d'encadrement, tel que les conseiller·ère·s, mais varient en fonction des pays. La formation professionnelle des éducateur·rice·s du préscolaire est la plus ambiguë dans le secteur de l'éducation européen, étant donné que les exigences en termes de professionnalisation et de qualification n'ont pas encore été complètement définies dans l'ensemble des pays européens (Melnik et al., 2021). Pour la plupart des autres catégories de personnels de l'éducation, la participation à la FIE ou à une formation pédagogique complémentaire reste obligatoire, leur durée et niveau de difficulté étant déterminés par les établissements scolaires eux-mêmes (Commission européenne et al. 2021).

Au terme de la FIE, un grand nombre de systèmes éducatifs européens prévoient des périodes d'insertion professionnelle pour les enseignant·e·s en début de carrière, pouvant être obligatoires ou facultatives. Ces périodes d'insertion comprennent généralement des activités de mentorat et de développement professionnel qui se sont avérées extrêmement utiles pour les nouvelles recrues. Toutefois, le principe de réduire la charge de travail des enseignant·e·s durant les périodes d'insertion reste relativement peu répandu. Au-delà de la période initiale d'insertion, les enseignant·e·s sont activement encouragé·e·s à participer à des programmes de développement professionnel continu (DPC), prévoyant une large palette d'activités : séminaires en ligne ou en personne, lecture professionnelle, conférence pédagogique, coaching, visites d'observation dans d'autres établissements scolaires et programmes de qualification officiels. L'apprentissage tout au long de la vie est donc perçu comme une composante essentielle de la profession enseignante, un constat confirmé par le taux particulièrement élevé de participation aux programmes de DPC. Selon l'enquête TALIS 2018, environ 92,5 % des enseignant·e·s du secondaire inférieur dans les États membres ont participé à au moins une forme de DPC au cours de l'année précédente. Même en France, État membre enregistrant la participation la plus faible avec 82,6 %, ce pourcentage reste relativement élevé (Commission européenne et al. 2021).

Pendant et après la pandémie de COVID-19, il a été décidé que tou·te·s les enseignant·e·s en Europe devraient participer à différents modèles de formation (présentiel, hybride et distanciel) pour réduire leur stress en période de crise. À l'instar de la FIE, le DPC des enseignant·e·s est régulé différemment d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays européens, ce dernier est considéré comme une obligation professionnelle, dans d'autres il est facultatif, comme au Danemark, en Irlande ou aux Pays-Bas (Commission européenne et al., 2021).

Conditions de travail

Les conditions de travail dans le secteur de l'éducation se distinguent des autres professions. Les facteurs de risque spécifiques à l'environnement professionnel concernent généralement la charge de travail élevée, le travail administratif supplémentaire, la taille des classes, les conflits avec les élèves ou les parents, les ressources limitées, les bas salaires et les contraintes de temps (Garcia-Carmona et al., 2019). Les conditions de travail varient d'un niveau à l'autre de l'enseignement et touchent donc

différemment les enseignant·e·s, que ce soit dans les établissements d'EAJE, les écoles primaires et secondaires, les écoles professionnelles ou les universités. Les enseignant·e·s qui enseignent à des élèves âgé·e·s de 3 à 15 ans sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes de discipline et de motivation, ainsi que des difficultés liées à une implication excessive ou insuffisante des parents ou des tuteur·rice·s (Redin & Erro-Garces, 2020). En revanche, les enseignant·e·s de l'enseignement supérieur ont généralement des relations plus faciles avec leurs étudiant·e·s et ont moins d'obligations en ce qui concerne leurs résultats.

Les salaires des enseignant·e·s peuvent enregistrer des variations relativement importantes au sein d'un pays, les niveaux de qualification ayant tendance à être associés à des échelles salariales différentes. En règle générale, les salaires augmentent en fonction du niveau d'enseignement dispensé. Par exemple, dans l'enseignement secondaire inférieur, un·e enseignant·e au sommet de l'échelle salariale et titulaire des qualifications les plus élevées gagne en général 78 % de plus qu'un·e enseignant·e fraîchement diplômé·e se trouvant au bas de l'échelle salariale (OCDE, 2024). Toutefois, il ressort des recherches de l'OCDE que, dans plus de la moitié des pays de l'OCDE et des autres pays qui ont participé à l'édition 2024 du rapport « Regards sur l'éducation », les échelles salariales varient à peine entre le préprimaire et le secondaire supérieur. Aux Pays-Bas, en Écosse, en Lituanie et en Bulgarie, des qualifications plus élevées dans certains secteurs de l'éducation ne se traduisent pas nécessairement par une rémunération plus élevée (OCDE, 2024). Phénomène inquiétant, certain·e·s enseignant·e·s vont jusqu'à mentionner que, sans autres sources de revenus (ex. le salaire de leur partenaire), leur vocation pour l'enseignement ne serait pas suffisante pour poursuivre leur carrière dans ce secteur. Il·elle·s se tourneraient plutôt vers d'autres secteurs offrant un meilleur équilibre entre la charge de travail et les rémunérations (OCDE, 2019 et 2024 ; McDonald et al. 2018)

Les pénuries d'enseignant·e·s sont un problème récurrent dans le secteur. En Europe, 24 des 27 États membres de l'UE signalent des pénuries importantes au sein de la profession enseignante (Pereira, 2024). Ces pénuries touchent majoritairement les filières STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques), l'enseignement des langues dans le secondaire et le secteur de l'éducation de la petite enfance – une situation donnant lieu à des classes surnuméraires, à des charges de travail plus lourdes et à une diminution de l'investissement dans les écoles. En Autriche, par exemple, 45 % des administrateur·rice·s scolaires confirment que le manque de personnels enseignants qualifiés nuit à leur établissement, tandis que la Suède anticipe une pénurie d'environ 10 600 enseignant·e·s et éducateur·rice·s préscolaires d'ici à 2038 (Institute of Computational Perception, 2024; Skolverket, 2025). Le vieillissement des effectifs est l'une des principales causes de ces pénuries. Les statistiques Eurostat indiquent que, au sein de l'UE, 39 % des enseignant·e·s ont plus de 50 ans, alors que seulement 8 % ont moins de 30 ans (Eurostat, 2023). Ce problème est encore accentué par une diminution de l'attrait de la profession enseignante, due principalement aux bas salaires, aux longues heures de travail et aux charges de travail excessives, dissuadant ainsi les candidat·e·s à l'enseignement d'entrer dans la profession et incitant certain·e·s enseignant·e·s en début de carrière à abandonner la profession au cours des cinq premières années (Quest, non daté ; OCDE, 2024).

2.3. Impact immédiat de la pandémie de COVID-19 sur la profession enseignante

La pandémie de COVID-19 a eu de lourdes conséquences sur le secteur, dans la mesure où les écoles et les universités ont dû fermer leurs portes, alors que les élèves avaient besoin de poursuivre leurs études. Les professionnel·le·s de l'enseignement ont eu à s'adapter quasiment du jour au lendemain aux nouvelles technologies et à l'enseignement en ligne à partir de leur propre domicile, pour retourner ensuite dans leurs écoles en portant la responsabilité de respecter les réglementations liées au COVID-19 et de soutenir la santé mentale de leurs élèves. Leurs vies personnelles et professionnelles ont également été bouleversées (Ermenc et al., 2021).

Durant la crise du COVID-19, les conditions de travail dans le secteur de l'éducation ont radicalement changé. Dans la plupart des pays européens, le domicile des élèves et des enseignant·e·s s'est transformé en salle de cours et chacun·e est devenu·e tributaire des espaces de travail disponibles et des ressources numériques : accès à Internet, smartphones, ordinateurs portables ou de bureau. Tout au long de cette période de transition, au début de la pandémie, les professionnel·le·s de l'éducation ont dû faire face aux problèmes suivants :

- L'enseignement présentiel n'étant plus possible, l'enseignement en ligne est devenu la norme.
- Les modèles pédagogiques ont dû être adaptés à l'enseignement en ligne et hybride.
- En raison de la superposition des environnements professionnels et familiaux, les enseignant·e·s et les élèves ont dû partager leur espace de travail ou d'apprentissage avec les membres de leur famille et/ou d'autres colocataires.
- La situation socio-économique des élèves est devenue visible.
- La santé mentale et la motivation des élèves se sont dégradées, avec des conséquences directes sur certain·e·s enseignant·e·s.

Accélération de la numérisation

L'impact de la fermeture des écoles et des universités durant le confinement a été généralisé. Les activités pédagogiques et didactiques à tous les niveaux de l'enseignement ont été transférées en ligne et, en peu de temps, des solutions et des activités préparatoires ont dû être trouvées pour adapter les méthodes d'enseignement. Dans le même temps, les enseignant·e·s ont dû se familiariser avec les technologies numériques et les nouvelles pratiques pédagogiques (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023). Un rapport Eurydice indique que le basculement vers l'apprentissage en ligne ou mixte a laissé apparaître des écarts importants entre les niveaux de numérisation d'un pays à l'autre, ainsi qu'entre les compétences numériques des écoles, des enseignant·e·s et des élèves (Eurydice, 2022). La majorité des enseignant·e·s en Europe n'avaient jamais enseigné en ligne avant la pandémie de COVID-19. Dans une enquête réalisée en 2020, 66,9 % soulignent que le premier confinement a été leur première expérience de l'enseignement en ligne, 24,9 % déclarent y avoir déjà recouru, et 6 % à peine affirment y recourir souvent (Commission européenne, 2020).

L'impact de ce passage à l'enseignement en ligne varie généralement en fonction des niveaux de l'enseignement. En Europe, les universités sont souvent les établissements les mieux équipés pour adopter un environnement d'apprentissage en ligne et intégrer l'enseignement à distance à la fois synchrone et asynchrone. Dans une certaine mesure, l'enseignement en ligne se pratique depuis longtemps dans l'enseignement supérieur. De nombreuses universités équipées des infrastructures

technologiques les plus modernes et les mieux financées utilisent les outils numériques depuis bien avant la fermeture des écoles en 2020. Bien que ces évolutions aient été relativement lentes et axées sur l'amélioration de l'accessibilité et une plus grande implication des élèves, avant 2020, un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur étaient mieux équipés que d'autres, moins bien dotés en ressources (Kaqinari et al., 2021 ; Ranne et Psychogyiou, 2022).

En comparaison des salles de classe habituelles, l'apprentissage à distance a exigé un niveau plus élevé d'autonomie, de motivation et de responsabilité de la part des élèves. Si ce niveau d'indépendance a pu être anticipé aux échelons supérieurs de l'enseignement, les enseignant·e·s du primaire et du secondaire inférieur ont été mis au défi (Kruszewska et al., 2020 ; Jelińska et Paradowski, 2021). Les jeunes élèves, encore au stade de développer des fonctions exécutives essentielles telles que la planification, l'autorégulation, l'initiation à la tâche et d'autres fonctions émotionnelles et cognitives connexes, ont été désavantagé·e·s durant la période d'apprentissage en ligne. Certain·e·s élèves ont eu besoin de plus d'assistance, de soutien et d'attention de la part de leurs enseignant·e·s, et ont donc pris davantage de leur temps, notamment parce que les parents ou tuteur·rice·s n'étaient pas toujours disponibles pour superviser le processus d'apprentissage (Jelińska & Paradowski, 2021).

Enseignement en ligne et hybride

Le passage de l'apprentissage présentiel à l'apprentissage en ligne a surtout été difficile pour les enfants issus de familles à faibles revenus et de milieux socio-économiques défavorisés (Blasko et al., 2022 ; Kraft et Simon, 2020). Cette visibilité accrue des inégalités existantes a poussé les enseignant·e·s, les responsables d'établissement scolaire et les administrateur·rice·s à prendre des mesures pour atténuer les fractures numériques et faire en sorte que chaque élève reçoive un enseignement adéquat, indépendamment de sa situation socio-économique (Bol, 2020).

Une étude consacrée aux enseignant·e·s des écoles primaires en Pologne a révélé que, au début du confinement, il leur a fallu utiliser leurs ressources personnelles, telles que leurs propres ordinateurs et leurs compétences informatiques, et développer leur propre matériel numérique (Kruszewska et al., 2020). Cet exemple parmi d'autres met en lumière un problème généralisé dans certains pays européens : les initiatives des enseignant·e·s pour mettre en œuvre l'enseignement à distance ont largement été conditionnées par les ressources personnelles des élèves qui, en retour, ont mis au jour les disparités socio-économiques qui les distinguent. Il ressort également des recherches que bon nombre d'enfants en Italie, en Bulgarie, en France, en Croatie, en Allemagne, à Chypre et en République tchèque ne disposaient pas des ressources essentielles pour l'apprentissage en ligne (Blasko et al., 2022). Cependant, dans certains cas, la visibilité des environnements familiaux des élèves durant le confinement a probablement permis aux enseignant·e·s de mieux comprendre les élèves présentant des troubles comportementaux, étant donné que leurs problèmes étaient souvent imputables à des conditions familiales difficiles, et moins apparents dans une classe.

Durant la période d'apprentissage à distance, tous les personnels de l'éducation ont eu besoin de beaucoup de soutien, numérique ou pédagogique. Les enseignant·e·s ayant bénéficié d'un soutien approprié de la part des responsables scolaires et de leurs collègues font état d'une plus grande satisfaction professionnelle, tandis que le soutien des familles ou de la direction est associé à une plus grande satisfaction de vivre (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Les études post-COVID confirment ces résultats et montrent que le soutien institutionnel (qu'il s'agisse de formations synchrones ou asynchrones, d'une assistance technique ou de la collaboration entre collègues) a contribué à rendre

la perception de l'apprentissage en ligne plus positive. En particulier, le soutien entre collègues a permis de renforcer l'optimisme vis-à-vis de l'enseignement en ligne, d'améliorer la satisfaction professionnelle et le bien-être en général. Inversement, le manque de soutien a engendré des attitudes négatives, dues au sentiment de voir la charge de travail et le temps de préparation augmenter (Zhou et al., 2024 ; Stang-Rabrig et al., 2022; Gabbiadini et al., 2023; Ermenc et al., 2021).

La réouverture des écoles a augmenté le risque d'infection virale au sein de la communauté et a donc été suivie de l'introduction de solutions d'enseignement hybride dans les classes. Concrètement, cela signifie que la classe réunissait à la fois les élèves sur place et les élèves en ligne pour assister à des cours synchrones (Bergdahl et Nouri, 2021 ; Raes, 2022). Si l'enseignement hybride a permis davantage de flexibilité et d'inclusion dans les classes, un certain nombre de problèmes d'ordre pédagogique et technologique ont néanmoins vu le jour (Müller & Mildenerger, 2021). Le plus important d'entre eux a été la perception différente d'une même leçon par les élèves sur place et les élèves à distance. Les élèves en ligne ont ressenti une certaine distance entre eux-elles et le lieu physique de la classe, ainsi qu'une forme d'exclusion, par exemple, durant les problèmes techniques qui ne pouvaient être résolus immédiatement. Les élèves en ligne ont également connu une plus grande frustration, notamment lorsque leurs interactions (lever la main, envoyer un message) n'étaient pas remarquées par leurs enseignant·e·s (Raes, 2022). Durant les entretiens menés à l'occasion des visites d'étude de cas dans le cadre de ce projet, un grand nombre d'enseignant·e·s ont déclaré que les classes hybrides avaient été l'un des volets les plus exigeants de l'enseignement durant la pandémie de COVID-19. La nécessité de passer d'une méthode pédagogique à une autre, de maîtriser de nouveaux outils numériques, de résoudre les problèmes techniques et de s'adapter aux perturbations, a exigé à la fois des compétences, du temps, de la motivation et un soutien de la part de l'établissement scolaire.

Une autre conséquence directe de la pandémie de COVID-19 devenue manifeste lors du retour dans les classes est le déficit important en matière d'apprentissage pour certain·e·s élèves et leurs différents niveaux de capacité, visibles dans leurs résultats scolaires et leurs comportements à l'école. Les problèmes sociaux se sont traduits par une individualisation accrue, des difficultés à socialiser et une utilisation compulsive de la technologie. Certains enfants étaient incapables de se concentrer et de rester assis durant des périodes prolongées (Gulmez & Ordu, 2022). Les déficits cognitifs entre élèves ont été une conséquence prévisible de l'apprentissage en ligne, intrinsèquement tributaire de la motivation de l'élève et de l'implication des parents. Les enseignant·e·s ont également dû faire face à d'importants problèmes psychologiques et sociaux dans leurs classes, venant s'ajouter aux mesures d'hygiène et de distanciation sociale. Non seulement le retour à l'enseignement présentiel et hybride a intensifié la charge de travail et les contraintes professionnelles des enseignant·e·s, mais a également augmenté leur risque de tomber malades, un facteur de stress important pour certain·e·s membres du personnel des écoles, notamment plus âgé·e·s (Hutchison et al., 2022; Klussman et al., 2023).

Rappelons également que, au sein de l'UE, les femmes représentent 72 % du corps enseignant dans les écoles primaires et secondaires (Jakubowski et Sitko-Dominik, 2021). Un grand nombre d'entre elles assument, par ailleurs, la majeure partie des responsabilités familiales, qu'elles vivent ou non dans un ménage à double revenu. Cette situation a en outre donné lieu à des conflits entre vie professionnelle et vie familiale plus fréquents pour les femmes durant la pandémie de COVID-19, malgré leur rôle professionnel identique à celui des hommes (Jakubowski et Sitko-Dominik, 2021 ; Klussman et al., 2023). Les recherches évaluant l'incidence des crises sur le rôle des femmes et des hommes montrent que, en situation de guerre, de catastrophe naturelle ou de pandémie, les femmes deviennent plus vulnérables

au sein de la société et endossent souvent davantage de responsabilités. Dans la mesure où la majorité des effectifs des écoles primaires et secondaires sont des femmes, les contraintes subies durant une crise, venant s'ajouter aux charges de travail excessives et aux fortes pressions, ont exposé ces dernières à des risques nettement plus élevés de burn-out ou à d'autres problèmes de santé mentale, par rapport à leurs collègues masculins (Dogra et Kaushal, 2022 ; Klusman et al., 2023 ; McDonald et al., 2018).

Stress technologique (ou technostress)

Le développement et l'évolution rapides des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont amené les enseignant·e·s à devoir améliorer en permanence leurs compétences et connaissances, afin de mieux intégrer ces nouvelles technologies à leurs processus d'enseignement. La dépendance accrue vis-à-vis de la technologie et du télétravail durant la pandémie de COVID-19 a engendré un *stress technologique* chez certain·e·s enseignant·e·s. Ce phénomène désigne le stress causé par l'utilisation des TIC. La recherche a identifié plusieurs facteurs de stress technologique dans le contexte éducatif. L'un de ces facteurs est la *surcharge technologique* : la technologie augmente le volume et la cadence des tâches au point de donner l'impression aux enseignant·e·s de devoir travailler plus vite et plus longtemps (Cazan et al., 2024). Autre facteur, la *techno-invasion*, ou le sentiment d'être en permanence connecté·e et disponible en raison des outils numériques. Pendant les confinements imposés par le COVID-19, un grand nombre de professionnel·le·s de l'éducation ont subi ces deux formes de stress technologique. Il leur a fallu convertir les programmes d'études en formats numériques, apprendre de nouvelles applications, traiter un flux constant de messages de parents et d'élèves, ou même rester en ligne après leurs heures de travail. Dans le cadre d'une enquête menée à l'échelle de l'UE, environ 43 % des enseignant·e·s signalent l'augmentation de la charge de travail et du stress lié au travail à domicile comme étant un problème majeur durant le passage à l'apprentissage en ligne (European Commission: European School Education Platforms, 2020).

Une autre contrainte a été l'absence de compétences numériques suffisantes. Dans la même enquête, près d'un·e enseignant·e sur quatre en Europe déclare avoir dû relever le défi de son manque de compétences numériques durant la transition (European Commission: European School Education Platforms, 2020). La maîtrise des plateformes d'apprentissage en ligne et la résolution des problèmes en lien avec les TIC ont nécessité des efforts considérables, notamment de la part des effectifs plus âgés ou moins portés sur les technologies. En Norvège, par exemple, même si les infrastructures numériques y sont bien implantées, certain·e·s enseignant·e·s ont eut le sentiment d'être dépassé·e·s par leurs nouvelles responsabilités : une étude réalisée par un syndicat norvégien fin 2020 a révélé que plus de 50 % des enseignant·e·s avaient envisagé de quitter leur emploi, se déclarant submergé·e·s de travail et épuisé·e·s face aux exigences imposées aux écoles par le coronavirus (Ertesvåg, 2021). Les enseignant·e·s déclarent également avoir eu le sentiment d'être constamment obligé·e·s d'être disponibles en ligne pour les élèves et les parents – un exemple de techno-invasion. De même, une étude menée au Royaume-Uni révèle que les professeur·e·s d'université se sont senti·e·s obligé·e·s d'être en permanence disponibles, sans aucun assouplissement des délais, augmentant ainsi considérablement le stress lié au travail (Mordi et al., 2025).

2.4. Les impacts durables de la crise du COVID-19

La pandémie de COVID-19 a eu un impact sur tous les aspects de l'éducation, tant sur les établissements que sur les individus. Compte tenu de l'impact multidimensionnel de la pandémie, cette dernière ne peut pas uniquement être considérée comme une urgence sanitaire. Elle est aussi une crise sociale et économique ayant engendré des changements à long terme sur les marchés du travail, les relations professionnelles et la société en général. Bien que plusieurs années se soient écoulées depuis la fin de la pandémie et le retour à la normale d'une large part de la société, certains secteurs comme l'éducation présentent encore des impacts résiduels de cette crise. Le présent chapitre examine l'étendue des impacts à long terme du COVID-19 sur le secteur de l'éducation, positifs et négatifs, en s'intéressant en particulier aux facteurs de bien-être sur le lieu de travail qui influencent la prévalence des risques psychosociaux au sein de la profession enseignante.

2.4.1. Interaction entre les conditions de travail et le bien-être psychosocial

Les conditions de travail – les aspects physiques, psychologiques et organisationnels de l'environnement professionnel – ont été considérablement altérées durant et immédiatement après la pandémie de COVID-19, comme démontré au chapitre 1.3. Bien que toutes les modifications des conditions de travail dans le secteur de l'éducation ne puissent être attribuées uniquement à la pandémie de COVID-19, cette crise a néanmoins agi tel un catalyseur, accélérant les changements dans la façon dont les enseignant·e·s organisent leur temps, maintiennent un équilibre entre vie privée et vie professionnelle et adoptent les technologies numériques. Dans ce chapitre, les conditions de travail sont classées comme suit : (1) la conception ou la gestion du travail, (2) l'environnement de travail (cadre organisationnel), et (3) les interactions et comportements sur le lieu de travail (cadre social). Les tendances examinées dans ce chapitre ne sont pas entièrement nouvelles, il s'agit plutôt de processus existants que la crise a amplifiés ou accélérés.

2.4.1.1. Conception et gestion du travail

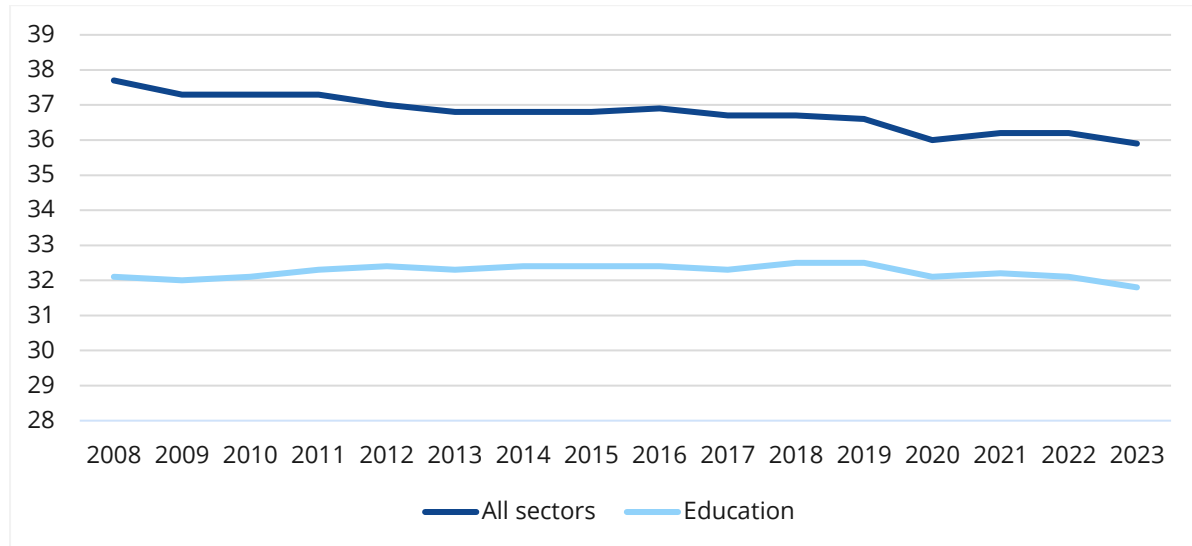
Les risques psychosociaux peuvent résulter des modalités d'organisation, de structuration et de supervision du travail et des responsabilités. Les quatre principaux aspects souvent liés à la santé et à la sécurité au travail en tant que facteurs de RPS sont notamment les exigences professionnelles, le manque de contrôle du travail, le manque de soutien et le manque de clarté des responsabilités ou les conflits de rôles. Ces différents aspects seront étudiés séparément.

Exigences du travail et charge de travail

La combinaison des charges de travail élevées et des contraintes de temps est fréquemment identifiée comme un facteur majeur de stress lié au travail dans le secteur de l'éducation, avant et après la pandémie (Kreuzfel et al., 2022 ; Angrave et Charlwood, 2015). Compte tenu de l'étendue des responsabilités des enseignant·e·s, allant de la préparation des cours à la correction des travaux, en passant par les tâches administratives et le développement professionnel, la charge de travail doit se comprendre comme le nombre total d'heures requises pour pouvoir répondre à ces différentes obligations. Bien que les heures de travail officielles dans le secteur de l'éducation soient nettement inférieures à la moyenne de l'UE, tous secteurs confondus (voir *Error! Reference source not found.* ci-

après), il est comparativement difficile de déterminer le nombre d'heures de travail réelles des enseignant·e·s.

Figure 2 : heures de travail hebdomadaires officielles moyennes (2008-2023)



Source : Visionary Analytics basé sur Eurostat [lfsa_ewhan2].

Un grand nombre d'effectifs du secteur de l'éducation, en particulier les personnels enseignants et les responsables d'établissement scolaire, indiquent que leurs heures de travail réelles dépassent à la fois les heures de travail définies par la loi et celles observées dans d'autres secteurs. Par exemple, au Royaume-Uni, les enseignant·e·s travaillent en moyenne 17,4 heures de plus que les 35 heures de travail hebdomadaires contractuelles, soit environ 660 heures non rémunérées par an (NASUWT - The Teachers' Union, 2025). C'est également le cas au Portugal, où les professionnel·le·s de l'enseignement travaillent en moyenne environ 50 heures par semaine, soit 15 heures de plus que la limite légale (TPN/Lusa, 2024). Une étude menée en Allemagne, visant à examiner la corrélation entre de longues heures de travail et les facteurs de risque pour la santé mentale au sein de la profession enseignante, a révélé que plus d'un tiers des enseignant·e·s du cycle supérieur de l'enseignement secondaire travaillent au-delà de la limite statutaire de 48 heures par semaine, tandis que 15 % font état d'une durée du temps de travail supérieure à la limite des 55 heures (Kreuzfeld et al., 2022). Par ailleurs, un tiers des responsables d'établissement scolaire en Autriche déclarent avoir travaillé des heures supplémentaires non rémunérées, soit entre 100 et 400 heures supplémentaires par an (Institute of Computational Perception, 2024).

La culture du lieu de travail contribue aux pressions permanentes qui visent à allonger le temps de travail dans le secteur de l'éducation. Cette tendance est particulièrement marquée au niveau de l'enseignement supérieur. Le monde universitaire, au-delà des activités d'enseignement, insiste fortement sur la production de publications scientifiques. Si la concurrence universitaire a toujours été considérée comme un élément « nécessaire » de la recherche, la confluence des incitants gouvernementaux, financiers et institutionnels a souvent élevé cette concurrence à un niveau problématique (Riva et al., 2023).

Les professionnel·le·s de l'éducation à tous les échelons de l'enseignement, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, signalent des charges de travail excessives conduisant à un déséquilibre entre la limitation du temps de travail et le volume des tâches en constante augmentation

(Conte et al., 2024). En effet, le volume de travail bureaucratique est considérable : formulaires à compléter pour les responsables d'établissement scolaire, les communautés scolaires ou le ministère de l'Éducation, demandes de subventions, ou d'autres tâches dépassant le cadre habituel de l'enseignement.

Globalement, il est de plus en plus admis que le travail des enseignant·e·s a pris de l'ampleur, à la fois en termes de diversification et en intensité (Creagh et al., 2023). En réponse, bon nombre de systèmes éducatifs ont introduit des mesures ciblées pour réduire le nombre d'heures de travail ou proposer des plans de cours prêts à être utilisés. Toutefois, ces mesures risquent de simplifier à l'excès les problèmes car elles ne font pas suffisamment la distinction entre le concept de « charge de travail » et celui de l'« intensification du travail » (Creagh et al., 2023). Outre la question du volume de travail et du manque de temps pour sa prise en charge, les systèmes éducatifs et les classes modernes sont aujourd'hui de plus en plus complexes – une évolution qui reflète une plus grande diversité sociale, culturelle et ethnique, de même qu'un éventail plus large des besoins des élèves. Depuis la pandémie de COVID-19, ces problèmes se sont encore aggravés, en partie à cause de l'utilisation quasiment permanente des réseaux sociaux par les enfants scolarisés, souvent à un très jeune âge, et des préoccupations accrues entourant leur santé mentale en général.

Si, en raison du manque de preuves directes et de problèmes systémiques qui existaient bien avant la crise sanitaire de 2020, il reste difficile de déterminer la mesure dans laquelle le COVID-19 a conduit à un allongement du temps de travail des professionnel·le·s de l'éducation, il apparaît cependant qu'il n'est pas toujours facile pour tous les personnels de l'éducation de délimiter et maintenir une frontière entre leur travail et leur temps personnel. Cette difficulté est imputable à la fois aux normes internes pour un enseignement de haute qualité et aux pressions extérieures exercées par les élèves, les parents et la société en général (Kreuzfeld et al., 2022). En conséquence, une grande partie des enseignant·e·s continuent de travailler le soir ou le week-end, empiétant ainsi sur leur temps de repos et de déconnexion psychologique indispensable pour reprendre des forces. Les « activités physiologiques » qui se prolongent au-delà de la journée de travail empêchent une récupération suffisante et représentent, par conséquent, un risque particulièrement grave pour les enseignant·e·s en début de carrière, susceptibles de quitter la profession pour éviter de s'enliser dans une culture du travail exigeante et insoutenable.

Reconnaissant ces problèmes persistants et les pressions que subissent de plus en plus les enseignant·e·s, l'UE et les gouvernements nationaux ont pris des mesures pour assurer un équilibre entre vie privée et vie professionnelle. En 2021, le Parlement européen a adopté une résolution demandant instamment à la Commission européenne de proposer une directive sur le droit à la déconnexion pour tou·te·s les travailleur·euse·s, soulignant le développement du télétravail et une culture de la connexion permanente exacerbée par le COVID-19 (Trindade, 2021). Récemment, les syndicats et les employeurs du secteur de l'éducation ont mis cette question sur la table dans le cadre du Dialogue social sectoriel européen pour l'éducation (DSSEE), appelant à un renforcement des actions et mesures de l'UE pour réduire les risques psychosociaux et soulignant que l'amélioration des conditions de travail des enseignant·e·s est essentielle pour les maintenir dans la profession (CSEE, 2025). Par conséquent, un grand nombre de pays de l'UE cherchent à introduire des politiques ou des accords visant à rétablir les frontières entre travail et vie privée. En particulier, la Belgique a adopté une législation nationale garantissant le droit à la déconnexion. La Flandre a adapté cette législation aux réalités des écoles en vue de fixer clairement des limites pour éviter le burn-out et la disponibilité

permanente des enseignant·e·s (Wood & Shine, 2023). Les recherches montrent que l'absence d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle est un facteur annonciateur de l'attrition des enseignant·e·s (Madigan et Kim, 2021 ; Cho et al., 2023). En introduisant des politiques permettant de véritables temps de repos, les écoles et les systèmes peuvent contribuer à réduire le stress et améliorer la rétention des enseignant·e·s. Il est encourageant de constater que la période post-COVID a permis de sortir cette question de l'ombre et de discuter aujourd'hui plus ouvertement du fait que les enseignant·e·s « *ne sont jamais en congé* » et qu'il importe de leur accorder un droit à la déconnexion pour protéger leur santé mentale et assurer la durabilité de leur emploi (CSEE, 2024).

Numérisation

La notion de « temps de travail » a ceci de fondamental qu'elle délimite tout ce qui est de l'ordre du travail et donc aussi tout ce qui ne l'est pas. Une des conséquences de l'évolution des modes et méthodes d'enseignement rendue nécessaire par la pandémie de COVID-19 est la disparition progressive de la séparation entre vie professionnelle et vie privée en raison de l'accélération de la numérisation de l'éducation. En transposant la classe dans le domicile des enseignant·e·s et, de la même manière, dans l'environnement familial des élèves et des parents, la pandémie de COVID-19 a brouillé les limites qui entourent traditionnellement le travail (ex. heures de travail, environnement, portée).

L'utilisation des canaux de communication numériques, facilitée par les ordinateurs et les smartphones (autorisant la portabilité du travail), était déjà une pratique courante dans le secteur de l'éducation avant la pandémie, mais elle s'est généralisée pour soutenir l'apprentissage, l'enseignement et d'autres activités en ligne durant la crise sanitaire. Mises en avant pendant la pandémie, les plateformes numériques jouent désormais un rôle central dans l'éducation, certaines données nationales indiquant que 90 % des outils numériques utilisés dans les écoles sont des plateformes détenues par des entreprises technologiques majeures (Mingot & Marin, 2024). D'une part, la « plateformesisation » de l'éducation signifie que les leçons intègrent souvent des contenus multimédias, des questionnaires interactifs et une collaboration dans un environnement virtuel plutôt que face à un tableau. D'autre part, l'omniprésence des plateformes numériques dans les établissements scolaires et en dehors de ceux-ci, a involontairement renforcé la perception selon laquelle les enseignant·e·s restent disponibles bien au-delà de leurs heures de travail. Si les parents et les élèves estiment aujourd'hui qu'il est plus facile de contacter les enseignant·e·s par e-mail, messagerie ou téléphone en dehors de leurs horaires scolaires habituels, les entretiens menés directement avec les personnels enseignants et les équipes de direction à l'occasion des visites d'étude de cas organisées dans le cadre du projet révèlent cependant que, malgré l'importance avérée de se fixer des limites personnelles, beaucoup ont du mal à les faire appliquer.

Selon Chung (2022), la flexibilité des horaires de travail est paradoxale dans la mesure où elle augmente les pressions sur les travailleur·euse·s et favorise l'auto-exploitation, au lieu de les atténuer. En ce sens, la numérisation favorise le chevauchement du travail et de la vie privée à un point tel que cela peut nuire au bien-être des effectifs (Chung, 2022). Bien que l'accès à distance aux systèmes organisationnels et aux facilités de communication à partir de pratiquement n'importe quel endroit et à n'importe quel moment puisse aider à concilier, par exemple, la prise en charge des enfants ou les besoins de la famille, l'élargissement de la plage de disponibilité dans le contexte éducatif peut être considéré comme particulièrement préoccupant en raison de la nature même de la profession. La majeure partie du travail dans le secteur de l'éducation intègre une composante relationnelle

importante, dans la mesure où les enseignant·e·s, les responsables d'établissement scolaire, les conseiller·ère·s et les personnels de soutien sont tous responsables de la réussite scolaire des enfants et des jeunes. Cette réussite dépend en grande partie de la qualité des relations qui se développent entre les personnels de l'éducation et les élèves. À cet égard, l'investissement émotionnel dans le bien-être des élèves fait partie intégrante du travail dans le secteur de l'éducation et s'accompagne d'un sentiment profond de responsabilité et d'attention dont il est difficile de se départir, empiétant dès lors sur la vie privée. C'est pourquoi beaucoup d'enseignant·e·s continuent à répondre aux questions ou à prodiguer leurs conseils bien au-delà de leurs heures de travail, malgré l'incidence négative que cela peut avoir sur leur vie privée et leur bien-être (Creagh et al., 2023).

Toutefois, les entretiens qui ont été menés avec les professionnel·le·s de l'éducation aux différents échelons de l'enseignement en Slovénie, au Portugal et à Malte, de même que les ressources bibliographiques traitant des impacts à long terme du COVID-19 sur le secteur de l'éducation, indiquent que l'adoption accélérée des outils de communication numériques reste l'un des principaux aspects positifs de la pandémie. Ces outils numériques continuent d'être utilisés au quotidien en vue de faciliter la communication entre les personnels et les élèves, ainsi qu'entre collègues. Ils améliorent également l'efficacité de l'enseignement en permettant de télécharger en ligne des ressources pédagogiques et de procéder à une évaluation numérique des travaux. En d'autres termes, les élèves et les étudiant·e·s absent·e·s ont la possibilité d'accéder au matériel d'apprentissage et peuvent, lorsque cela s'avère pertinent, réaliser leurs travaux numériquement (Skolverket, 2022 ; Mankki, 2024 ; Timotheou et al., 2022). Les réunions et les conférences parents-enseignant·e·s continuent d'être organisées, du moins partiellement, en ligne. Une étude conduite en Suède explique que les conférences parents-enseignant·e·s organisées en ligne permettent de gagner du temps pour l'enseignement, facilitent l'accès des parents ou des tuteur·rice·s, et sont perçues comme un changement qui se maintient et qui est susceptible de perdurer (Skolverket, 2022). Effectivement, l'enquête menée en 2024 auprès d'enseignant·e·s européen·ne·s, couvrant la Suède, la Finlande, l'Allemagne, la Pologne, la Belgique, l'Espagne, l'Italie et les Pays-Bas, montre que 85 % des participant·e·s préfèrent largement que les planifications et préparations soient réalisées numériquement, tandis que 92 % préfèrent volontiers que les tâches administratives soient effectuées numériquement. De plus, les enseignant·e·s se disent plus favorables à une approche mixte de la communication avec les élèves (70 %) et avec les parents (71 %) (Sonoma Learning, 2024).

La numérisation est un processus complexe et continu ayant des répercussions sur tous les secteurs de la société, y compris l'éducation. Quel que soit le contexte, la numérisation nécessite une ouverture au changement, une volonté d'adaptation, des ressources pour adopter de nouvelles technologies et de la créativité pour les utiliser. Ces facteurs peuvent être appréhendés plus facilement à travers le développement professionnel continu et le soutien organisationnel pour le personnel enseignant existant ou en début de carrière. Dans le même temps, la numérisation en cours peut également engendrer certaines contraintes à de multiples niveaux, que ce soit pour les personnels enseignants ou les établissements scolaires, voire les pays eux-mêmes, qui disposent tous de ressources différentes pour investir et soutenir les systèmes éducatifs durant les processus de changement (OCDE, 2023 ; UNESCO, 2023). Dans la mesure où la technologie s'invite de plus en plus dans l'éducation, les attentes vis-à-vis des enseignant·e·s et des personnels ne cessent de croître et exigent d'eux de s'adapter aux nouveaux outils numériques et aux nouvelles méthodes de travail. Plusieurs facteurs expliquent cette complexité, notamment le besoin de programmes de développement professionnel continu pour

rester en phase avec les avancées, ainsi que la responsabilité d'apprendre aux élèves à faire le tri dans les énormes volumes d'informations publiées en ligne.

La crise du COVID-19 a des répercussions à long terme en ce sens qu'elle a contribué à placer la question de la numérisation de l'éducation au centre du débat politique. La principale stratégie pour l'UE figure dans son Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027), qui vise à garantir une éducation numérique de haute qualité, inclusive et accessible. Afin de rencontrer ces objectifs, l'UE soutient ses États membres dans la mise en œuvre des facteurs nécessaires au succès de l'enseignement et de la formation numériques, en veillant à fournir des ressources et des programmes de formation aux écoles et aux enseignant·e·s (European Commission, n.d.). La priorité accordée à la formation et aux ressources pour l'enseignement dans le Plan d'action de l'UE en matière d'éducation numérique (2021-2027) permet aux enseignant·e·s et aux étudiant·e·s de mieux se préparer au monde post-COVID. Cette initiative a été suivie de la mise en place de multiples plans de relance nationaux dans les États membres, en vue d'inclure la formation des enseignant·e·s et le développement des compétences numériques dans les classes après le COVID-19 (ex. Belgique, France, Allemagne, Grèce, Italie et Espagne). Une étude menée par Zancajo et ses collègues en 2022 montre que la plupart des pays étudiés avaient déjà implanté des programmes visant à équiper les écoles de connexions Internet à haut débit et d'équipements supplémentaires, ainsi qu'à développer des contenus pédagogiques numériques (Portugal) et des plateformes nationales d'apprentissage (Allemagne) pour promouvoir la numérisation dans les écoles (Zancajo et al., 2022). Il s'agit ici d'exemples de ressources les plus couramment introduites dans le secteur de l'éducation en Europe après la pandémie de COVID-19.

D'autres organisations internationales comme l'OCDE et l'UNESCO ont depuis plaidé en faveur de réformes politiques ambitieuses pour moderniser les systèmes éducatifs et démontrer leur adéquation à l'ère numérique. L'UNESCO se concentre principalement sur l'inclusion des groupes marginalisés dans le processus de numérisation mondial (ex. les femmes, les communautés financièrement défavorisées, les personnes handicapées, les minorités ethniques et culturelles). À travers la formation numérique, l'UNESCO contribue à développer les compétences numériques des enfants et à établir les bases de la numérisation future des pays et des communautés (UNESCO, 2024). Ces appels au changement découlent en partie du fait qu'il est désormais admis que les besoins des élèves en matière d'apprentissage ont évolué en parallèle d'une dépendance de plus en plus marquée de la société à l'égard des technologies numériques. Selon l'OCDE, la numérisation rapide et l'intervention des entreprises technologiques privées dans l'éducation, accélérées par la pandémie de COVID-19, n'auraient pas été possibles dans un contexte antérieur à la crise (Zancajo et al., 2022).

Contrôle du travail et autonomie

Le contrôle du travail, autrement dit le degré d'autonomie professionnelle dont disposent les enseignant·e·s pour orienter et définir les pratiques de travail, est largement reconnu comme un facteur crucial de stress lié au travail. L'autonomie agit comme un bouclier de protection, capable d'atténuer potentiellement les effets négatifs des exigences élevées, alors qu'un contrôle limité risque d'intensifier le stress au travail. La pandémie de COVID-19 a fortement perturbé les pratiques d'enseignement et les processus décisionnels établis, érodant dans certains cas l'autonomie des enseignant·e·s. Une enquête de 2021 souligne une insatisfaction généralisée des enseignant·e·s à l'égard de la communication de leur école ou de leur district et de la mise en œuvre des politiques durant la pandémie, cette insatisfaction étant directement liée à une volonté accrue de quitter la profession (Gillani et al., 2022). Parallèlement, la pandémie a révélé une résilience et une créativité

remarquables parmi les enseignant·e·s, qui ont souvent dû concevoir de nouvelles méthodes d'enseignement, créer rapidement du matériel pédagogique et faire face à des problèmes inattendus de manière indépendante. Le contexte de crise a fréquemment amené à renforcer l'autonomie pédagogique, étant donné que les programmes d'études, de nature inflexible, exigeaient d'être adaptés. À ce titre, les enseignant·e·s ont fait preuve d'innovation en travaillant avec leurs élèves dans des conditions difficiles. Aussi observe-t-on une certaine ambivalence quant aux effets de cette autonomie : d'une part, les décisions stratégiques ont été davantage centralisées (diminuant le contrôle) et, d'autre part, la prise de décision quotidienne dans des environnements éloignés de la classe a souvent été tributaire des initiatives de l'enseignant·e (renforçant ainsi certains aspects de son autonomie).

Les données présentées dans le Rapport de suivi de l'éducation et de la formation de l'UE (Commission européenne, 2024) laissent apparaître que, durant la période post-COVID, même si l'autonomie professionnelle applicable aux méthodes d'enseignement est restée relativement élevée dans nombre d'États membres de l'UE, la participation des enseignant·e·s aux processus décisionnels plus larges de l'école est restée limitée. Selon les données de l'OCDE datant d'avant la pandémie (TALIS 2018), environ 42 % des responsables d'établissement scolaire dans les pays de l'OCDE déclarent que les enseignant·e·s détiennent une grande responsabilité concernant les décisions relatives aux politiques, aux programmes d'études et aux approches pédagogiques de leur école (OCDE, 2019). La nature urgente des réponses au début de la pandémie de COVID-19 a peut-être contribué à diminuer la participation des enseignant·e·s aux processus décisionnels, mais cela a cependant permis de mettre en lumière l'importance de prendre en considération leurs points de vue pour la gestion de la crise, étant donné que l'efficacité des mesures prises dépend souvent de leurs avis et commentaires.

La littérature générale qui traite de la SST met en évidence un lien étroit entre le stress professionnel chronique et l'absence de satisfaction professionnelle, souvent due à un épuisement émotionnel, à une auto-efficacité moindre et à une perte du sentiment d'accomplissement personnel (Jurado et al., 2019). Point intéressant, malgré certaines études qui suggèrent que les enseignant·e·s ont tendance à présenter des niveaux de stress professionnel plus élevés que dans d'autres professions, ces dernier·ère·s ont également tendance, en comparaison, à faire état d'une satisfaction professionnelle comparativement plus élevée (Redin & Erro-Garces, 2020). Ce phénomène s'explique souvent par la motivation intrinsèque des enseignant·e·s, leur profonde détermination et leur niveau élevé d'auto-efficacité – autant de facteurs dont il est admis qu'ils soutiennent leur engagement à long terme et leur gestion du stress (Burić et al., 2019). Les enseignant·e·s qui font état d'une plus grande satisfaction professionnelle ont tendance à avoir plus de contrôle sur leurs activités, à avoir confiance en leurs aptitudes professionnelles et à entretenir des relations solidaires avec leurs collègues – facteurs qui soutiennent collectivement la motivation et la résilience.

Soutien et ressources

La disponibilité du soutien et des ressources, tant pour les aspects matériels (technologie, matériel pédagogique, installations sûres) que psychosociaux (soutien des collègues, conseils et mentorat), est devenue critique pendant et après la pandémie. Au cours de l'année académique 2021-2022, la plupart des pays européens ont lancé de nouvelles initiatives conçues explicitement pour aider les enseignant·e·s à relever les défis liés à la pandémie. Selon les données compilées par l'OCDE et l'UE, plus de 60 % de ces pays déclarent avoir mis en œuvre, dans le cadre de leurs mesures pour répondre au COVID-19, une série de programmes de formation spécialisés adressés aux enseignant·e·s, visant à

renforcer leurs capacités à soutenir la santé mentale et le bien-être général de leurs élèves (OCDE, 2022). D'autre part, environ deux tiers des pays ont investi dans des programmes de développement professionnel visant à améliorer les compétences numériques des enseignant·e·s durant la période 2020-2021, afin de répondre au besoin urgent de se tourner vers des formats d'enseignement hybrides et distanciels.

Au-delà des ressources pratiques, le soutien psychosocial et interpersonnel des collègues et de la direction des écoles joue un rôle essentiel dans l'atténuation des effets négatifs des risques psychosociaux. Ce soutien est particulièrement important en période de crise (Ozby et al., 2007). Toutefois, les recherches mettent en avant la complexité du soutien social, soulignant que la perception subjective de manquer de soutien a souvent des implications psychologiques plus importantes que le soutien concret effectivement reçu. En d'autres termes, même si des mesures de soutien organisationnel sont officiellement mises en place, les enseignant·e·s peuvent avoir l'impression que ces dernières sont insuffisantes si certains éléments essentiels ne sont pas pris en compte ou satisfaits (Tomic, 2011). En conséquence, la perception qu'ont les enseignant·e·s du soutien qui leur est accordé a probablement plus d'influence pour déterminer leur niveau de stress et de bien-être que des indicateurs objectifs pris isolément pour évaluer ce niveau de soutien.

2.4.1.2. Environnement de travail (cadre organisationnel)

L'environnement de travail des enseignant·e·s dépend fortement des caractéristiques de l'organisation qui les emploie. Plusieurs facteurs, tels que la sécurité d'emploi, la justice organisationnelle et la qualité de la direction, forment le cadre dans lequel les enseignant·e·s exercent leur profession. Ils ont une incidence considérable sur leurs expériences de stress et leur satisfaction professionnelle en général (Kravale-Pauliņa et al., 2023).

Sécurité d'emploi

Lorsqu'elle s'est déclenchée, la pandémie de COVID-19 a plongé les marchés du travail dans une incertitude généralisée. Toutefois, dans la majorité des pays européens, le secteur de l'éducation a généralement pu éviter les licenciements massifs, vu que les établissements scolaires ont continué à fonctionner, souvent avec le soutien des pouvoirs publics. En 2021-2022, au lieu d'être confrontés à des pertes d'emplois, bon nombre de pays européens ont connu ou anticipé des pénuries de personnels enseignants, étant donné que les effectifs plus âgés prenaient leurs congés ou partaient à la retraite, et que moins de nouvelles recrues entraient dans la profession (Pereira, 2024). De manière générale, l'éducation est un secteur où les travailleur·euse·s jouissent d'une grande sécurité d'emploi, les personnels enseignants pleinement qualifiés étant habituellement embauchés dans le cadre de contrats permanents (à durée indéterminée) (Commission européenne/EACEA/Euydice, 2021). Dans certains cas, les contrats à durée déterminée ou temporaires sont également courants, notamment pour remplacer le personnel en congé ou durant la période probatoire des nouvelles recrues.

Cependant, la sécurité d'emploi n'est pas une garantie universelle à tous les niveaux de l'enseignement. En effet, les établissements d'enseignement supérieur recourent fréquemment à des contrats temporaires, par exemple aux Pays-Bas, en Allemagne, au Royaume-Uni et dans les pays nordiques (Castellacci & Viñas-Bardolet, 2021). Les universitaires en début de carrière, notamment ceux et celles qui occupent des postes précaires ou marginalisés, ont tendance à devoir supporter les plus lourds fardeaux dans un environnement professionnel exigeant. L'absence de sécurité d'emploi et leurs ambitions en termes de carrière peuvent dissuader les enseignant·e·s de se plaindre de leurs conditions

de travail. Afin d'améliorer les perspectives de carrière, la satisfaction professionnelle et l'attrait de la profession universitaire en tant que carrière viable pour les jeunes talents, il conviendrait de recourir moins fréquemment à des contrats temporaires au profit de contrats permanents ou à durée déterminée.

2.4.1.3. Interactions et comportements sur le lieu de travail (cadre social)

Une profession exercée dans le secteur de l'éducation est de nature hautement relationnelle. Raison pour laquelle l'environnement social sur le lieu de travail (les écoles), notamment la façon dont les gens interagissent et se comportent avec les autres, est un déterminant essentiel de l'action professionnelle et du bien-être psychosocial des enseignant·e·s. Il s'agit notamment des relations et des dynamiques entre les enseignant·e·s, les élèves, les parents, la direction et les collègues. Un encadrement social positif et une culture saine peuvent atténuer le stress et améliorer la satisfaction professionnelle, alors que des interactions négatives telles que la violence, le harcèlement ou le manque de communication peuvent considérablement accroître le stress et les peurs. La pandémie de COVID-19 a altéré ces dynamiques en introduisant l'incertitude, en augmentant l'anxiété parmi les élèves et les parents et en faisant peser de plus lourdes pressions sur la direction des écoles et les enseignant·e·s. Elle a également transformé les canaux de communication en raison du recours plus fréquent aux interactions virtuelles, lesquelles ont exacerbé les tensions interpersonnelles.

Violence et harcèlement

Les comportements agressifs, tels que les actes de harcèlement verbal ou de violence physique perpétrés par des élèves, des parents, ou même des collègues, envers des enseignant·e·s, ont toujours existé dans les établissements scolaires à des degrés divers. Toutefois, différents facteurs en lien avec la pandémie ont, dans certains cas, augmenté les risques de violence et de harcèlement. Le bouleversement des habitudes, le stress et les traumatismes subis par les élèves et les familles, ainsi que les tensions sociales, peuvent entraîner une recrudescence des agressions dans les écoles (Fares-Otero & Trautmann, 2021). Le retour à l'enseignement présentiel après la pandémie a laissé apparaître des troubles du comportement et des déficits d'apprentissage différentiels parmi les élèves, le plus souvent liés aux difficultés et aux changements observés au sein des environnements familiaux durant la période de confinement (Gulmez & Ordu, 2022). Le manque de soutien parental et l'exposition aux maltraitances durant le confinement ont accru la sensibilité de certain·e·s élèves à la détresse émotionnelle et aux problèmes comportementaux, donnant lieu à une recrudescence des actes agressifs, à un manque de respect envers les camarades de classe et les enseignant·e·s, ainsi qu'à une diminution des compétences sociales – autant de facteurs qui ont considérablement compliqué la gestion des classes (Fares-Otero et Trautmann, 2021 ; Gulmez et Ordu, 2022).

Les études fournies par plusieurs pays européens montrent une augmentation préoccupante de la violence dans les établissements scolaires après la pandémie. En France, 35 % des personnels de l'éducation ont été victimes de violences verbales, directes ou en ligne, soit une hausse de 5 % depuis 2021 (Education and Solidarity Network, 2023). En Belgique, les cas de violence ont augmenté de 9 %, passant de 27 % en 2021 à 36 % en 2023. Ces chiffres sont légèrement inférieurs en Suisse (30 %), en Espagne (25 %) et au Royaume-Uni (27 %) (Education and Solidarity Network, 2023). En Italie, l'augmentation des comportements agressifs envers les enseignant·e·s dans les établissements scolaires a conduit à la réactivation d'une politique controversée qui rend les élèves responsables de leurs comportements par le biais d'un système de « notes de conduite » (Draghia, 2024).

Le gommage des limites, facilité par la pandémie, la numérisation et la plateformes de l'éducation, a involontairement conféré aux parents le pouvoir de contacter les enseignant·e·s 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. Certains d'entre eux se sont montrés plus agressifs durant la pandémie, probablement en raison des frustrations liées à l'apprentissage à distance ou d'un stress général. Une méta-analyse des études sur la violence parentale envers les enseignant·e·s a établi que cette dernière se manifestait essentiellement sous une forme non physique (agression verbale), plutôt que sous une forme physique (Badenes-Ribera et al., 2022). Point important, l'incidence de ce type d'agression peut varier en fonction du profil individuel de l'enseignant·e (sexe, âge ou niveau d'expérience), laissant supposer une vulnérabilité différente selon les groupes.

Dans l'enseignement supérieur, le personnel universitaire en début de carrière tel que les chercheur·euse·s (post-)doctorant·e·s, représente un groupe vulnérable exposé au harcèlement sur le lieu de travail, y compris à caractère sexuel. La majorité de ces cas ne sont pas signalés, ce qui reflète des déséquilibres importants en termes de pouvoir, de même que des dynamiques hiérarchiques entre le personnel universitaire subalterne engagé sous contrat temporaire et le personnel académique confirmé, embauché sous contrat permanent (Hagerlid et al., 2024). Comme mentionné dans les chapitres précédents analysant les contextes organisationnels, le recours aux contrats temporaires au sein des universités met en lumière la vulnérabilité des universitaires occupant des postes subalternes. La précarité de leur position peut les dissuader d'exprimer leurs préoccupations concernant leurs conditions de travail, le harcèlement ou leur exploitation, par crainte de compromettre leurs perspectives d'emploi futures et la progression dans leur carrière (Castellacci et Viñas-Bardolet, 2021 ; Hagerlid et al., 2024). On constate donc que l'insécurité structurelle inhérente aux contrats de travail temporaires accroît considérablement les risques psychosociaux des universitaires en début de carrière.

Santé mentale des élèves et rôle des familles

La pandémie de COVID-19 a eu un impact bien documenté sur la santé mentale et le bien-être des enfants et des jeunes (Cosma et al., 2023). La fermeture des écoles, l'isolement social, le stress familial et l'incertitude générale à cette époque ont contribué collectivement à une brusque augmentation de l'anxiété, de la dépression, des symptômes traumatiques, des difficultés de concentration, des troubles comportementaux et du retrait social parmi les jeunes en Europe (Hauschildt, 2024). Pour les enseignant·e·s, cette situation a modifié le contexte psychosocial de leur travail. Le soutien émotionnel et la gestion de la santé mentale des élèves sont devenus un volet essentiel des responsabilités des enseignant·e·s, le plus souvent, malgré leur manque de formation officielle dans ce domaine.

Une étude menée récemment par Eurostudent après la pandémie a révélé des taux particulièrement élevés de mal-être chez les étudiant·e·s de l'enseignement supérieur, allant de 37 à 58 % dans les pays participants (Cuppen et al., 2024). Dans 8 des 22 pays examinés, le nombre d'étudiant·e·s faisant état d'un mal-être est supérieur à ceux et celles se déclarant en bonne santé mentale. Cette enquête relève en outre une différence de bien-être en fonction de l'âge des étudiant·e·s, le mal-être étant plus marqué chez les jeunes de moins de 22 ans que chez leurs homologues plus âgé·e·s (Cuppen et al., 2024). Confirmant ces résultats, une autre étude réalisée auprès des étudiant·e·s universitaires d'Europe du Sud (Bersia et al., 2024) identifie, elle aussi, les impacts principalement négatifs de la pandémie dans différents domaines de la vie, y compris la santé mentale. Plus précisément, plus de la moitié des étudiant·e·s universitaires en Italie (50,2 %) soulignent les effets néfastes du COVID-19 sur leur santé mentale et leur bien-être. Les étudiant·e·s en Espagne (40,3 %) et au Portugal (37,8 %) sont en meilleure

santé mentale en comparaison des étudiant·e·s en Italie, bien que les chiffres restent généralement très bas.

Phénomène évolutif important ayant des effets sur la santé mentale des étudiant·e·s, le cyber-harcèlement s'est considérablement intensifié pendant et après la pandémie de COVID-19. Une récente étude allemande révèle que les recherches en ligne relatives au harcèlement scolaire habituel ont diminué pendant et après la pandémie, alors que les recherches relatives au cyber-harcèlement ont augmenté de 39,5 % pendant la fermeture des écoles et ont continué d'augmenter de 13,2 % après leur réouverture (Rahlff et al., 2023). Les chercheur·euse·s ont émis l'hypothèse selon laquelle le poids psychologique de l'isolement se serait traduit par une recrudescence des comportements agressifs en ligne. Dans la mesure où les jeunes perçoivent souvent les interactions numériques comme étant moins réglementées et ayant moins de répercussions que les environnements présentiels, le cyber-harcèlement est devenu une sorte d'exutoire pour l'agressivité (Rahlff et al., 2023).

Ces évolutions dans la santé mentale des élèves et des étudiant·e·s peuvent également avoir des répercussions sur le bien-être des enseignant·e·s, selon deux formes différentes : 1) *fatigue de l'empathie* : s'occuper constamment des traumatismes d'autrui peut être épuisant, un phénomène qui s'apparente au burn-out des personnels soignants ou au stress traumatique secondaire. 2) *stress de la pratique* : tenter de boucler le programme d'études, alors que les élèves peinent à s'en sortir, représente une contrainte susceptible de donner l'impression aux enseignant·e·s d'être inefficaces ou tiraillé·e·s entre deux rôles.

2.5. Prévalence des risques psychosociaux et leurs conséquences

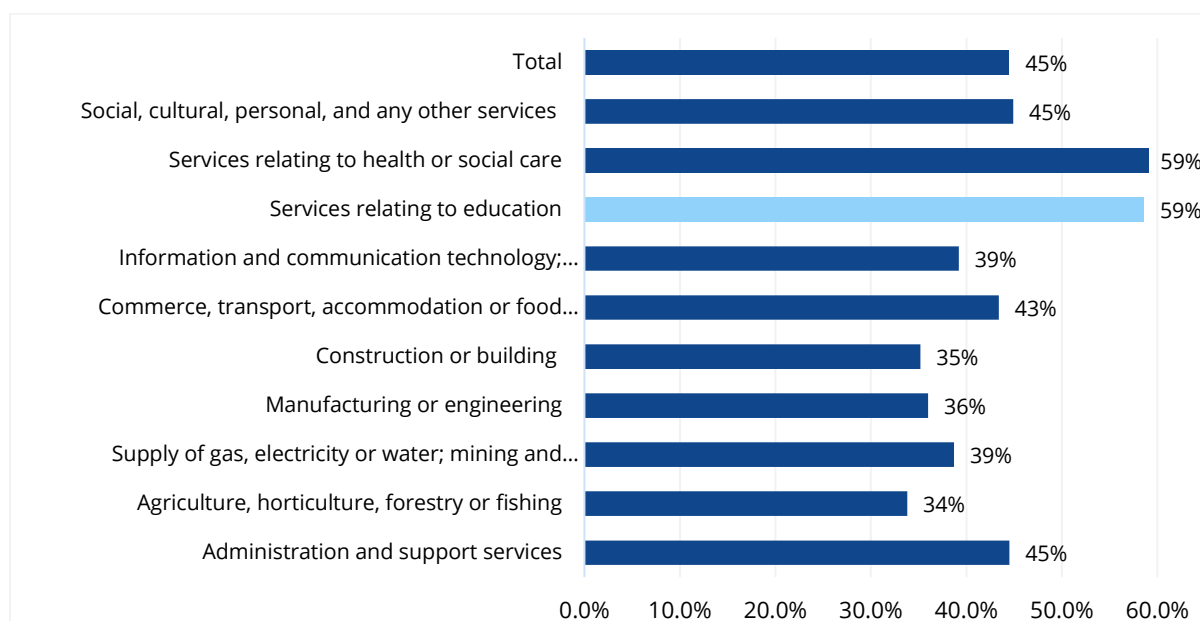
Les chapitres 2.2, 2.3. et 2.4. montrent que les environnements professionnels et les conditions de travail difficiles, ainsi que les risques psychosociaux, sont prédominants dans le secteur de l'éducation. Si la pandémie de COVID-19 a eu des impacts considérables sur la profession, il est de plus en plus manifeste que bon nombre des problèmes que cette dernière a engendrés ont fortement diminué au cours de sa phase la plus aiguë. Cependant, plusieurs problèmes déjà présents avant le déclenchement de la pandémie en 2020 et mis en évidence au cours de cette période, persistent encore aujourd'hui et ont des répercussions sur les enseignant·e·s. L'influence à long terme de la pandémie sur la prévalence des risques psychosociaux et leurs conséquences peut être envisagée sous deux angles différents. Primo, de manière positive, car la pandémie a renforcé la prise de conscience et suscité des discussions plus larges au sujet des risques psychosociaux dans les établissements scolaires, les instances gouvernementales et l'ensemble de la société. Secundo, elle a accéléré la cristallisation et l'exacerbation des tensions existantes.

Stress

Même avant l'apparition du COVID-19, le secteur de l'éducation figurait parmi les professions enregistrant les plus hauts niveaux de stress en comparaison d'autres secteurs, un phénomène observé à la fois en Europe et dans le monde entier (Redín et Erro-Garcés, 2020 ; Agyapong et al., 2022 ; Irving, 2024). L'analyse bibliographique systématique réalisée par Agyapong et ses collègues montre que les premières études indiquent déjà des niveaux de stress relativement élevés, corroborant ainsi les conclusions plus récentes et démontrant que le stress des enseignant·e·s est un problème omniprésent

auquel aucune solution adéquate n'a pu être apportée (Agyapong et al., 2022). En 2022, l'agence EU-OSHA soulignait que 45 % des travailleur·euse·s interrogé·e·s en Europe, tous secteurs confondus, avaient le sentiment que le stress lié au travail avait augmenté en raison de la pandémie (voir *Figure 3* ci-après). C'est notamment le cas pour 59 % des personnels du secteur de l'éducation, le plus haut pourcentage rapporté en comparaison de tous les autres secteurs étudiés, à l'exception des services de santé et des services sociaux (Leclerc et al., 2022). Un rapport publié par le réseau NESET consacré aux personnels enseignants du cycle inférieur de l'enseignement secondaire au sein de l'UE a révélé que près de 50 % d'entre eux souffraient de stress au travail, les variations s'échelonnant de 20 à 90 % entre les États membres (Cefai et al., 2023).

Figure 3 : pourcentage de travailleur·euse·s considérant que le stress au travail a augmenté en raison de la pandémie



Source : Visionary Analytics basé sur Eurobaromètre Flash de l'UE 2022.

Dans le modèle JD-R (exigences/ressources), le stress lié au travail est dû à un déséquilibre entre les exigences du travail (exigences mentales, physiques et émotionnelles d'une fonction) et les ressources du travail (facteurs qui permettent aux individus de répondre à ces exigences ou qui contribuent à leur épanouissement personnel) (Bakker et Demerouti, 2007 ; Pressley et al., 2024). Ce modèle est particulièrement bien adapté à l'éducation, où l'augmentation permanente des exigences professionnelles et la complexité croissante de la profession ont été associées à des facteurs de stress, de burn-out, ou les deux, si ces contraintes ne sont pas compensées par des ressources et un soutien adéquats. En effet, les charges de travail élevées, les horaires de travail dépassant la limite contractuelle et l'intensification du travail associée à la complexité croissante des exigences professionnelles dans le secteur de l'éducation restent les sources de stress les plus souvent citées dans les références bibliographiques post-COVID (Agyapong et al., 2022 ; Creagh et al., 2023 ; Kreuzfeld et al., 2022 ; Hanula-Bobbitt et Bočkutė, 2022).

Bien que l'on ne dispose que rarement de données complètes à l'échelle européenne sur le stress des enseignant·e·s et des personnels de l'éducation, ou sur les mesures en lien avec le bien-être au travail, les études nationales fournissent néanmoins des indications précieuses. Exemple, au Royaume-Uni,

une enquête réalisée en 2022 montre que 82 % des enseignant·e·s sont en état de stress au travail (NASUWT - The Teachers' Union, 2023), tandis qu'une enquête plus récente indique que 41 % des enseignant·e·s jugent leur charge de travail « ingérable » et 37 % « à peine gérable » (NEU, 2024). Parmi les personnes interrogées, 68 % signalent que le manque d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle dû à une charge de travail excessive constitue une cause majeure de stress, plus importante que d'autres sources de stress comme le manque d'effectifs (58 %) ou de ressources (45 %). Une enquête sur le bien-être menée à Malte auprès de différentes catégories de personnels de l'éducation (enseignant·e·s, équipes de soutien à l'apprentissage, personnels des jardins d'enfants, équipes de direction et responsables scolaires) révèle que près de 58 % des personnes interrogées sont « rarement » ou « jamais » détendues, indiquant une haute prévalence du stress – les effectifs des jardins d'enfants étant les premiers concernés (environ 60 %) (National Education Strategy, 2024). Par ailleurs, le Baromètre 2024 de la direction des établissements scolaires pour l'Autriche indique que 41 % des responsables d'établissement scolaire sont confronté·e·s à des niveaux de stress élevés, des charges de travail excessives et à de faibles niveaux de satisfaction professionnelle (Institute of Computational Perception, 2024), tandis qu'en Belgique, le pourcentage de personnels de l'éducation qui jugent leur travail « assez » ou « très » stressant a augmenté de 5 % au cours de l'année académique 2023, soit 72 % par rapport à 67 % en 2021 (Education and Solidarity Network, 2023).

Les établissements d'enseignement supérieur sont traditionnellement considérés comme des environnements de travail assez peu stressants, en raison de facteurs tels que la sécurité d'emploi à long terme, une autonomie considérable et un soutien institutionnel très important. Toutefois, au cours de ces dernières années, la concurrence croissante pour le financement et les inscriptions dans les écoles professionnelles, les collèges et les universités s'est traduite par des conditions de travail de plus en plus stressantes. La pandémie de COVID-19 semble avoir fait payer un lourd tribut à la santé mentale et émotionnelle du personnel universitaire, en aggravant les problèmes existants et en déclenchant ou en augmentant les symptômes du surmenage, du stress et de l'épuisement émotionnel (Riva et al., 2023). Pourtant, de nouvelles données laissent apparaître que la prévalence du stress chronique dans le monde universitaire est plus étroitement liée à des problèmes systémiques inhérents au modèle économique dominant de l'enseignement supérieur qu'aux effets durables de la pandémie. Un des problèmes les plus saillants est le haut degré de contrats précaires et occasionnels. Par exemple, plus de la moitié des universitaires au Danemark occupent des postes temporaires (candidat·e·s doctorant·e·s, chercheur·euse·s post-doctorant·e·s, assistant·e·s non titularisé·e·s ou chargé·e·s de cours occasionnel·le·s). En Allemagne, en Estonie, en Autriche, en Finlande et en Serbie, à peine 30 % des universitaires bénéficient d'un contrat à durée indéterminée (Riva et al., 2023). Cette absence de sécurité d'emploi, combinée à une charge de travail élevée et à un environnement hautement compétitif, représente une source de stress importante et permanente pour le personnel universitaire.

Il ressort également des recherches que le manque de satisfaction professionnelle et le stress chronique sont intimement liés à la profession enseignante, notamment en raison de l'épuisement émotionnel et de l'érosion du sentiment d'efficacité et d'accomplissement personnel (Jurado et al., 2019). Inversement, les enseignant·e·s satisfait·e·s ont tendance à déclarer avoir le contrôle de leur travail, à avoir confiance en leurs capacités individuelles et collectives et à bénéficier d'un soutien des collègues – autant de facteurs qui contribuent à entretenir la motivation. Après de la pandémie de COVID-19, une enquête internationale menée en 2023 par le réseau Education and Solidarity Network a révélé que près de trois quarts des personnels de l'éducation en Espagne choisiraient une autre profession « si c'était à refaire ». Environ la moitié, ou un peu plus de la moitié, des personnes

interrogées en France, en Belgique et au Royaume-Uni se disent également « d'accord » ou tout à fait d'accord » avec cette affirmation (Education and Solidarity Network, 2023).

Burn-out

Le stress chronique, lorsqu'il s'étend sur une période prolongée, peut entraîner des problèmes de santé à long terme comme la fatigue chronique ou l'épuisement professionnel (Redin & Erro-Garces, 2020). L'éducation est l'un des secteurs où les cas de stress lié au travail sont les plus fréquents, par rapport à d'autres secteurs. Parallèlement, l'épuisement professionnel parmi les enseignant·e·s est également beaucoup plus élevé que dans d'autres professions (Copone et Petrillo, 2020 ; de Laet et al., 2022). Déjà avant la pandémie de COVID-19, le burn-out dans le secteur de l'éducation représentait un problème important. Par exemple, en 2019, un rapport sur les enseignant·e·s de l'enseignement secondaire en Flandre faisait état de 16,4 jours de congé de maladie en moyenne, dont 43 % attribuables à des problèmes psychosociaux comme le burn-out (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Une étude plus récente portant sur plus de 2 000 écoles secondaires en Flandre indique qu'entre 20 et 30 % des enseignant·e·s sont exposé·e·s au burn-out (de Laet et al., 2022). Un examen plus détaillé des articles scientifiques rédigés en anglais (40 % des publications européennes) montre que la prévalence du burn-out chez les enseignant·e·s se situe entre 25,12 % à 74 % environ. Le taux de burn-out et les sous-dimensions telles que l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation (détachement de soi) sont plus élevés chez les femmes enseignantes que chez leurs homologues masculins (Agyapong et al., 2022). Malgré cette différence, les conclusions de l'étude réalisée par Agyapong et al. (2022) laissent apparaître que la prévalence du burn-out est légèrement plus élevée chez les hommes (59 %) que chez les femmes (53 %).

Les comportements agressifs et la violence dans les écoles sont des phénomènes bien connus. Les enseignant·e·s peuvent être à la fois témoins et victimes d'actes de violence. Sans surprise, l'agressivité des élèves envers les enseignant·e·s a une incidence négative sur leur bien-être général, le burn-out et leur santé mentale, ainsi que sur leur intention de quitter la profession enseignante (McMahon et al., 2027 ; Andersen et al., 2021). Une étude menée auprès des enseignant·e·s au Danemark a mis en évidence un lien entre le comportement agressif des élèves et le burn-out, lequel s'intensifie en l'absence d'un soutien social adéquat de la part des collègues (Winding et al., 2022). Point intéressant, il ressort également de cette étude que, même en présence d'un réel soutien des collègues, il reste difficile d'éviter le burn-out après avoir été victime d'une agression de la part d'un·e élève. Ces résultats indiquent par conséquent que, si le soutien des collègues est souvent perçu comme un facteur de protection, il ne permet pas toujours d'armer pleinement les enseignant·e·s contre les effets préjudiciables d'une agression. Cela souligne également la nécessité de mettre en place des mesures de prévention et de réparation pour gérer la victimisation des enseignant·e·s et ses conséquences.

Les niveaux importants de stress et le burn-out sont de plus en plus souvent cités comme les principaux facteurs qui influencent la décision des enseignant·e·s d'abandonner la profession (Douglas et al., 2023). Les enseignant·e·s ayant plusieurs années d'ancienneté sont souvent moins exposé·e·s au burn-out, ce phénomène pouvant être attribué à l'effet « travailleur·euse en bonne santé ». Ce concept suggère que les effectifs moins motivés ou en état d'épuisement émotionnel ont tendance à quitter la profession prématurément, rendant difficile d'évaluer le risque de burn-out parmi les enseignant·e·s plus ancien·ne·s, puisque les personnes à risque ont déjà quitté la profession plus tôt au cours de leur carrière (Leijen et al., 2024). Ces constats sont alarmants, compte tenu des pénuries de personnels enseignants en Europe (Pereira, 2024). Alors qu'il est déjà problématique d'attirer de nouvelles recrues

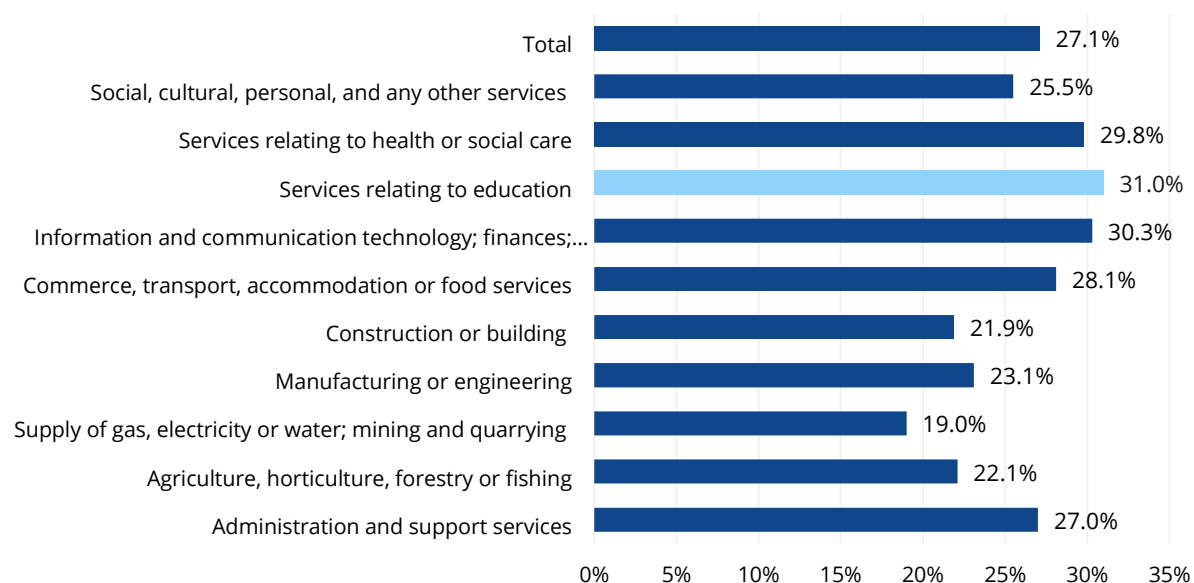
dans la profession, il est tout autant difficile de les y maintenir, étant donné que les jeunes professionnel·le·s sont susceptibles de devoir surmonter davantage de difficultés pour s'adapter à un environnement de travail exigeant, compromettant ainsi la qualité et la pérennité de ce secteur indispensable.

Santé mentale

Les causes premières des problèmes de santé mentale liés à la profession enseignante peuvent être largement attribuées à une combinaison de facteurs tels que la surcharge de travail, la complexité du travail, les niveaux variables du soutien et des ressources disponibles, ainsi que l'importance du travail émotionnel inhérent à la profession. Le travail émotionnel se définit comme étant « l'effort, la planification et le contrôle nécessaires pour exprimer les émotions souhaitées par l'environnement organisationnel au cours des transactions interpersonnelles » (Kariou et al., 2021). Dans le cadre de l'enseignement, ce travail émotionnel suppose un effacement des émotions et des réactions personnelles au profit de réponses émotionnelles adéquates pouvant servir de modèles aux élèves. Cette dynamique va au-delà des interactions avec les élèves, elle englobe aussi les interactions de plus en plus complexes avec les parents. Au cours de ces dernières années, les résultats que les parents attendent de l'éducation de leurs enfants et de leurs perspectives d'emploi n'ont cessé de croître, augmentant ainsi les exigences qui pèsent sur les enseignant·e·s (Kariou et al., 2021).

Depuis plusieurs décennies, deux troubles de la santé mentale sont largement examinés dans le cadre du mal-être lié au travail : l'anxiété et la dépression (voir chapitre 2.1). Selon plusieurs enquêtes de l'UE menées avant la pandémie, près de 24 % des enseignant·e·s considèrent que leur profession a des effets négatifs sur leur santé mentale (Eurydice, 2021). Après la pandémie, l'agence EU-OSHA a rapporté que 31 % des personnes interrogées dans le secteur de l'éducation faisaient état de problèmes de santé mentale liés au travail (voir *Figure 4*). Les données factuelles par pays laissent apparaître que les problèmes de santé mentale ont persisté après la pandémie de COVID-19. Selon une enquête menée au Royaume-Uni, 39 % des personnels de l'éducation ont déjà connu des problèmes de santé mentale tels que l'anxiété clinique ou la dépression au cours de l'année précédente (Education Support, 2024). En Espagne, environ 40 % des enseignant·e·s déclarent présenter des symptômes de dépression ou d'anxiété, tandis que près de 65 % jugent leur travail très stressant ou relativement stressant (Lilies, 2024). Si l'on s'en réfère aux données comparatives, les personnels de l'éducation signalent des niveaux de stress, d'anxiété et de dépression plus élevés que les personnels d'autres secteurs (Koestner et al., 2022 ; Conte et al., 2024).

Figure 4 : problèmes de santé mentale liés au travail par secteur



Source : Visionary Analytics basé sur Eurobaromètre Flash de l'UE 2022.

La prévalence de l'anxiété, de la dépression et du stress chronique chez les enseignant·e·s a de graves répercussions, tant sur les individus que sur le système éducatif en général. Il s'agit notamment des taux d'absentéisme et des problèmes de santé de longue durée, dont certains nécessitent la prise d'un congé pour raison médicale. En Espagne, par exemple, le nombre de jours de congé pour cause de problèmes de santé mentale a littéralement explosé, le pourcentage d'enseignant·e·s en congé de maladie pour cause de stress, d'anxiété ou de dépression ayant pratiquement triplé entre 2016 et 2022 (Morales & Martinez Collado, 2023). D'après un rapport émanant d'un service d'assistance en Espagne, 77 % des congés de maladie sont dus à l'anxiété et 13 % à la dépression (de Rivera, 2024). Au Royaume-Uni, l'indice de bien-être des enseignant·e·s 2022 indique que 50 % des effectifs envisagent sérieusement de prendre un congé pour échapper aux pressions exercées sur leur bien-être mental (Education Support, 2022).

La santé mentale des enseignant·e·s a des conséquences directes sur la qualité de l'enseignement et, par ricochet, sur les résultats scolaires des élèves. Les études confirment que des niveaux de stress élevés chez les enseignant·e·s peuvent affaiblir la qualité de l'enseignement et entraîner une perte de motivation chez les élèves, voire leur transmettre ce stress. Par exemple, une étude a constaté que des niveaux de stress élevés chez les enseignant·e·s entraînaient des niveaux de cortisol (hormone du stress) plus élevés chez les enfants des écoles primaires (Jögi et al., 2022). Inversement, lorsque les personnels enseignants se sentent bien, ils sont plus motivés et collaboratifs, au bénéfice des élèves. Par conséquent, la crise de la santé mentale observée parmi les enseignant·e·s ne les affectent pas uniquement personnellement, elle compromet également l'apprentissage et le bien-être des élèves et risque de ralentir les performances de l'établissement scolaire en général. Les autorités éducatives reconnaissent que si la priorité n'est pas donnée au bien-être des enseignant·e·s, il sera plus difficile d'attirer et de retenir des effectifs de qualité, menaçant ainsi la qualité et la viabilité des systèmes éducatifs (Eurydice, 2021).

Les recherches mettent systématiquement en exergue que les aspects organisationnels des différents secteurs de l'éducation, comme le soutien de la direction, l'ambiance dans l'école et, comme mentionné précédemment, des charges de travail gérables constituent des éléments indispensables au bien-être des enseignant·e·s. Travailler dans un environnement scolaire collaboratif, basé sur les bonnes relations entre collègues et le soutien de la direction, contribue à améliorer le bien-être au travail (EACEA ; Eurydice ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021). Une corrélation a pu être établie entre des relations durables et collaboratives entre collègues, élèves, parents et direction et des taux de burn-out moins élevés, en particulier chez les enseignant·e·s des écoles primaires et secondaires (Jögi et al., 2019). Ces corrélations favorisent le sentiment d'appartenance, le partage des responsabilités et le soutien émotionnel, autant de paramètres qui atténuent le stress. Par exemple, une enquête nationale menée en France (le baromètre du bien) a permis d'établir que l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, le sentiment d'exercer une profession utile, le respect et la confiance de la part de la direction constituent des leviers essentiels pour garantir la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s de l'enseignement secondaire (Bechichi & Blouet, 2023). Inversement, les interactions contraintes ou négatives sur le lieu de travail contribuent souvent à créer un sentiment d'isolement, à intensifier le stress et, par conséquent, à accentuer les problèmes de santé mentale.

La pandémie de COVID-19 a jeté un éclairage nouveau sur le bien-être physique et mental des individus. Un rapport de l'agence EU-OSHA intitulé « OSH Pulse » (le pouls de la SST) mentionne que 54 % des personnels de l'éducation interrogés estiment que le COVID-19 a permis de faciliter les discussions concernant le stress et la santé mentale sur le lieu de travail (Leclerc et al., 2022). La crise sanitaire mondiale a certainement contribué à rendre prioritaire la question de la santé et de la sécurité sur tous les lieux de travail, y compris dans le secteur de l'éducation. Elle a joué un rôle en renforçant la sensibilisation aux risques psychosociaux et à la santé mentale. Bien que les ressources soient de plus en plus nombreuses pour intervenir dans ce domaine, la question de la santé mentale n'a pas encore totalement perdu son caractère tabou. Par exemple, 59 % des personnels de l'éducation au Royaume-Uni déclarent qu'ils ne discuteraient pas ouvertement avec leur employeur de leurs problèmes de santé mentale ou de leur stress lié à la charge de travail (Education Support, 2022). La réticence à parler de ses problèmes de santé mentale au travail s'explique essentiellement par la crainte de la stigmatisation, de la discrimination ou des conséquences négatives sur la poursuite de la carrière. Si les problèmes de santé mentale sont largement répandus dans le secteur de l'éducation, la tendance reste cependant encore au silence, notamment en ce qui concerne les différents aspects du bien-être sur le lieu de travail et l'influence de l'environnement professionnel sur l'idée que l'on peut se faire d'une bonne ou mauvaise santé mentale.

3. Perception des partenaires sociaux concernant les impacts à long terme du COVID-19 sur les risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation

3.1. Aperçu de la méthodologie et des données de l'enquête

L'enquête en ligne a été conçue pour recueillir les points de vue des représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation concernant les conditions de travail, les risques psychosociaux et les mécanismes de soutien sur le lieu de travail dans ce secteur après la pandémie de COVID-19. Ces parties prenantes ont été sélectionnées pour leur excellente connaissance technique et stratégique des bonnes pratiques, des défis, des implications politiques et des éventuelles stratégies d'atténuation dans l'ensemble du secteur. Le questionnaire qui leur a été soumis dans le cadre de cette enquête est joint à l'annexe 1.

L'enquête a été lancée en avril 2024 et est restée accessible jusqu'au 30 juin 2024. Elle a été menée sur la plateforme [Alchemer](#), afin d'assurer sa conformité avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD). Dans le but d'obtenir le plus grand nombre de réponses et de garantir le plus haut degré d'inclusivité, le questionnaire a été diffusé dans six langues européennes officielles : anglais, français, allemand, portugais, polonais et russe.

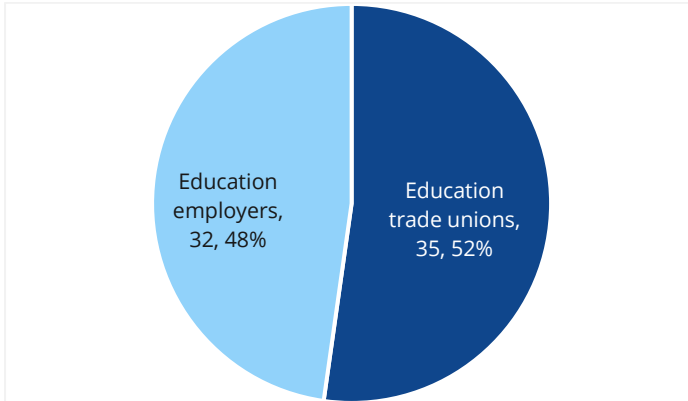
L'enquête s'articule autour de trois thématiques principales :

- *Conditions de travail* : temps de travail, charge de travail, pressions sur le lieu de travail, soutien et ressources disponibles.
- *Risques psychosociaux* : éléments favorables et prévalence des risques psychosociaux et leurs conséquences.
- *Bonnes pratiques* en lien avec l'utilisation des Lignes directrices pratiques.

Une fois les données collectées, les réponses ont été systématiquement examinées et triées, les enquêtes incomplètes et les doublons ayant été écartés pour assurer l'intégrité des données. Les réponses quantitatives ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive. Au total, 67 réponses ont été analysées (voir *Figure 5* pour la répartition des réponses par affiliation).

En s'adressant aux représentant·e·s des syndicats et des employeurs, l'enquête a permis d'obtenir les points de vue des intervenants qui contribuent et répondent activement aux évolutions dans le secteur de l'éducation. Au travers de ce prisme institutionnel, il leur est permis de commenter les défis systémiques plus larges et, donc, de fournir des informations concernant les implications politiques.

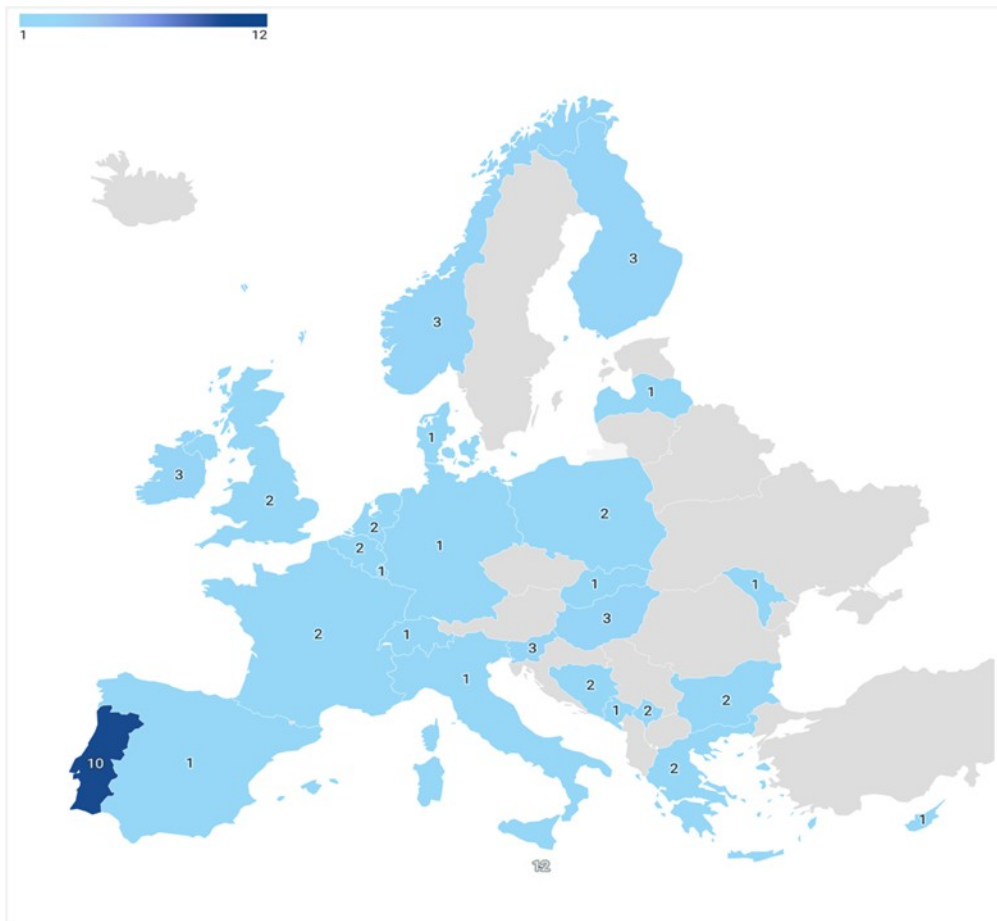
Figure 5 : répartition des participants par affiliation



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Les réponses ont été réparties dans les 28 pays (voir la *Figure 6* pour la ventilation par pays). La plupart des pays ont chacun reçu environ deux réponses en moyenne, à l'exception du Portugal et de Malte qui ont été sensiblement plus actifs, avec 10 et 12 réponses respectivement.

Figure 6 : participants à l'enquête par pays



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Un certain nombre de limites potentielles à cette enquête doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats :

- *Taille limitée de l'échantillon.* Étant donné la diversité des avis que cette enquête vise à recueillir (ceux des représentant·e·s des syndicats et des employeurs aux différents niveaux de l'enseignement dans un grand nombre de pays), le nombre relativement modeste de réponses reçues (67) ne nous autorise pas à généraliser les résultats.
- *Répartition inégale entre les pays.* On observe une répartition inégale des réponses entre les 28 pays, donnant lieu à des disparités dans la représentation des perspectives nationales. En particulier, le Portugal (10 réponses) et Malte (12 réponses) sont plus fortement représentés par rapport aux autres pays, entraînant un déséquilibre susceptible de fausser les résultats.
- *Biais de réponse potentiels.* Les résultats de l'enquête peuvent être influencés par des biais de réponse, certains groupes ou régions étant surreprésentés en raison de leur engagement plus marqué ou de leur degré d'intérêt variable pour le sujet :
 - Les personnes interrogées ayant des avis plus tranchés ou ayant été exposées à des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation peuvent avoir été plus motivées à participer, les amenant potentiellement à trop insister sur des points négatifs ou des aspects problématiques concernant l'impact du COVID-19.
 - Les différences culturelles ou nationales entre les 28 pays faisant l'objet de l'enquête peuvent influencer la manière dont les risques sont perçus et la mesure dans laquelle ils sont évoqués.

Toutefois, en dépit de ces limites, les analyses et résultats de l'enquête offrent un aperçu actuel et pertinent des implications de l'environnement post-COVID sur les conditions de travail et le bien-être psychosocial dans l'ensemble du secteur. Les représentant·e·s des syndicats de l'enseignement et des employeurs de l'éducation, en raison de la nature même de leur fonction, sont bien placé·e·s pour identifier et défendre les questions les plus urgentes auxquelles est confronté le secteur de l'éducation. À cet égard, les conclusions de l'analyse présentées dans le chapitre suivant ont un double objectif :

- Éclairer la perception des partenaires sociaux et la compréhension collective de la situation des risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation, en particulier dans le contexte post-COVID.
- Mettre en évidence les domaines critiques qui méritent une attention politique et des ressources pour soutenir le bien-être des personnels de l'éducation sur le lieu de travail et renforcer la résilience des systèmes éducatifs à l'avenir.

3.2. Analyse des résultats

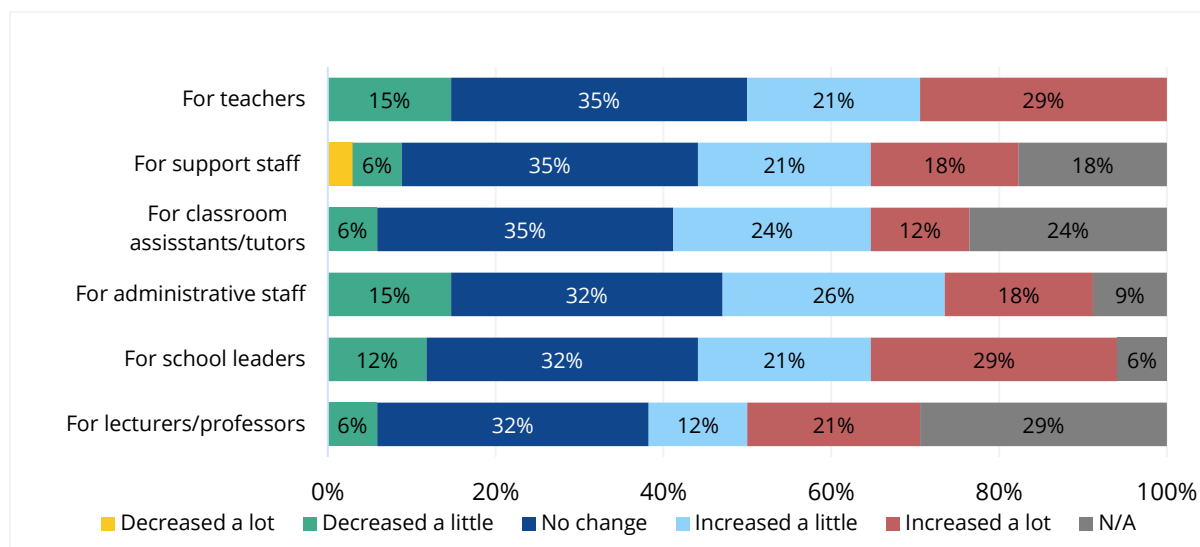
3.2.1. Conditions de travail

La durée du temps de travail correspond au nombre d'heures travaillées (rémunérées et non rémunérées) et est directement conditionnée par des paramètres tels que la charge de travail, l'intensité du travail, ou encore, la possibilité de se déconnecter des obligations professionnelles (OIT, 2018). Comme examiné au chapitre 2.4, les données historiques officielles indiquent que, en 2023, les personnels de l'éducation ont travaillé en moyenne moins d'heures par rapport aux autres secteurs, soit environ quatre heures de moins (Eurostat, 2024). Cependant, il est clairement établi que le temps

de travail réel (par opposition aux heures de travail réglementées) dans le secteur de l'éducation n'a cessé d'augmenter en raison de la nécessité de devoir gérer des charges de travail difficiles.

Selon les représentant·e·s des syndicats de l'enseignement interrogé·e·s, cette tendance est en partie reflétée dans leurs réponses (voir *Figure 7* ci-après). L'augmentation la plus marquée de la durée du temps de travail depuis la pandémie de COVID-19 est observée parmi les responsables d'établissement scolaire : 31 % des personnes interrogées déclarent que le temps de travail est « en forte augmentation » et 22 % « en légère augmentation ». Environ 50 % des personnes interrogées estiment que le temps de travail des enseignant·e·s est en augmentation : 29 % « en forte augmentation » et 21 % « en légère augmentation ». Toutefois, les représentant·e·s syndicaux·ales estiment le plus souvent qu'il n'y a pas eu de changements dans le temps de travail aux différents échelons de l'enseignement, dans la mesure où la pandémie n'a pas eu d'influence significative sur des horaires de travail déjà bien trop longs dans le secteur de l'éducation.

Figure 7 : perception de l'évolution du temps de travail des professionnel-le-s de l'éducation depuis la pandémie de COVID-19

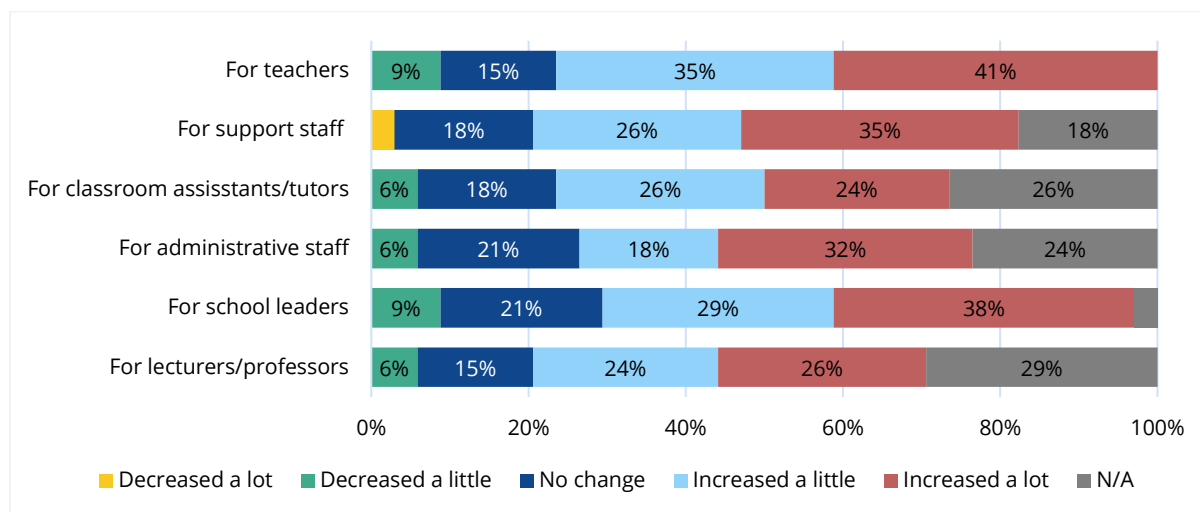


Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : les données montrent les points de vue des représentant·e·s syndicaux·ales (n = 34).

La **surcharge de travail** reste l'un des problèmes rencontrés par les professionnel-le-s de l'éducation en Europe les plus fréquemment cités et qui s'est généralisé en raison de la pénurie de personnels et de la diminution de l'attrait de la profession enseignante. Ce point de vue est également celui des représentant·e·s des syndicats de l'enseignement (voir *Figure 8*), qui estiment que la charge de travail a beaucoup ou légèrement augmenté pour l'ensemble des effectifs depuis la pandémie – 65 à 76 % des personnes interrogées épingleant une telle augmentation. Cette perception généralisée est particulièrement préoccupante, dans la mesure où les charges de travail excessives peuvent augmenter les niveaux de stress qui, s'ils se prolongent, peuvent entraîner un burn-out ou d'autres troubles de la santé mentale. En définitive, cette convergence de problèmes affaiblit la volonté des enseignant·e·s de poursuivre leur carrière dans la profession.

Figure 8 : perception de l'évolution de la charge de travail des professionnel-le-s de l'éducation depuis la pandémie de COVID-19

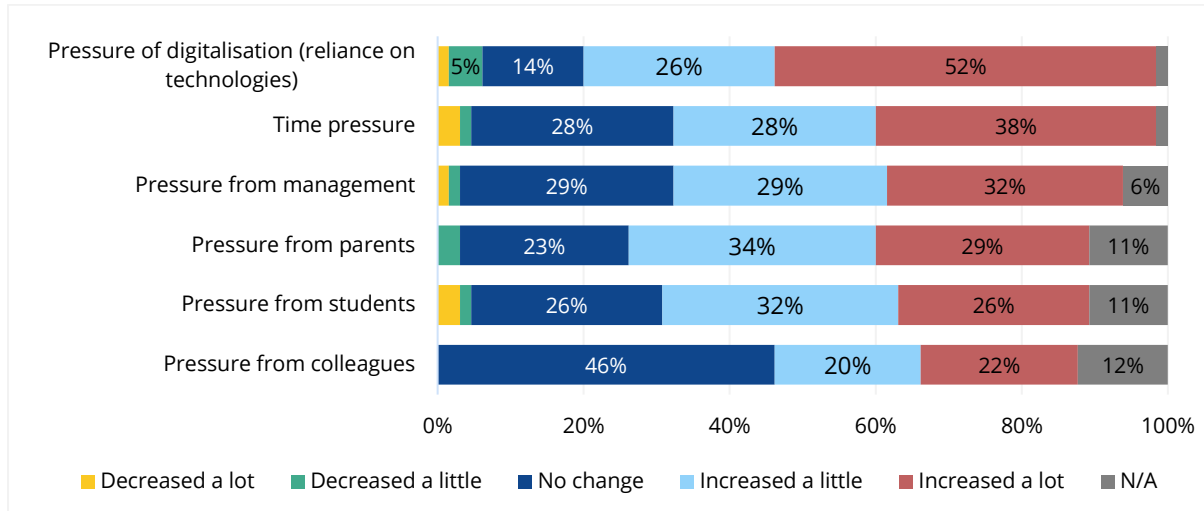


Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : les données montrent les points de vue des représentant-e-s syndicaux-ales (n = 34).

À tous les échelons de l'enseignement, de l'enseignement primaire aux universités, les enseignant-e-s doivent faire face à de multiples sources de pression sur leur lieu de travail. Selon les représentant-e-s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation, la plus forte hausse de la pression sur le lieu de travail est attribuable à la **pression de la numérisation** (voir *Figure 9*). 53 % des personnes interrogées estiment que la pression de la numérisation est « en forte augmentation » et 27 % « en légère augmentation ». Les enseignant-e-s sont censé-e-s intégrer la technologie à leur enseignement, ainsi qu'à d'autres activités professionnelles. Ce glissement a été fortement accéléré par la pandémie, lorsque les enseignant-e-s ont dû s'adapter et apprendre de nouveaux outils et plateformes numériques, en plus de leur travail habituel. En Europe, par exemple, les données émanant de l'enquête sur les compétences menée par le Cedefop montrent que 63 % des professionnel-le-s de l'enseignement ont dû acquérir de nouvelles compétences liées aux technologies numériques pour pouvoir exercer leur profession après la pandémie, un pourcentage nettement plus élevé par rapport aux travailleur-euse-s de la plupart des autres secteurs (Cedefop, 2022). Cette « requalification forcée » illustre l'ampleur de la pression de la numérisation, ce que confirment les avis des représentant-e-s interrogé-e-s.

Figure 9 : sources de pression au travail



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : les données montrent les points de vue cumulés des représentant·e-s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation (n = 65).

Les **pressions exercées par les parents** sur les enseignant·e-s et la direction des établissements scolaires, souvent liées aux résultats scolaires de leurs enfants, représentent un problème particulièrement répandu dans l'enseignement primaire et secondaire. En général, les enseignant·e-s considèrent que l'implication des familles est positive. Toutefois, les exigences excessives et contradictoires des parents peuvent engendrer des sources importantes de stress sur le lieu de travail. Sur l'ensemble des participant·e-s à l'enquête, 33 % jugent que les pressions exercées par les parents sont « en forte augmentation » depuis la pandémie et 38 % « en légère augmentation ».

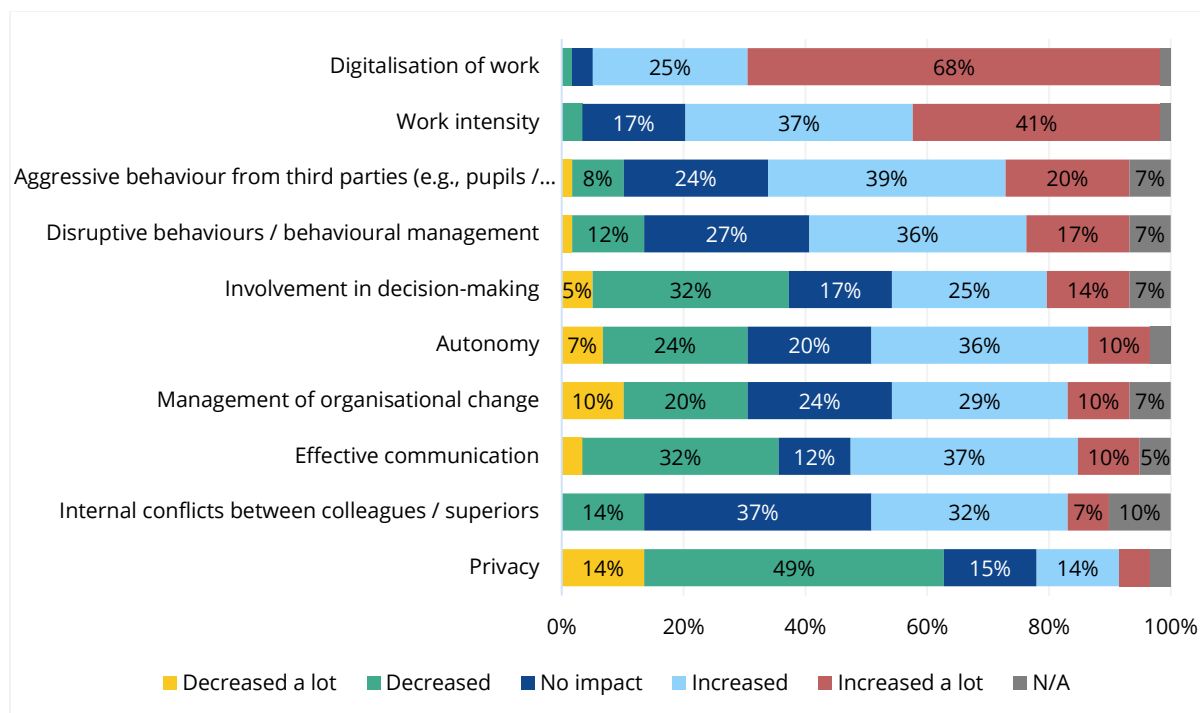
Par ailleurs, les **contraintes de temps** constituent un problème universel, également dans le secteur de l'éducation. Raison pour laquelle 39 % des participant·e-s à l'enquête indiquent que les contraintes de temps dans le secteur de l'éducation sont « en forte augmentation » et 28 % « en légère augmentation ». Les contraintes de temps chroniques ont des retombées considérables, étant donné qu'elles sont indissociables de problèmes tels que la durée du temps de travail, la charge de travail et l'intensité du travail qui, ensemble, ont des répercussions sur le bien-être des enseignant·e-s et augmentent le stress et les risques psychosociaux. Des contraintes de temps excessives signifient aussi que les enseignant·e-s ont moins de disponibilité pour préparer leurs cours de manière créative et assurer un suivi individualisé, pouvant ainsi agir sur la satisfaction professionnelle et la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves.

3.2.2. Prévalence des risques psychosociaux

Les risques psychosociaux sur le lieu de travail découlent de nombreuses sources et facteurs, tant professionnels qu'individuels, qui s'entrecroisent et agissent sur le bien-être des enseignant·e-s. Leur prévalence est clairement mentionnée dans la littérature existante (voir chapitre 2) et dans les témoignages de première main des professionnel·le-s de l'éducation, recueillis aux différents niveaux de l'enseignement, ainsi que dans les avis des représentant·e-s qui défendent de meilleures conditions de travail dans le secteur.

La Figure 10 présente un aperçu des perceptions des participant·e·s à l'enquête concernant l'augmentation des facteurs de risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation après la pandémie de COVID-19.

Figure 10 : impact de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être au travail

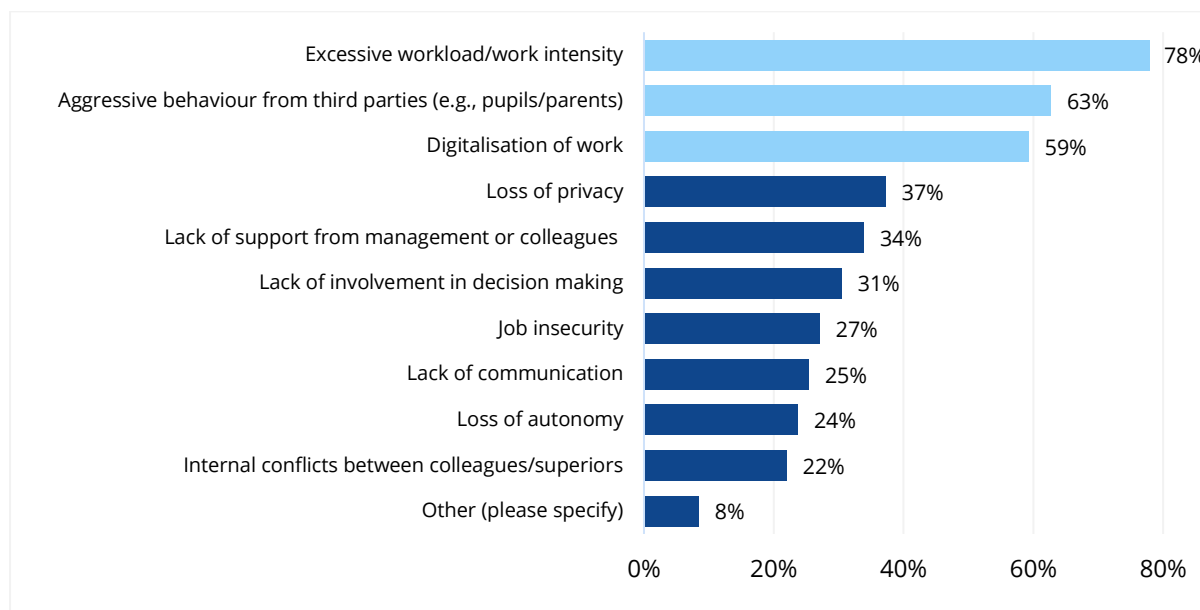


Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : les données montrent les points de vue cumulés des représentant·e·s syndicaux·ales et des employeurs du secteur de l'éducation (n = 59).

La **numérisation du travail** est un thème central dans les discussions entourant les changements induits par le COVID-19 dans les établissements scolaires. Selon l'enquête, 74 % des participant·e·s estiment que la numérisation du travail a soit augmenté (31 %), soit fortement augmenté (41 %) depuis la pandémie de COVID-19. Cette évolution a des répercussions sur le bien-être au travail, à la fois positives et négatives. Le *stress technologique* (technostress), ou l'ensemble des tensions causées par les technologies de l'information et de la communication, est devenu un problème préoccupant (Cazan et al., 2024). Les enseignant·e·s utilisent en permanence les ordinateurs et effectuent une multitude de tâches numériques sur le lieu de travail et en dehors, allant de la gestion des e-mails aux systèmes d'apprentissage en ligne, en passant par les appels vidéo et les messageries, pouvant entraîner une fatigue mentale. Malgré ses nombreux avantages, la numérisation alourdit la charge de travail globale et le temps passé devant un écran, contribuant ainsi à augmenter le stress et les pressions chroniques liées au manque de temps. Sans surprise, 59 % des participant·e·s à l'enquête considèrent que la numérisation du travail est un facteur déterminant, ayant une incidence sur la santé mentale liée au travail au sein de la profession enseignante (voir Figure 11 ci-après).

Figure 11 : facteurs de risque ayant le plus d'impact sur la santé mentale liée au travail au sein de la profession enseignante



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : les données montrent les points de vue cumulés des représentant·e·s syndicaux·ales et des employeurs du secteur de l'éducation (n = 59).

Une autre tendance, corroborée par les récentes études passées en revue au chapitre précédent, les entretiens avec les personnels de l'éducation menés dans le cadre des études de cas du projet et les réponses à l'enquête fournies par les représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation, concerne la **recrudescence des comportements agressifs de la part de tiers (élèves et parents)**. Comme le montre la *Figure 10* ci-dessus, 45 % des participant·e·s à l'enquête signalent que les agressions de tierces parties sont « en augmentation » et 25 % « en forte augmentation » depuis la pandémie de COVID-19. La violence et le harcèlement sur le lieu de travail présentent de graves risques pour la santé mentale des enseignant·e·s, leur satisfaction professionnelle et leur volonté de poursuivre dans l'enseignement. Déjà avant la pandémie de COVID-19, les données TALIS de l'UE indiquaient que 14,1 % des enseignant·e·s avaient subi des intimidations ou des agressions verbales de la part des élèves « assez souvent » ou « souvent » (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021). Par ailleurs, il est estimé qu'entre 17 et 50 % des enseignant·e·s en début de carrière quittent la profession au cours de leurs cinq premières années de service, le plus souvent en raison des mauvaises conditions de travail, incluant la violence et le manque de respect (Badanes-Ribera et al., 2022). Faisant écho à ces préoccupations, il s'agit du deuxième facteur le plus souvent cité par les personnes interrogées (63 %), considérant que les comportements agressifs ont de réelles conséquences sur la santé mentale liée au travail (*Figure 11*).

Même lorsque les écarts de conduite des élèves ne vont pas jusqu'à l'agression pure et simple, ces **comportements perturbateurs en classe** constituent un facteur de stress psychosocial majeur pour les enseignant·e·s. Les comportements perturbateurs observés au quotidien dans les classes contribuent au burn-out des enseignant·e·s et, en particulier, à leur épuisement émotionnel. Les conditions différentes dans lesquelles les élèves ont suivi leurs cours en ligne durant la crise du COVID-19 ont entraîné des déficits d'apprentissage et une perte de socialisation secondaire, éléments

indispensables au développement des enfants et des jeunes. Cette situation a eu pour effet d'accroître la nécessité d'assurer une gestion comportementale plus soutenue. Les réponses à l'enquête reflètent également cette tendance, puisque 60 % des participant·e·s signalent une recrudescence des comportements perturbateurs depuis la pandémie de COVID-19 (*Figure 10*).

Alors que les divers facteurs qui ont contribué à accroître les risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation après la pandémie se sont intensifiés, le respect de la **vie privée** – frontière essentielle entre vie professionnelle et vie individuelle – a considérablement décliné. Selon l'enquête, 38 % des représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation interrogé·e·s déclarent que le respect de la vie privée des professionnel·le·s de l'éducation a soit « décliné », soit « fortement décliné ». Plusieurs causes à l'origine de cette diminution ont été identifiées dans les études et les entretiens directs menés avec les enseignant·e·s, les responsables d'établissement scolaire, les conseiller·ère·s et les autres membres du personnel lors des visites d'étude de cas organisées dans le cadre du projet. L'utilisation généralisée des outils de communication numériques durant la pandémie est toujours d'actualité, permettant aux élèves et aux parents de contacter plus facilement les enseignant·e·s à tout moment. La première cause de la perte de vie privée est apparue durant la crise sanitaire, lorsque les enseignant·e·s ont dû pour la première fois « laisser entrer leurs élèves dans leur domicile » pour pouvoir donner cours en ligne. Une deuxième cause de cette perte de vie privée qui perdure aujourd'hui encore est l'absence de distinction entre le temps et l'espace professionnels et personnels. Les enseignant·e·s sont souvent sollicité·e·s en dehors de leurs heures de travail et ne peuvent donc pas se déconnecter réellement des questions professionnelles. Au fil du temps, le fait de rester émotionnellement et mentalement au travail peut nuire à la santé mentale et aux relations personnelles.

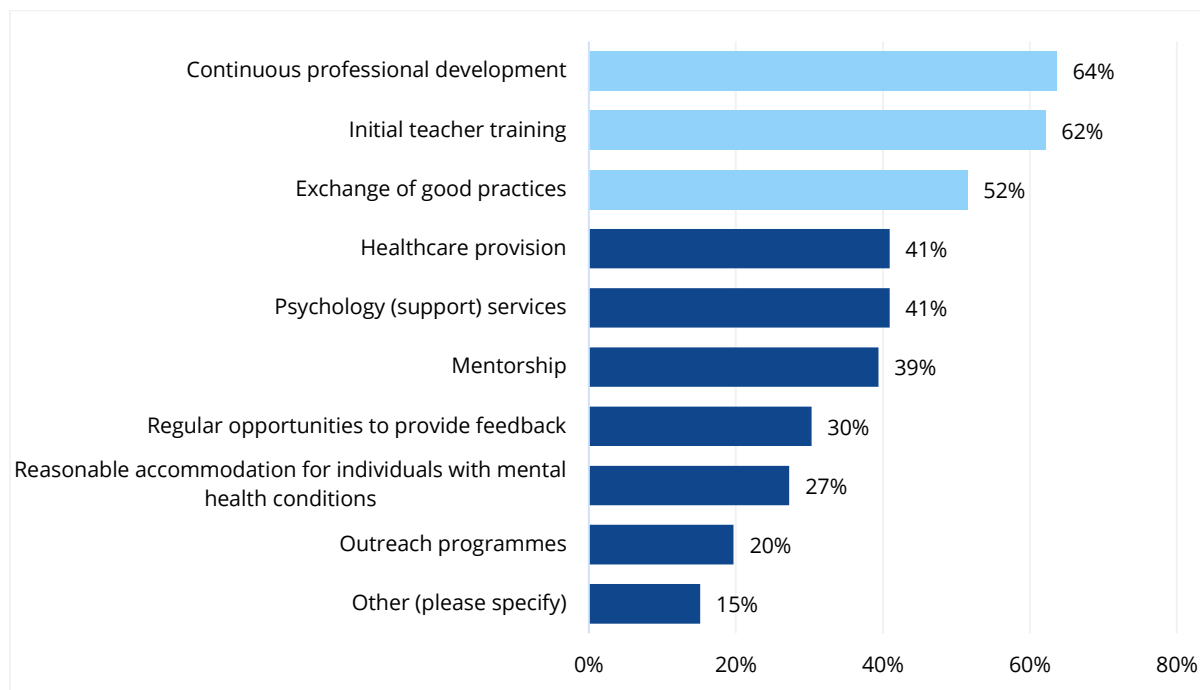
De nombreux facteurs liés au travail, souvent interdépendants, agissent sur la santé mentale des professionnel·le·s de l'éducation. Toutefois, **la charge de travail excessive et l'intensité du travail** demeurent les éléments les plus souvent cités pour dénoncer la diminution du bien-être mental au sein de l'éducation. Corroborant plusieurs des conclusions avancées dans les études (voir chapitre 2), une grande majorité de représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation (78 %) estiment que la charge de travail excessive et l'intensité du travail sont les facteurs ayant le plus d'incidence sur le bien-être lié au travail au sein de la profession enseignante (*Figure 11*).

Soutien et ressources disponibles

À bien des égards, la qualité des conditions de travail s'est dégradée dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Raison pour laquelle les personnes travaillant dans ce secteur et celles qui envisagent d'y entamer une carrière doivent être soutenues pour pouvoir relever ces défis. Nous avons demandé aux représentant·e·s des syndicats et des employeurs du secteur de l'éducation quelles sont les ressources disponibles dans le secteur pour soutenir le bien-être des enseignant·e·s au travail. Les réponses à l'enquête font état d'un grand intérêt accordé au soutien pédagogique : les trois ressources les plus citées sont le développement professionnel continu (64 %), la formation initiale des enseignant·e·s (62 %) et l'échange de bonnes pratiques (52 %) – voir *Figure 12* ci-après. Les établissements scolaires en Europe sont tenus de proposer des programmes de formation initiale et de développement professionnel continu adressés aux enseignant·e·s, afin de maintenir leur engagement en leur fournissant de nouvelles stratégies pour gérer la charge de travail et les problèmes rencontrés avec les élèves, et indirectement de préserver leur santé mentale. Toutefois, la disponibilité du soutien direct au bien-être sur le lieu de travail semble plus limitée. Moins de la moitié des personnes interrogées

mentionnent l'existence d'un soutien ciblé pour le bien-être des enseignant·e·s sur le lieu de travail, tel que les soins de santé (41 %) ou les services d'assistance psychologique (41 %).

Figure 12 : ressources disponibles pour soutenir le bien-être sur le lieu de travail

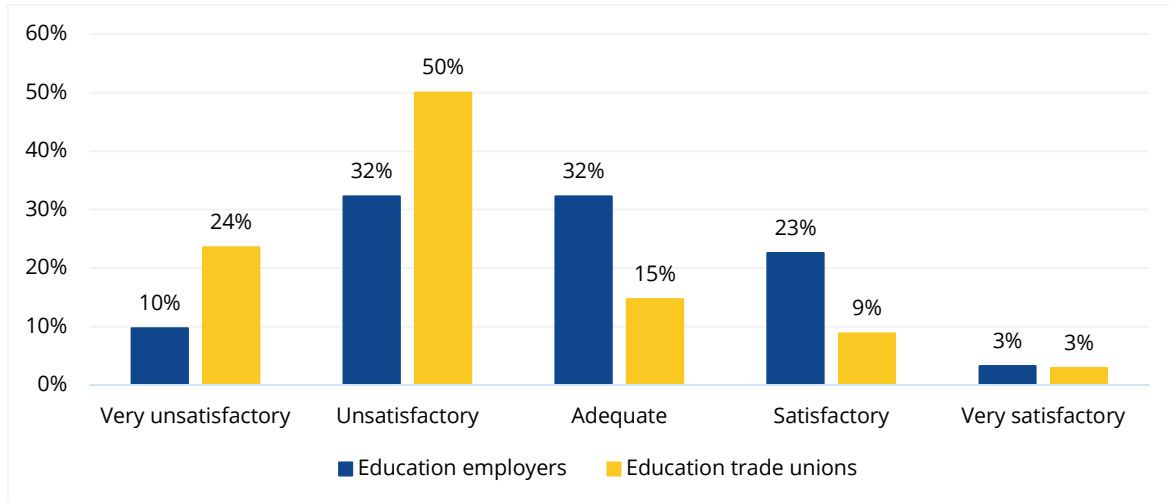


Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : n = 66.

La satisfaction générale vis-à-vis des ressources disponibles pour soutenir le bien-être des enseignant·e·s reste très faible, bien que les avis varient entre les syndicats et les employeurs du secteur de l'éducation. Les représentant·e·s des syndicats ont tendance à avoir une vision plus négative de la situation que les employeurs de l'éducation. L'enquête laisse apparaître que 74 % des syndicats participants considèrent que la qualité des ressources est soit « insatisfaisante » (50 %), soit « très insatisfaisante » (24 %) – voir *Figure 13*. De leur côté, 42 % des représentant·e·s des employeurs partagent cet avis, 32 % jugeant les ressources « insatisfaisantes », 10 % « très insatisfaisantes ». Cependant, une majorité d'entre eux·elles (58 %) estiment que les ressources sont « adéquates » (32 %), « satisfaisantes » (23 %) ou « très satisfaisantes » (3 %), alors que seuls environ 27 % des syndicats participants se rangent à cet avis. Cette disparité laisse supposer une perception différente de l'efficacité avec laquelle les ressources existantes peuvent répondre aux besoins des professionnel·le·s de l'éducation, reflétant potentiellement des variations dans les priorités, les expériences directes ou les attentes par rapport au soutien sur le lieu de travail.

Figure 13 : qualité des ressources disponibles



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

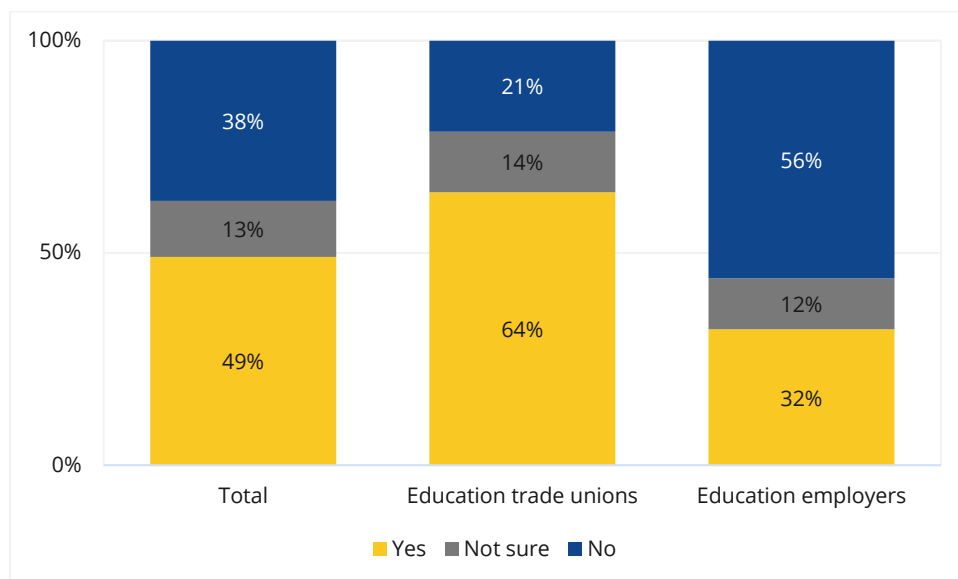
Remarque : employeurs de l'éducation (n = 31), syndicats de l'enseignement (n = 34).

3.2.3. Efficacité de la prise en compte des risques psychosociaux dans le cadre du dialogue social

Les réponses fournies par les syndicats et les employeurs du secteur de l'éducation mettent en lumière l'ampleur et la profondeur des actions entreprises jusqu'à ce jour, ainsi que les possibilités de développement ultérieur.

Les participant·e·s à l'enquête ont été interrogé·e·s sur leur connaissance et leur utilisation des [Lignes directrices pratiques et communes visant à promouvoir des initiatives conjointes des partenaires sociaux aux niveaux européen, national, régional et local, dans le but de prévenir et de combattre les risques psychosociaux dans l'éducation](#), publiées par le CSEE et la FEED il y a près de dix ans, en 2016. Les résultats sont généralement variables. Près de la moitié des 53 personnes interrogées (49 %) déclarent connaître les lignes directrices, avec une différence notable entre les représentant·e·s des syndicats de l'enseignement (64 %) et les employeurs de l'éducation (32 %) – voir *Figure 14* ci-après.

Figure 14 : connaissance des Lignes directrices pratiques et communes (2016) par les personnes interrogées

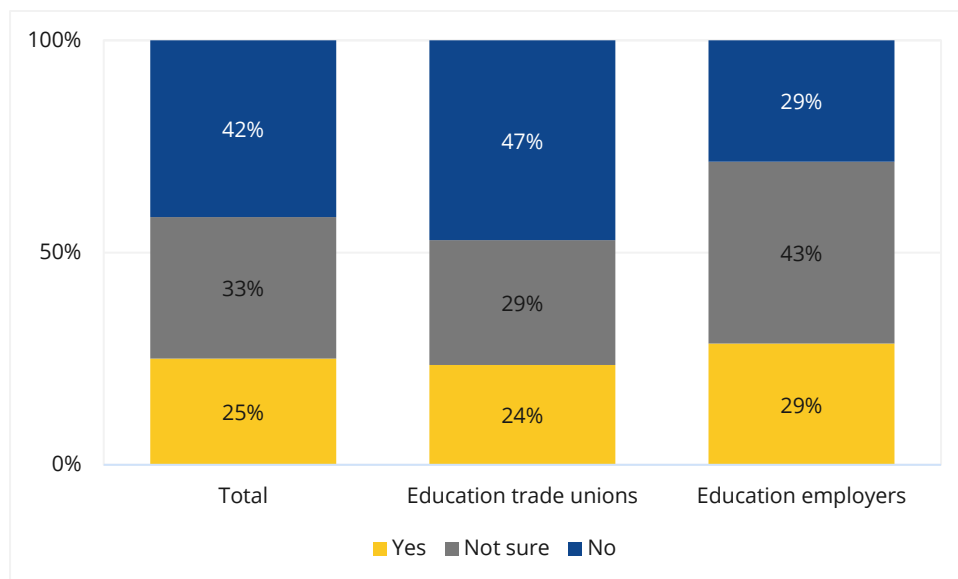


Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : total n = 53, syndicats de l'enseignement n = 25, employeurs de l'éducation n = 28.

À la question de savoir si les personnes interrogées ont connaissance d'exemples spécifiques de la mise en œuvre des Lignes directrices pratiques et communes par leur organisation ou une autre, la majorité d'entre elles ont répondu soit « je ne sais pas » (33 %), soit « non » (42 %), tandis que 25 % ont répondu « oui » (voir Figure 15 ci-après). On observe peu de différences entre les réponses des représentant·e-s des syndicats et celles des employeurs de l'éducation.

Figure 15 : connaissance par les participant·e-s d'exemples spécifiques de mise en œuvre des Lignes directrices pratiques et communes



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : total n = 24, syndicats de l'enseignement n = 17, employeurs de l'éducation n = 7.

Malgré une connaissance moyenne et une mise en œuvre relativement faible des Lignes directrices pratiques et communes, les partenaires sociaux ont pris de nombreuses mesures concrètes pour la gestion des risques psychosociaux au sein de l'éducation. Les réponses indiquent que la **formation** est de loin la mesure la plus largement adoptée pour répondre aux risques psychosociaux au sein de la profession enseignante, 64 % des participant·e·s déclarant avoir proposé des programmes de formation à leurs membres (voir *Figure 16* ci-après). Toutefois, la formation à elle seule ne suffit pas et est nettement plus efficace lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un soutien plus large. À cet égard, plus de 50 % des personnes interrogées déclarent **avoir mis en place des structures de soutien, de conseil et d'accompagnement** et avoir utilisé **la négociation collective** pour intégrer la question des risques psychosociaux dans les accords ou les processus de concertation officiels. Le nombre important de ces mesures laisse supposer une prise de conscience croissante selon laquelle les réseaux de soutien et les canaux de négociation officiels peuvent contribuer à garantir l'intégration de la santé mentale et du bien-être des enseignant·e·s dans les conditions d'emploi en général.

D'autre part, près de 47 % des organisations interrogées ont **élaboré des politiques, des lignes directrices et des documents** dédiés aux risques psychosociaux, tandis que 43 % ont mis en place des **procédures d'évaluation des risques**. Les données comparatives de l'enquête ESENER 2019 montrent que des évaluations des risques dans le secteur de l'éducation sont menées régulièrement dans la plupart des établissements ayant fait l'objet de l'enquête (77 %) (Howard, Antczak, & Albertsen, 2022). Les différences observées dans les résultats reflètent les différentes approches adoptées par les partenaires sociaux pour soutenir les évaluations des risques dans les différents pays et/ou établissements. À cet égard, le nombre d'évaluations des risques menées dans les établissements scolaires est probablement plus élevé que celui avancé par les partenaires sociaux qui ont répondu au questionnaire de ce projet.

Figure 16 : mesures déployées par les partenaires sociaux pour la gestion des RPS



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

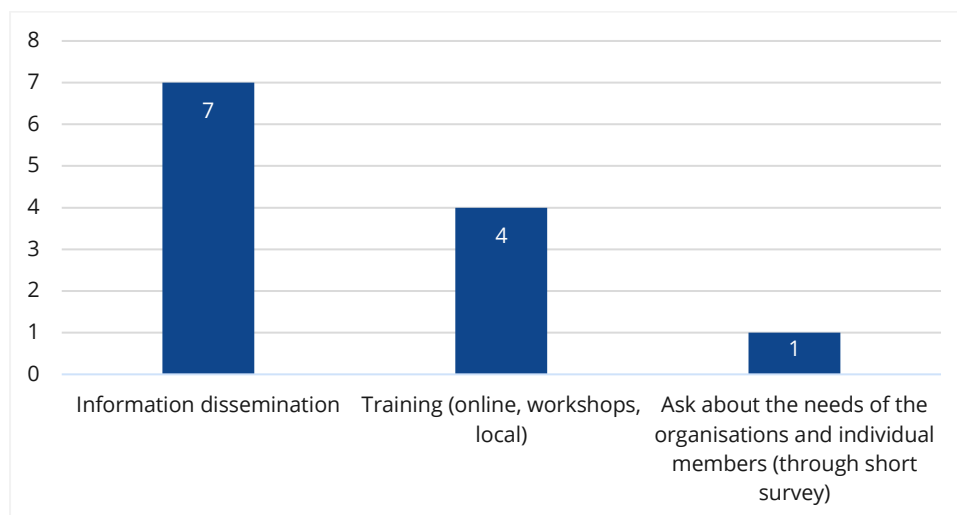
Remarque : n = 53.

À la question de savoir quels sont leurs besoins pour gérer plus efficacement les risques psychosociaux, les personnes interrogées mettent clairement en exergue trois domaines où un soutien supplémentaire s'avère nécessaire (voir *Figure 17* ci-après).

1. **Diffusion de l'information** – Les besoins les plus souvent mis en avant indiquent que les organisations et les individus recherchent du matériel accessible et facilement utilisable pour la gestion des risques psychosociaux.
2. **Formation (en ligne ou en présentiel, ateliers)** – Bien que les formations soient déjà largement répandues, quatre participant·e·s ont cependant insisté sur la nécessité d'adopter une approche durable, flexible et adaptée au contexte pour assurer leur efficacité à long terme.
3. **Impliquer les organisations et leurs membres dans l'identification des besoins spécifiques** – une personne interrogée a souligné l'importance des enquêtes ou d'autres mécanismes de consultation, reflétant ainsi le souhait d'adopter une approche participative qui adapte les mesures aux besoins réels, plutôt qu'à des priorités supposées.

Cela étant, se donner uniquement pour objectif d'augmenter les volumes d'information et les possibilités de formation risque d'occulter l'importance de la qualité et des mécanismes de suivi. Organiser essentiellement des ateliers ponctuels, par exemple, risquerait de favoriser les discussions théoriques au détriment de stratégies concrètes capables d'apporter une différence palpable dans les pratiques quotidiennes des écoles. Les réponses épinglent donc la nécessité de prendre des mesures cohérentes, structurées et probantes, accompagnées de mécanismes de suivi, où les rôles et responsabilités sont clairement définis.

Figure 17 : besoins des partenaires sociaux pour une meilleure prévention des RPS



Source : Visionary Analytics, enquête 2024.

Remarque : n = 13.

Globalement, les mesures déjà prises par les partenaires sociaux traduisent une volonté croissante et permanente de lutter contre les risques psychosociaux dans l'éducation. Les parties prenantes investissent dans le renforcement des capacités par le biais de formations, du mentorat et de cadres politiques. Lorsqu'elles sont bien structurées, ces initiatives peuvent apporter des changements positifs dans la culture scolaire et le bien-être des enseignant·e·s. Il nous est donc permis de dégager plusieurs voies d'amélioration interdépendantes :

- **Renforcer l'évaluation systématique des risques.** Bien que près de la moitié des organisations déclarent mener des évaluations des risques, il reste nécessaire de mettre en place un cycle complet et continu de gestion des risques pour prévenir les risques psychosociaux. Procéder à des évaluations et à des réévaluations régulières des risques psychosociaux sur le lieu de travail peut contribuer à garantir la pertinence et le ciblage correct de ces interventions.
- **Intégrer les mesures de gestion des RPS dans des structures plus larges.** Créer officiellement des instances ou des comités dédiés spécifiquement au bien-être psychosocial peut contribuer à renforcer la responsabilité, la planification stratégique et le suivi. Ces structures facilitent également le dialogue permanent entre syndicats et employeurs, en vue d'aligner les objectifs et d'échanger les bonnes pratiques.
- **Améliorer la communication et la sensibilisation.** La diffusion d'informations précises, concises et opérationnelles peut contribuer à renforcer la sensibilisation sans pour autant entraîner une fatigue informationnelle. Une approche multicanal (portails en ligne, bulletins d'information, événements locaux) peut faciliter l'accessibilité et renforcer l'engagement des enseignant·e·s, des responsables d'établissement scolaire et de l'ensemble des effectifs.
- **Négociation collective et dialogue social continu.** Les conventions collectives peuvent comporter des dispositions pour protéger la santé mentale, réduire les charges de travail excessives et créer des environnements de travail collaboratifs. Le dialogue social continu doit avoir pour objectif de garantir que ces mesures demeurent dynamiques, répondent aux problématiques émergentes et soient mutuellement profitables à l'ensemble des parties prenantes.

3.3. Pratiques du dialogue social pour la prévention et la gestion des RPS dans le secteur de l'éducation

3.3.1. Mesures européennes

Ce chapitre se penche sur l'évolution des politiques mises en place par l'UE pour répondre aux problèmes liés à la SST, en s'intéressant en particulier à la gestion des risques psychosociaux. Les initiatives européennes examinées ci-après (législation, accords, outils, lignes directrices) reflètent une prise de conscience croissante des problèmes de santé mentale rencontrés par les travailleur·euse·s, ainsi qu'une évolution dans la manière d'aborder la santé et de la sécurité au travail.

Santé et sécurité au travail en Europe

Au niveau européen, la protection du bien-être psychosocial des travailleur·euse·s entre dans le cadre de la législation générale relative à la santé et à la sécurité au travail. La pierre angulaire est la [directive 89/391/CEE](#) de 1989, qui mentionne : « L'employeur est obligé d'assurer la sécurité et la santé des travailleurs dans tous les aspects liés au travail. » L'interprétation de ce vaste mandat, à l'instar des exigences de la directive en matière d'évaluation et de prévention des risques (article 6), inclut les risques psychosociaux, même s'ils ne sont pas mentionnés explicitement. Il n'existe cependant aucune directive de l'UE centrée exclusivement sur les risques psychosociaux (Eurofound, 2022). Au fil des ans, d'autres directives ont indirectement soutenu la prévention des risques psychosociaux, par exemple,

les réglementations du temps de travail visant à garantir les périodes de repos ([2003/88/CE](#)) ou les directives se rapportant à l'égalité, visant à lutter contre le harcèlement à caractère discriminatoire (ex. les directives [2000/78/CE](#) et [2000/43/CE](#)). Cependant, des lacunes subsistent au niveau législatif.

En l'absence de dispositions législatives spécifiques, le dialogue social européen a joué un rôle essentiel en faisant progresser la prévention et la gestion des risques psychosociaux. En effet, les partenaires sociaux intersectoriels européens ont négocié et conclu deux accords-cadres, le premier portant sur le stress lié au travail (2004), le second sur le harcèlement et la violence (2007) (Eurofound, 2022). Ces accords scellés au niveau européen reconnaissent que les risques psychosociaux sont une problématique collective. Mis en œuvre par l'entremise de mesures nationales, ces accords ont permis de sensibiliser à cette problématique et d'encourager un grand nombre d'États membres à élaborer des lignes directrices ou à intégrer à leur législation des dispositions en matière de risques psychosociaux. Bien qu'ils ne soient pas juridiquement contraignants, ces accords ont cependant eu une portée importante puisqu'ils ont permis d'introduire la notion de prévention du stress et les politiques de lutte contre le harcèlement dans l'ensemble de l'Europe.

Le cadre stratégique 2014-2020 pour la SST est le premier cadre européen en la matière qui aborde explicitement et spécifiquement la question des risques psychosociaux. Ce dernier vise en particulier à amener les parties prenantes à définir de nouvelles priorités et mesures de prévention, tout en introduisant de nouveaux domaines d'étude tels que les risques psychosociaux, les troubles musculo-squelettiques et les problèmes de santé mentale, compte tenu de leur complexité et de leur importance pour la SST (Del Castillo, 2016). L'actuel Cadre stratégique de l'UE en matière de santé et de sécurité au travail, en cours de mise en œuvre pour la période 2021-2027, se concentre sur trois priorités majeures : « (1) Anticiper et gérer les changements dans le contexte des transitions écologique, numérique et démographique ; (2) Renforcer la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles et s'efforcer d'adopter une approche "Vision zéro" en matière de décès liés au travail ; et (3) Améliorer la préparation pour répondre aux crises sanitaires actuelles et futures » (EU-OSHA, non daté).

La législation européenne en matière de SST est soutenue depuis 1994 par l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail (EU-OSHA) et depuis 2003 par le Comité consultatif pour la sécurité et la santé sur le lieu de travail (CCSS). Ces institutions se chargent de collecter des informations, de sensibiliser et d'assister la Commission européenne dans la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation d'activités dans les domaines de la SST, l'identification de priorités politiques pour la SST et l'élaboration de stratégies pour atteindre les objectifs de la SST (Del Castillo, 2016).

L'agence EU-OSHA mène une multitude de projets de recherche visant à identifier les priorités politiques pour la SST. La recherche 2022-2025 sur « les risques psychosociaux liés au travail et à la santé mentale au travail à des fins d'élaboration de politiques, de prévention, de sensibilisation et d'application pratique » est un projet fondamental visant à fournir des informations dans le cadre de la campagne de l'agence EU-OSHA 2026-2028 « Lieux de travail sains » centrée sur la santé mentale et les risques psychosociaux (EU-OSHA, non daté). Le secteur de l'éducation a déjà été épinglé en tant que secteur à risque.

Outils et lignes directrices pour le secteur de l'éducation européen

S'appuyant sur les accords intersectoriels, le Dialogue social sectoriel européen pour l'éducation (DSSEE) a produit ses propres outils pour lutter contre les risques psychosociaux.

- En 2016, le CSEE et la FEEE ont publié conjointement les « **Lignes directrices pratiques et communes visant à promouvoir les initiatives conjointes des partenaires sociaux pour prévenir et combattre les risques psychosociaux au sein de l'éducation** ». Ces lignes directrices adressent des recommandations concrètes aux autorités éducatives, aux responsables d'établissement scolaire et aux partenaires sociaux, pour promouvoir des lieux de travail sains dans le secteur de l'éducation. Ces lignes directrices pratiques font actuellement l'objet d'une révision dans le cadre de ce projet.
- **L'Accord-cadre européen sur le harcèlement et la violence au travail** a été présenté en 2007 par les quatre partenaires sociaux interprofessionnels européens. Cet accord vise à condamner, prévenir et gérer toutes les formes de harcèlement sur le lieu de travail. Il englobe notamment les problèmes d'intimidation, de violence et de harcèlement à caractère sexuel et confère à l'employeur la responsabilité d'assurer la protection de ses employé·e·s (COM/2007/686).
- À la suite de la mise en œuvre de cet accord-cadre, le Comité syndical européen de l'éducation a lancé en 2008 un « **Plan d'action pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école** », actualisé en 2010. Cette révision s'est appuyée sur les connaissances accumulées au cours des deux premières années et ajoute au plan d'action la prévention et la lutte contre le cyber-harcèlement ou la cyber-intimidation. Il a été constaté que les incidents violents, même s'ils sont peu fréquents à l'époque, restent des événements bouleversants tant pour les personnes directement impliquées que pour celles qui en sont les témoins (CSEE, 2010).
- Les « [Lignes directrices multisectorielles des partenaires sociaux européens pour prévenir et combattre la violence et le harcèlement exercés par des tiers sur le lieu de travail](#) » ont récemment été révisées. Comme mentionné précédemment, 45 et 25 % des participant·e·s à l'enquête signalent que les agressions de tiers sont respectivement « en augmentation » ou « en forte augmentation » depuis la pandémie de COVID-19 (voir *Figure 9*). Dans la mesure où ce phénomène ne concerne pas uniquement l'éducation, les partenaires sociaux de l'UE de cinq secteurs ont été amenés à réviser en 2025 les Lignes directrices multisectorielles de 2010 pour lutter contre la violence de tiers et le harcèlement au travail. Les principales révisions concernant les personnels de l'éducation portent, entre autres, sur l'information relative à la numérisation, la nécessité de disposer d'effectifs suffisants, la « dé-normalisation » de la violence et du harcèlement exercés par des tiers sur le lieu de travail et l'amélioration de la mise en œuvre des lignes directrices (CSEE, 2024).
- **L'outil interactif d'évaluation des risques en ligne (OiRA)** a été conçu pour s'attaquer aux risques psychosociaux. Ce logiciel, développé au niveau européen par l'agence EU-OSHA, en collaboration avec les partenaires sociaux européens, peut aider les partenaires sociaux sectoriels et les autorités nationales à mener des évaluations des risques spécifiques et à réduire les maladies et accidents professionnels, en vue d'améliorer les conditions de travail en général. En collaboration avec le CSEE et la FEEE, l'agence EU-OSHA a lancé des outils OiRA pour l'éducation de la petite enfance et l'enseignement secondaire dès 2019. Plusieurs échelons des systèmes éducatifs ont été sélectionnés lors du lancement par les parties collaboratrices, après identification de multiples facteurs de risque, notamment psychosociaux (stress, harcèlement et violence). Afin de prévenir et combattre ces facteurs de risque, le projet OiRA a pour mission

de promouvoir des lieux de travail sains et décents en transposant les outils OiRA au niveau national par le biais des partenaires nationaux pour la SST.

- **L'outil OiRA spécialement adapté à l'enseignement supérieur et la recherche a été lancé en 2024.** Outre les caractéristiques des outils pour l'EAJE et l'enseignement secondaire, plusieurs d'entre elles ont été adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment les évaluations des risques pour les ateliers, les laboratoires, les activités de recherche, les plans d'action personnalisables et une structure modulaire adaptable aux établissements de toutes les tailles, aux réglementations locales et aux situations spécifiques. Les partenaires nationaux pour la SST se chargent activement de promouvoir l'utilisation de cet outil partout en Europe, en vue de réduire les risques professionnels dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CSEE, 2019 et 2024).
- **Accord européen autonome du Dialogue social sectoriel européen pour l'éducation (DSSEE) sur le télétravail et le droit à la déconnexion** (CSEE, 2024). Ce récent accord se veut pertinent pour le secteur de l'éducation, en particulier depuis l'essor de la numérisation durant la pandémie de COVID-19. Pour l'heure, il n'existe toujours pas d'approche sectorielle pour le télétravail et le droit à la déconnexion dans l'éducation, mais compte tenu de la nécessité croissante de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, il est important que le secteur dispose de cet accord autonome. Les négociations mettent en avant l'essor de la numérisation, ainsi que la vulnérabilité du secteur face à de nouvelles évolutions sans protections suffisantes pour les personnels (CSEE, 2024).
- Au-delà des obligations des employeurs, l'UE a introduit des mesures plus souples pour promouvoir le bien-être psychosocial au sein de l'éducation. En 2023, la Commission européenne a adopté une nouvelle « [Approche globale en matière de santé mentale](#) », accompagnée d'une proposition de recommandation du Conseil à cet égard. Cette initiative non législative (juin 2023) consacre l'un de ses huit piliers à la lutte contre les risques psychosociaux au travail, reconnaissant que les environnements de travail défavorables peuvent entraîner des conflits, l'épuisement professionnel (burn-out) et une rotation importante des effectifs dans des secteurs comme l'éducation (Commission européenne, 2023). La communication de la Commission met en lumière l'importance de garantir des mesures de protection comme le droit à la déconnexion, le retour au travail après une maladie mentale et « un environnement de travail psychologiquement sûr ». Ce document annonce également une révision au niveau européen des procédures mises en place par les États membres pour la gestion des risques psychosociaux, en vue de renforcer potentiellement l'action de l'UE dans ce domaine.
- Le groupe d'expert·e-s de la Commission travaillant sur les environnements d'apprentissage favorables a récemment lancé une autre initiative spécifique à l'éducation, les « **Lignes directrices adressées aux responsables d'établissement scolaire, aux enseignant·e-s et aux éducateur·trice-s pour la gestion du bien-être et de la santé mentale dans les écoles** » (Commission européenne, 2022). Ces lignes directrices visent à promouvoir une approche globale de l'école en ce qui concerne le bien-être, en établissant une corrélation entre les conditions de travail des personnels et les résultats des élèves. Elles recommandent, par exemple, que les établissements scolaires définissent des politiques pour la santé mentale des

effectifs, facilitent l'accès aux services de conseil et assurent la formation de la direction à la prévention des risques psychosociaux (conformément au « [Rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage](#) » de l'UNESCO et au projet « [Avenir de l'éducation et des compétences 2030](#) » de l'OCDE). Ces lignes directrices européennes, bien que volontaires, contribuent à diffuser les bonnes pratiques dans les différents pays par le biais de programmes de financement comme Erasmus+ et les initiatives de l'Espace européen de l'éducation.

- Ensemble, les mesures européennes, législatives ou autres, ont jeté les bases de la gestion et de la prévention des risques psychosociaux au sein de l'éducation. Si les directives européennes fixent des exigences minimales en matière de sécurité, le dialogue social et les outils non législatifs ont permis de cibler directement des défis spécifiques en lien avec les risques psychosociaux dans le secteur de l'éducation.

3.3.2. Mesures nationales

L'éducation est un secteur diversifié et les systèmes qui le composent dépendent fortement des contextes nationaux. Les secteurs nationaux doivent ou sont encouragés à appliquer les lignes directrices, les accords et les outils européens, ainsi que les lois et lignes directrices nationales ou d'autres initiatives. La plupart des États membres s'appuient sur le Cadre stratégique de l'UE en matière de santé et de sécurité au travail (période actuelle 2021-2027) pour élaborer leurs stratégies nationales (voir *Tableau 1*).

Tableau 1 : relevé des références aux risques psychosociaux dans les stratégies nationales pour la SST dans les États membres de l'UE

N°	Pays	Stratégie SST (lien)	Fin (année)	La stratégie reconnaît-elle la menace que représentent les risques psychosociaux ?
1.	Autriche	Lien	2027	Oui
2.	Belgique	Lien	2027	Oui
3.	Bulgarie	Lien	2024	Oui
4.	Croatie	Lien	2027	Oui
5.	Chypre	Lien	2027	Oui
6.	République tchèque	Lien	-	Non
7.	Danemark	Lien	-	Oui
8.	Estonia	Lien	2030	Oui
9.	Finlande	Lien	2030	Oui
10.	France	Lien	2025	Oui
11.	Allemagne	Lien	2025	Oui
12.	Grèce	Lien	2027	Oui
13.	Hongrie	Lien	2027	Oui
14.	Irlande	Lien	2027	Oui
15.	Italie	Lien	-	Oui
16.	Lettonie	Lien	2027	Oui
17.	Lituanie	Lien	2027	Oui
18.	Luxembourg	Lien	2030	Oui
19.	Malte	Lien	2027	Oui
20.	Pays-Bas	Lien	2040	Non
21.	Pologne	Lien	2025	Oui
22.	Portugal	Lien	-	-
23.	Roumanie	Lien	-	Oui
24.	Slovaquie	Lien	2027	Oui
25.	Slovénie	Lien	2027	Oui

26.	Espagne	Lien	2027	Oui
27.	Suède	Lien	2025	Oui

Source : Visionary Analytics, 2025 basé sur les données de l'agence EU-OSHA.

La plupart des États membres de l'UE ont inscrit la nécessité de définir des stratégies de prévention et de gestion des risques psychosociaux dans leurs stratégies nationales en matière de SST (voir *Tableau 1* ci-dessus). Élément intéressant, seule la stratégie nationale de la Croatie n'aborde pas ces risques, pas plus que les problèmes de santé mentale, alors que ces thématiques occupent une place importante dans toutes les autres stratégies (OSH WIKI, 2022). D'autre part, tous les pays n'optent pas pour une réglementation de la santé et de la sécurité au travail via leurs stratégies nationales. Par exemple, la République tchèque, le Danemark, l'Italie, le Portugal et la Roumanie dépendent soit de la législation nationale, soit de conventions collectives aux niveaux national, sectoriel et organisationnel. Si ces stratégies couvrent au moins certains aspects des risques psychosociaux sur le lieu de travail, comme les brimades, le harcèlement ou les actes de violence, bon nombre de pays dépendent d'initiatives de moindre ampleur liées à des secteurs ou des problèmes spécifiques pour garantir la santé et la sécurité sur le lieu de travail.

Ci-après, nous passons en revue les mesures nationales introduites ou mises en œuvre depuis 2020 environ, en mettant en avant un large éventail d'approches. Ces mesures englobent des dispositions législatives (ex. nouvelles réglementations en matière de SST, amendements au Code du travail) et des dispositions non législatives (conventions collectives, politiques et initiatives des partenaires sociaux). Tous les niveaux des systèmes éducatifs sont concernés, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur, dans la mesure où les pays reconnaissent que les risques psychosociaux touchent aussi bien le personnel travaillant dans les crèches, les écoles, les centres de formation professionnelle ou les universités. Nous présentons également des exemples de bonnes pratiques, la plupart impliquant un dialogue social entre syndicats et employeurs du secteur de l'éducation.

Renforcer les obligations légales

Plusieurs États membres de l'UE ont actualisé leur législation en vue d'aborder plus explicitement la question des risques psychosociaux sur le lieu de travail, au bénéfice des personnels de l'éducation. Pays exemplaire à cet égard, le Danemark est devenu fin 2020 l'un des premiers pays au monde à avoir promulgué un [décret sur les risques psychosociaux dans l'environnement de travail](#) (« Bekendtgørelse om psykisk arbejdsmiljø »). Ce décret, entré en vigueur le 1^{er} novembre 2020, entérine les obligations des employeurs en matière de prévention des risques psychologiques. Point crucial, il spécifie les facteurs de risque devant être gérés et stipule, entre autres, que les employeurs doivent éviter à leurs personnels de tomber malades en raison d'une charge de travail excessive ou de contraintes de temps trop élevées – éléments qui n'étaient pas formulés explicitement auparavant. En définissant clairement les risques psychosociaux (notamment le rythme de travail, les exigences émotionnelles, le harcèlement et la violence) et en appelant à prendre des mesures de prévention, ce décret danois facilite la tâche des écoles et des universités dans leurs démarches visant à garantir des environnements de travail sains. Les syndicats de l'enseignement danois ont salué cette nouvelle réglementation qu'ils considèrent comme une « grande victoire », dans la mesure où elle clarifie les règles pour toutes les parties (Petersen, 2020). Concrètement, cela signifie que les employeurs de l'éducation doivent évaluer des facteurs tels que le stress lié à la taille des classes ou le harcèlement parental et prendre des mesures pour que les enseignant·e·s ne tombent pas malades.

Fin 2024, plusieurs changements sont intervenus au sein des organes législatifs danois en charge de l'environnement de travail au niveau national. Le Conseil de l'environnement de travail (Arbejdsmiljørådet) a été fusionné avec le nouveau Conseil du marché du travail (Arbejdsmarkedsråd), tandis qu'un nouveau système d'inspection de la sécurité sur le lieu de travail a été introduit durant l'été 2024. Ce nouveau conseil reprendra les fonctions et responsabilités du Conseil Arbejdsmiljørådet, en charge des questions liées à la santé et la sécurité au travail, ainsi que celles du Conseil Beskæftigelsesrådet (conseil de l'emploi), du Conseil Tilsynsrådet (conseil de supervision) et des huit conseils régionaux du marché du travail (Arbejdsmiljørådet, 2024).

Plusieurs autres pays européens ont renforcé leur législation :

- La **Belgique**, disposant déjà de l'un des cadres les plus avancés (une loi de 2014 sur les risques psychosociaux), a continué d'affiner son application. La législation belge exige que tous les employeurs, y compris les établissements scolaires, mettent en place des mesures de prévention primaire, secondaire et tertiaire des risques psychosociaux, couvrant le stress au travail, la violence et le harcèlement moral ou à caractère sexuel. En 2021, sept ans après l'entrée en vigueur de cette loi, les autorités belges et les partenaires sociaux ont évalué son impact et ont constaté la nécessité de prendre des mesures plus proactives encore pour répondre à la recrudescence des cas de burn-out et de harcèlement. Un des résultats a été l'amélioration de l'orientation des conseiller·ère·s en prévention des risques psychosociaux travaillant dans de nombreux réseaux scolaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021).
- La **France** a également maintenu une position ferme sur le plan juridique : le Code du travail français oblige les employeurs à évaluer et prévenir les risques psychosociaux et, depuis 2020, le secteur de l'enseignement public fait l'objet d'une attention accrue. À la suite d'une consultation nationale ([Grenelle de l'éducation](#), 2020-2021) mettant l'accent sur le bien-être des enseignant·e·s, le ministère de l'Éducation a introduit des mesures pour améliorer les conditions de travail en créant notamment des observatoires et des lignes d'assistance pour la santé mentale du personnel dans chaque région académique. Bien qu'il s'agisse de mesures politiques et non de nouvelles lois, celles-ci découlent des obligations légales existantes pour les employeurs (le service public français dispose également d'un accord pour la prévention des RPS depuis 2013) (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n.d.; Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, 2023).
- En **Suède**, les dispositions de l'autorité en charge des environnements de travail « [Organisational and Social Work Environment](#) » (AFS 2015:4) ont gagné en pertinence durant la pandémie et, bien qu'elles aient été promulguées en 2016, ces règles sont appliquées depuis 2020 pour demander des mesures relatives à la charge de travail et à l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Par exemple, les responsables d'établissement scolaire, en tant qu'employeurs, doivent s'assurer que les exigences professionnelles des enseignant·e·s soient raisonnables et qu'un soutien leur soit apporté pour prévenir les problèmes de santé liés au stress, en vertu des critères exécutoires de l'AFS 2015:4. Les retombées de cette réglementation sont manifestes, dans la mesure où de nombreuses municipalités suédoises (prestataires de l'enseignement) ont embauché des effectifs supplémentaires ou adapté les heures d'enseignement pour se conformer aux exigences en matière de sécurité psychosociale, souvent à la suite d'un dialogue avec les syndicats de l'enseignement. De plus, en 2020, le **gouvernement suédois** a proposé un projet de loi (2020/21:60) intitulé « Recherche, liberté,

avenir – Connaissance et innovation pour la Suède » (*Forskning, frihet, framtid – kunskap och innovation för Sverige*). Ce projet de loi prévoit plusieurs initiatives visant à contribuer à la recherche sur la qualité des environnements de travail, notamment un programme de recherche national sur la santé mentale (Forte, 2024; Löfven & Nordmark, 2021).

- En 2022, la **Lituanie** a amendé son [Code du travail](#)² pour introduire la notion de « violence psychologique » au travail et l'interdire. Les employeurs ont désormais l'obligation de mettre en place des mesures de prévention contre la violence et le harcèlement psychologiques, sous peine d'amendes. Cette réforme législative, décidée en partie pour répondre aux cas de harcèlement dans les établissements scolaires ou d'autres lieux de travail, procure aux enseignant·e·s les fondements légaux pour signaler les cas d'agression verbale et de harcèlement moral de la part de collègues, d'élèves ou de parents, et demander réparation. L'application de cette loi semble cependant limitée (Leščinskaitė, 2024).
- En **Pologne**, bien qu'aucune nouvelle loi en matière de SST n'ait été adoptée pour les risques psychosociaux, une [proposition politique](#) a été mise sur la table en 2021 pour alléger la charge de travail excessive des enseignant·e·s. En effet, le ministère de l'Éducation a soumis un plan visant à réduire de 20 % les programmes d'études, afin de promouvoir « un enseignement plus serein, plus efficace et plus approfondi » et réduire les pressions sur les élèves et les enseignant·e·s. Cette proposition (soumise à la consultation en 2023-2024) est essentiellement une mesure de prévention contre les risques psychosociaux, reconnaissant que des programmes d'études trop chargés contribuent au stress. Si cette proposition venait à être mise en œuvre, les enseignant·e·s de Pologne passeraient moins de temps à enseigner le contenu des programmes d'études dans la précipitation et seraient moins exposé·e·s au burn-out.
- En **Espagne**, la *Ley orgánica 3/2018* (loi sur la protection des données et les droits numériques) a introduit le droit pour les employé·e·s de se déconnecter des communications numériques en dehors des heures de travail. Cette loi s'applique également aux personnels enseignants, y compris ceux travaillant dans l'enseignement public. Durant la pandémie, les personnels enseignants espagnols se sont souvent retrouvés « disponibles 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 » pour répondre aux e-mails ou aux messages WhatsApp envoyés par les parents, et gérer les cours en ligne. Les syndicats ont fait pression pour faire appliquer le droit à la déconnexion dans le secteur de l'éducation, soulignant que « l'exception ne doit pas devenir la règle » (USO, 2020). En 2021, de nombreuses autorités éducatives régionales espagnoles ont négocié des « [Protocoles de déconnexion numérique](#) », où les syndicats de l'enseignement spécifient les heures durant lesquelles les enseignant·e·s ne doivent pas répondre aux messages professionnels (ex. après 18 heures ou les week-ends). D'autres améliorations sont toujours en cours de négociation. Dans une enquête menée en 2025 auprès de 7 600 enseignant·e·s, 67,86 % des participant·e·s déclarent consacrer 6 à 10 heures par semaine à des tâches bureaucratiques en lien avec la numérisation, générant de hauts niveaux de stress pour 72,45 % d'entre eux·elles (UGT-Servicios Públicos, 2025).

² Loi modifiant les articles 14, 25, 27, 30, 52, 58, 139, 144, 221, 222, 223, 225, 226, 227 et 240 du Code du travail.

- En **Italie**, le décret législatif 81/2008 impose à tous les employeurs l'obligation d'évaluer les risques professionnels (Punto Sicuro, 2022). D'autre part, étant donné que ce décret définit la santé comme étant « un état de bien-être psychique, mental et social exhaustif ne correspondant pas uniquement à une absence de maladie ou d'infirmité », la législation italienne inclut donc clairement les risques psychosociaux dans son évaluation d'impact (Vega Formazione, n.d.).
- La **Slovénie** dispose d'une loi sur la santé et la sécurité au travail ([ZVZD-1](#)) adoptée en 2011, stipulant que les employeurs ont la responsabilité d'identifier tous les types de dangers, de préparer des évaluations des risques pour l'ensemble des employé·e·s et de mettre en œuvre des mesures pour assurer leur sécurité et éliminer les dangers (Slovenian Business Point, n.d.). L'article 24 de la loi ZVZD-1 mentionne également que tous les employeurs doivent protéger leurs employé·e·s contre les violences, les intimidations, le harcèlement et les risques psychosociaux.

Conventions collectives et initiatives des partenaires sociaux

Outre les lois, le **dialogue social aux niveaux national et sectoriel** a permis de sceller des accords importants pour améliorer les conditions psychosociales des enseignant·e·s. Dans bon nombre de pays, les syndicats et les employeurs du secteur de l'éducation (ou les partenaires sociaux nationaux de l'éducation) ont négocié des contrats ou des pactes comportant des dispositions relatives à la charge de travail, au soutien à la santé mentale et à la prévention de la violence.

- Aux Pays-Bas, le dialogue social continu entourant depuis 2018 la charge de travail des enseignant·e·s a abouti à un investissement important par le biais de l'[Accord 2022 pour l'éducation](#). En effet, le gouvernement néerlandais, en partenariat avec les syndicats, alloue depuis 2022/2023 un montant annuel de 300 millions d'euros supplémentaires dans le but spécifique d'alléger les pressions liées au travail dans les écoles primaires et secondaires. Les établissements scolaires utilisent ces fonds, garantis par les négociations collectives, pour recruter des assistant·e·s pédagogiques supplémentaires ou accorder aux enseignant·e·s davantage de temps pour préparer leurs cours – un moyen de s'attaquer directement à l'un des principaux facteurs de stress : la surcharge de travail. Cette [approche néerlandaise](#) associe engagement financier concret et autonomie locale (les équipes de chaque école, y compris les représentant·e·s des enseignant·e·s, décident comment dépenser le budget dédié à l'allègement de la charge de travail). Les premières évaluations indiquent que cette initiative a permis de réduire les niveaux de stress dans les écoles qui ont recruté des effectifs supplémentaires ou adapté les horaires de travail.
- En **Allemagne**, où les négociations collectives pour les enseignant·e·s du secteur public se déroulent officiellement au niveau fédéral, des accords-cadres et des initiatives conjointes ont été mis en place pour apaiser les tensions psychosociales. En 2018, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (KMK) a publié des lignes directrices intitulées « [Non à la violence envers les enseignant·e·s](#) » qui ont incité les États fédérés de **Bavière** et de **Basse-Saxe** à créer des systèmes de soutien (notamment des mécanismes de signalement et de conseil aux enseignant·e·s victimes de violence). En 2020, le syndicat de l'enseignement GEW a signalé que la plupart des États fédérés allemands disposaient d'au moins une forme de protocole ou

d'accord pour la gestion des menaces ou des agressions visant les personnels des écoles (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2024).

- En **Finlande**, où les relations industrielles sont déterminées par consensus, le syndicat de l'enseignement OAJ a négocié avec succès des conditions pour améliorer le bien-être. Exemple notable, une des dispositions contractuelles fixe la durée du temps de travail pour la planification collaborative entre les enseignant·e·s ([yhteissuunnittelu](#)). En vertu des conventions collectives établies entre l'OAJ et les employeurs de l'éducation, les enseignant·e·s des écoles primaires et secondaires disposent de deux heures par semaine (de 80 à 120 heures par an) prélevées sur leur temps de travail pour la planification conjointe et le partage de la charge de travail entre collègues. Cette initiative, mise en place depuis plusieurs années et renforcée dans les contrats récents des enseignant·e·s, a été particulièrement bien accueillie dans la mesure où elle réduit l'isolement et assure une répartition des tâches (ex. création conjointe de plans de leçons), de sorte que personne parmi les enseignant·e·s ne se retrouve seul à être débordé. Les recherches indiquent également que ce laps de temps passé à se soutenir entre collègues améliore la satisfaction professionnelle et réduit le stress dans les écoles finlandaises (Ahonen et al., 2024). Au cœur de la pandémie, l'OAJ et les employeurs de l'éducation ont également négocié de nouvelles mesures de soutien pour améliorer le bien-être : par exemple, l'allocation de fonds supplémentaires aux services de conseil pour les enseignant·e·s et la garantie que les enseignant·e·s n'ont aucune obligation d'utiliser leurs appareils personnels ou d'être disponibles pour l'enseignement à distance.
- Au **Royaume-Uni**, le dialogue social a conduit à la création de la [Charte du bien-être des personnels de l'éducation](#) (2021). Cette charte, avalisée par le ministère de l'Éducation en Angleterre et l'ensemble des principales organisations syndicales et patronales de l'éducation, entérine l'engagement des prestataires publics à accorder la priorité à la santé mentale et à l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle des personnels des établissements scolaires. Elle comporte 12 engagements des employeurs et 5 du gouvernement et de l'OFSTED (le Bureau des normes pour l'éducation, les services à l'enfance et les compétences) : surveillance de la charge de travail des personnels, participation à la prise de décision, lutte contre les intimidations et le harcèlement, et accès aux ressources pour le bien-être. Bien qu'il s'agisse d'une initiative volontaire, plus de 2 000 écoles et collèges ont signé la charte au cours de la première année, permettant ainsi de sensibiliser au bien-être psychosocial dans le secteur de l'éducation. Cette charte britannique s'accompagne de [ressources pratiques pour le bien-être](#) (conçues avec l'aide d'organisations caritatives spécialisées dans le bien-être) et d'une enquête annuelle pour assurer le suivi des progrès accomplis.

Initiatives ciblées et bonnes pratiques

Un grand nombre d'exemples nationaux illustrent des approches créatives des problèmes psychosociaux dans le secteur de l'éducation.

- En **Belgique**, l'initiative [Se sentir bien au travail](#), lancée par le Centre de connaissance belge sur le bien-être au travail, est un programme fédéral centré sur la prévention et la gestion des risques psychosociaux sur le lieu de travail, fournissant des outils aux cadres supérieurs, aux représentant·e·s des employé·e·s et aux spécialistes du bien-être (Beswic, n.d.). Toutefois, les participant·e·s belges au séminaire de formation du projet ont souligné que, malgré une large

sensibilisation aux RPS, il est encore difficile d'obtenir le soutien nécessaire pour des initiatives telles que « Se sentir bien au travail », notamment en raison du manque de coordination suffisante entre la législation et les initiatives connexes.

- Au **Portugal**, en avril 2020, la télévision nationale (RTP Memória) a lancé un programme intitulé *#EstudoEmCasa* (étudier à la maison) sur lequel les enseignant·e·s portugais·es ont pu compter pour soutenir leurs activités pédagogiques durant la période de fermeture des écoles. Cette initiative avait pour objectif de réduire les pressions subies par les enseignant·e·s dans l'enseignement élémentaire (élèves de 6 à 15 ans) et de soutenir les élèves n'ayant pas accès à Internet ou ne disposant pas des outils numériques indispensables pour accéder à l'apprentissage à distance (Flores & Gago, 2020).
- Au **Portugal**, en 2024, le syndicat de l'enseignement SIPE (*Sindicato Independente de Professoras e Educadoras*) a relancé la plateforme « [Violência nas Escolas - Tolerância ZERO](#) » (Violence dans les écoles - Tolérance zéro) pour combattre la violence envers les enseignant·e·s. Cette plateforme met à la disposition des enseignant·e·s un espace sûr et confidentiel pour signaler les agressions physiques ou verbales, les cas de harcèlement, l'indiscipline récurrente et d'autres situations de violence en milieu scolaire.
- De même, en **Irlande**, le ministère de l'Éducation a collaboré avec les syndicats de l'enseignement pour mettre à jour le « [Plan d'action contre le harcèlement](#) » dans les écoles (2022) afin de s'attaquer également au harcèlement des enseignant·e·s par des élèves ou des parents, et non plus uniquement entre élèves. Toutes les écoles irlandaises doivent désormais disposer d'une politique de lutte contre le harcèlement des effectifs, tandis que les conseils d'administration sont responsables de garantir des environnements psychosociaux sûrs et de mener des enquêtes périodiques sur le bien-être des enseignant·e·s (une mesure non législative mais néanmoins obligatoire via des circulaires départementales).
- En 2022, le **Luxembourg** a créé une unité de soutien psychologique pour les enseignant·e·s (le [Service de soutien psychosocial pour le personnel enseignant](#)) proposant des ateliers de prévention du burn-out et des conseils gratuits – une initiative défendue par le syndicat de l'enseignement et financée par le ministère de l'Éducation.

Toutes ces mesures nationales ont comme points communs **le dialogue social et l'action collective**, ainsi que leur rôle pour faire progresser la situation. Même lorsqu'il s'agit d'une mesure législative, cette dernière est souvent le fruit d'un plaidoyer syndical ou de campagnes conjointes. Les initiatives non législatives, allant des chartes aux accords de financement, impliquent presque toujours des négociations ou une coopération entre employeurs et syndicats du secteur de l'éducation. Cela reflète la bonne compréhension de la nature multidimensionnelle du bien-être au sein de l'éducation notamment lié à la charge de travail (qui dépend souvent du financement et du nombre d'effectifs), à l'organisation du travail, à la culture managériale ou à des facteurs extérieurs comme le comportement des parents, et appelant donc des solutions validées à la fois par l'employeur et l'employé·e.

Néanmoins, des défis subsistent, tels que les lacunes en matière de mise en œuvre : avoir des lois ou des accords sur papier n'est qu'une première étape dans la lutte contre les risques psychosociaux. Autre problème, le sous-financement. En l'absence d'investissements et de personnels suffisants, des mesures telles que la réduction de la charge de travail ou le recrutement de spécialistes du bien-être dans les écoles restent difficiles à pérenniser. Un grand nombre de pays sont confrontés à des pénuries

d'enseignant·e·s, qui augmentent la charge de travail des effectifs en place. Autre défi encore, garantir que tous les niveaux de l'enseignement bénéficient d'un soutien ciblé. Les éducateur·rice·s de la petite enfance, par exemple, ont souvent une visibilité moindre mais subissent néanmoins un stress important (le contact avec de jeunes enfants et leurs parents).

À l'heure où les responsables politiques, les syndicats et les représentant·e·s des employeurs se tournent vers l'avenir, il importe de maintenir la dynamique, de veiller à la mise en œuvre efficace des mesures de prévention et d'atténuation, et de s'attaquer aux problèmes émergents (tels que le stress à l'ère numérique et la reprise post-COVID), afin que tous les personnels de l'éducation en Europe puissent bénéficier de conditions de travail sûres et favorables.

4. Conclusions

Nous avons examiné dans ce rapport un ensemble de documents traitant des conditions de travail, des risques psychosociaux et de la prévalence des problèmes de santé mentale dans le secteur de l'éducation avant et après la pandémie de COVID-19. Nous avons également analysé les réponses à l'enquête menée auprès des représentant·e·s de l'éducation, afin de mieux comprendre leur perception de la situation des risques psychosociaux dans ce secteur après la pandémie. Les données cumulées laissent apparaître que la plupart des aspects liés aux conditions de travail dans le secteur de l'éducation en Europe étaient déjà, dans une certaine mesure, mis à rude épreuve avant même le déclenchement de la pandémie de COVID-19. Toutefois, cette crise sanitaire a clairement accentué ces problèmes dans le secteur de l'éducation, où les personnels enseignants sont davantage exposés aux risques psychosociaux et à leurs répercussions négatives.

Principaux résultats

- **Les problèmes concernant la durée du temps de travail et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle** se sont généralement intensifiés durant la crise du COVID-19, étant donné que le passage soudain à l'enseignement à distance a estompé davantage encore les frontières entre vie professionnelle et vie privée. Il est intéressant de constater que la difficulté qu'éprouvent aujourd'hui encore les enseignant·e·s à se déconnecter du travail n'est pas une conséquence première de la pandémie et de ses impacts à long terme sur leur environnement professionnel. Au contraire, cette connectivité permanente et son omniprésence dans tous les aspects de la vie reflètent une évolution d'ordre sociétal, une mutation qui a peut-être été plus apparente durant la pandémie, mais qui n'en est pas la conséquence directe.
- Malgré les avancées technologiques au sein de la société, tous les établissements scolaires et leurs enseignant·e·s n'étaient pas nécessairement bien préparés à la **numérisation rapide** de leur secteur, même si bon nombre progressaient déjà dans ce sens à leur rythme avant la pandémie de COVID-19. Un grand nombre d'enseignant·e·s ont dû apprendre de nouvelles technologies pratiquement du jour au lendemain, générant une pression considérable qui s'est traduite par une augmentation de leur charge de travail et une intensification du stress, accentuant de manière générale les risques psychosociaux préexistants. La pandémie a agit tel un test de résistance qui a mis en évidence les problématiques liées à l'intensité du travail, à l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle et aux déficits technologiques, déjà latentes ou n'ayant pas fait l'objet d'une attention suffisante auparavant. Point important, **l'amélioration de la numérisation** du secteur est souvent citée comme l'un des **principaux rejaillissements positifs de la pandémie de COVID-19**. Aujourd'hui encore, un grand nombre d'enseignant·e·s continuent d'utiliser les technologies et les outils adoptés durant la pandémie pour renforcer l'efficacité de leur travail et rationaliser la communication dans leurs activités quotidiennes.
- Les changements dans les conditions de travail engendrés par la pandémie de COVID-19 ont eu un impact sur la **santé mentale des enseignant·e·s**. Les données scientifiques et anecdotiques recueillies à travers l'Europe confirment le constat selon lequel le stress, l'anxiété, la dépression et le burn-out ont augmenté chez les professionnel·le·s de l'éducation pendant et depuis la pandémie. Il a été signalé que l'épuisement et le stress mental avaient,

dans une certaine mesure, augmenté, indiquant par-là que, durant la crise sanitaire, de nouvelles exigences psychosociales sont venues se greffer sur les attentes déjà très élevées de la profession. Toutefois, les préoccupations entourant les problèmes de santé mentale liés au travail dans le secteur de l'éducation existaient déjà avant le COVID-19, mais n'avaient pas fait l'objet d'une attention aussi grande au sein de la société. Raison pour laquelle il est difficile d'établir dans quelle mesure la pandémie de COVID-19 a soit exacerbé ces problèmes sous-jacents, soit les a mis en évidence, appelant à en témoigner et à en discuter plus ouvertement.

- Les charges de travail excessives, les longues heures de travail et le stress chronique sont des problèmes fréquemment signalés dans le secteur, qui ont probablement contribué à **accroître la pénurie de personnels enseignants**. L'impact de la crise a poussé certain·e·s enseignant·e·s à quitter la profession ou à prendre une retraite anticipée, et a parfois dissuadé les candidat·e·s à l'enseignement à entamer une carrière dans ce secteur. La crise sanitaire mondiale a lourdement pesé sur le secteur de l'éducation, même si les systèmes éducatifs en Europe sont soumis depuis longtemps à de multiples pressions. Cette réalité se reflète dans les pénuries de personnels enseignants observées à l'échelle de l'Europe, où 24 des 27 États membres de l'UE déclarent que leur secteur de l'éducation est largement en sous-effectif.
- Point crucial, les facteurs à l'origine de ces pénuries ne se limitent pas à la seule charge de travail ou au stress. D'autres paramètres tels que les **rémunérations peu ou moyennement élevées** accordées à des professionnel·le·s le plus souvent hautement qualifié·e·s, de même que les perspectives de progression limitées dans la carrière, ont écorné l'attrait de la profession enseignante. Il en résulte un cercle vicieux où les conditions de travail difficiles et complexes, ainsi que la faiblesse des salaires, entretiennent ces pénuries qui, à leur tour, rendent les conditions de travail de plus en plus éreintantes pour les personnels en service. Il est désormais admis que la surcharge de travail et le manque d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle représentent des obstacles majeurs au recrutement et à la rétention de personnels enseignants qualifiés en Europe.

Les implications plus larges de ces constats soulèvent des questions quant à la pérennité d'une profession enseignante de haute qualité en Europe. Si les problèmes liés à des conditions de travail difficiles ne sont pas systématiquement pris en charge, cela risque de compromettre durablement la qualité et la continuité de l'enseignement. Une pénurie d'enseignant·e·s menace également de compromettre les résultats d'apprentissage des élèves, d'augmenter la taille des classes et d'intensifier les pressions sur les effectifs en place. Dans l'hypothèse où la profession ne serait plus en mesure d'attirer de nouveaux talents ou d'assurer la rétention des enseignant·e·s expérimenté·e·s, les systèmes éducatifs pourraient entrer dans une spirale descendante, où les effectifs confrontés à une charge de travail excessive perdraient de leur efficacité et seraient plus susceptibles de tomber malades ou d'abandonner la profession, une situation qui, en retour, ferait payer un tribut plus lourd encore aux personnels en service.

Cela nous rappelle également que les problèmes mis en avant durant la pandémie ne sont pas vraiment nouveaux et ne découlent pas nécessairement de la crise sanitaire. Il s'agit plutôt de faiblesses structurelles que la crise sanitaire a mises à nu. La question du sous-investissement, de l'intensification de la charge de travail et de l'adéquation fluctuante du soutien apporté aux enseignant·e·s est antérieure à la pandémie. Néanmoins, la crise nous aura permis de comprendre clairement que les conditions de travail et la santé mentale demeurent indissociables de la qualité de l'enseignement. Le

bien-être et le dévouement des enseignant·e·s forment la base de la réussite des élèves, de la résilience de l'ensemble des systèmes éducatifs et de la force de nos sociétés. Raison pour laquelle protéger la santé psychosociale des professionnel·le·s de l'éducation n'est pas uniquement une question de bien-être des travailleur·euse·s.

Comme le montrent les données de l'enquête, les partenaires sociaux de l'éducation sont parfaitement conscients des problèmes ayant une incidence sur les conditions de travail et le bien-être des professionnel·le·s de l'éducation à tous les niveaux, et s'emploient activement et avec succès à y remédier. Les partenaires sociaux sont en bonne position pour engager le dialogue social, mettre en avant les problèmes les plus pressants et orienter les décisions politiques aux niveaux institutionnel et gouvernemental. Ils jouent également le rôle de porte-parole et peuvent, en tant que tels, attirer l'attention sur les problèmes liés à la santé mentale, à l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle et aux risques psychosociaux que rencontrent les enseignant·e·s, et ainsi mieux sensibiliser et promouvoir une action continue. En effet, s'attaquer à des problématiques complexes et souvent interdépendantes nécessite une action ambitieuse et coordonnée, mais surtout un engagement indéfectible à obtenir davantage d'investissement dans le secteur de l'éducation en Europe.

Il est vrai que l'enseignement a toujours été une profession exigeante sur le plan intellectuel, émotionnel et psychologique, mais elle est aussi terriblement gratifiante. Travailler dans le secteur de l'éducation suppose d'être spécialiste dans son domaine et de posséder les qualités appropriées ; autrement dit, être pédagogue, agir avec empathie, compassion et curiosité et continuer à apprendre tout au long de la vie. Face aux attentes et aux exigences de plus en plus élevées auxquelles doivent se plier les enseignant·e·s et les établissements scolaires, il est nécessaire de prévoir davantage de soutien et d'investissement pour leur bien-être sur le lieu de travail. Par conséquent, le maintien et l'amélioration du bien-être psychosocial dans le secteur de l'éducation devraient être considérés comme une priorité stratégique pour les responsables politiques et l'ensemble de la communauté éducative.

Références bibliographiques

- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2020). *Rapport Afwezigheden naar Aanleiding van Ziekte*. Retrieved from <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/4837>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). doi:10.3390/ijerph191710706
- Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N., & Hakkarainen, K. (2024). From autonomous actors to collaborative professionals: perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7). doi:10.1080/00313831.2023.2250376
- Ajzen, M. (2014, December 16). *Belgium: Preventing psychosocial risks at work*. Retrieved from Eurofound: <https://www.eurofound.europa.eu/en/resources/article/2014/belgium-preventing-psychosocial-risks-work#:~:text=New%20laws%20in%20Belgium%20to,violence%20and%20harassment%20at%20work>.
- Alvarez-Alonso, M., Scott, R., & Morales-Munoz, I. (2022). Editorial: COVID-19: Mid-and Long-Term Educational and Psychological Consequences for Students and Educators. *Frontiers in Psychology*, 13(903022), 1-3. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.903022>
- Andersen, L., Aust, B., & Winding, T. (2021). The Demand-Control Model and Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers: A Follow-Up Study. *Int J Environ Res Public Health*, 18(19:10513). doi:10.3390/ijerph181910513
- Angrave, D., & Charlwood, A. (2015). What is the relationship between long working hours, over-employment, under-employment and the subjective well-being of workers? Longitudinal evidence from the UK. *Human Relations*, 68(9), 1491-1515. doi:10.1177/0018726714559752
- ANSA. (2025, February 12). *Italy in EU hot water over teachers on temp contracts - Commission launches infringement procedure*. Retrieved from https://www.ansa.it/english/news/2025/02/12/italy-in-eu-hot-water-over-teachers-on-temp-contracts_337d7424-aab8-443b-97ea-c8717f9b5248.html#:~:text=The%20European%20Commission%20said%20Wednesday,workers%20and%20infringe%20EU%20law
- Arbejdsmiljørådet. (2024, December 19). *Sidste nyhedsbrev fra Arbejdsmiljørådet*. Retrieved from <https://amr.dk/nyheder/nyheder/2024/11/sidste-nyhedsbrev-fra-arbejdsmiljoeraadet>
- Badenes-Ribera, L., Fabris, M., Martinez, A., McMahon, S., & Longobardi, C. (2022). Prevalence of Parental Violence Toward Teachers: A Meta-Analysis. *Violence and Victims*, 37(5), 1-19. doi:10.1891/VV-D-20-00230

- Bakker, A., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay, *Handbook of Well-Being* (pp. 1-13). Salt Lake City: DEF Publishers.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2024, November 18). *Keine Gewalt gegen Lehrkräfte*. Retrieved from <https://www.km.bayern.de/unterrichten/unterrichtsalltag/schutz-und-sicherheit/keine-gewalt-gegen-lehrkraefte#:~:text=Ben%C3%B6tigen%20Sie%20unverz%C3%BCglich%20Hilfestellung%20bei,%C2%B7%20schulinterne%20Fachkr%C3%A4fte%20einschalten>
- Beaton, M., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*, 13(2167), 1-17. doi:10.3390/su13042167
- Bechichi, N., & Blouet, L. (2023, October). *Les leviers du bien-être au travail des enseignants du second degré - Les enseignements du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale*. Retrieved from Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse: <https://www.education.gouv.fr/les-leviers-du-bien-etre-au-travail-des-enseignants-du-second-degre-les-enseignements-du-barometre-379662#:~:text=L%E2%80%99%C3%A9quilibre%20entre%20vie%20priv%C3%A9%20et,m%C3%A9mes%20pour%20tous%20les%20enseignants>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and Crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443-459. doi:10.1007/s10758-020-09470-6
- Bersia, M., Charrier, L., Zanaga, G., Gaspar, T., Moreno-Maldonado, C., Grimaldi, P., . . . Comoretto, R. (2024). Well-being among university students in the post-COVID-19 era: a cross-country survey. *Scientific Reports*, 14(18296). doi:10.1038/s41598-024-69141-9
- Beswic. (n.d.). *Homepage*. Retrieved from Voel je goed op het werk: <https://voeljegoodophetwerk.be/>
- Binder, K. (2024). *Teachers: Key to achieving the European education area*. European Parliamentary Research Service (EPRS). European Parliament. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI\(2024\)762284_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf)
- Blasko, Z., da Costa, P., & Schnepf, S. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375. doi:10.1177/09589287221091687
- Boeskens, L. (2016). Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness. *OECD Education Working Papers*(147). doi:<https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>

- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands: First results from the LISS Panel*. doi:10.31235/osf.io/hf32q
- Boot, C., LaMontagne, A., & Madsen, I. (2024). Fifty years of research on psychosocial working conditions and health: from promise to practice. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 50(6), 395-405. doi:10.5271/sjweh.4180.
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 1-20. doi:10.1080/01443410.2019.1577952
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54, 356-369. doi: 10.1111/ejed.12345
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Curr Psychol.*, 39, 1757-1766. doi:10.1007/s12144-018-9878-7
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. (2019). Burnout, Depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Castellacci, F., & Viñas-Bardolet, C. (2021). Permanent contracts and job satisfaction in academia: evidence from European countries. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1866-1880. doi:10.1080/03075079.2019.1711041
- Cazan, A., David, T. D., Truta, C., Maican, C. I., Henter, R., Nastasa, L. E., . . . Pavalache-Ilie, M. (2024). Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2024.1377200
- Cefai, C., Cowie, H., Nada, C., & van der Graaf, L. (2023). *Teacher Well-being*. European union, NESET. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/817542
- CEMR; EPSU; HOSPEEM; CESI; HOTREC; ETUCE; EFEE; EFFAT; EUPAE. (2025). *Guidelines to prevent and tackle third-party violence and harassment related to work (Updated 2025)*. European Multi-sectoral Social Partners. Retrieved from <https://www.thirdpartyviolence.com/pr-updated-multi-sectorial-guidelines>
- Cho, H., Pyun, D., & Wang, C. (2023). Teachers' work-life balance: the effect of work-leisure conflict on work-related outcomes. *Asia Pacific Journal of Education*. doi:10.1080/02188791.2023.2259113
- Chung, H. (2022). *The Flexibility Paradox: Why Flexible Working Leads to (Self-)Exploitation*. Policy Press.
- Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring Stress Factors and Coping Strategies in Italian Teachers after COVID-19: Evidence from Qualitative Data. *Education Sciences*, 14(2). doi:10.3390/educsci14020152

- Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., & Schnohr, C. (2023). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work-related Stress*. European Agency for Safety and Health at Work. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Creagh, S., Thomson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661-680. doi:10.1080/00131911.2023.2196607
- Cuppen, J., Muja, A., & Geurts, R. (2024). *Well-being and mental health among students in European higher education*. Topical module report, Eurostudent.eu. Retrieved from https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/E8TopicalModulereportWellbeingandmentalhealth.pdf
- de Jonge, J., Bosma, H., Peter, R., & Siegrist, J. (2000). Job straining, effort-rewards imbalance and employee well-being: a large-scale cross-sectional study. *Social Science & medicine*, 50(9), 1317-1327. doi:10.1016/S0277-9536(99)00388-3
- de Laet, H., Verhavert, Y., de Martelaer, K., Zinzen, E., Deliëns, T., & van Hoof, E. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on risk of burn-out syndrome and recovery need among secondary school teachers in Flanders: A prospective study. *Front Public Health*, 12(10:1046435). doi:10.3389/fpubh.2022.1046435
- de Rivera, J. (2024, February 5). *El infierno de la depresión se ceba con los profesores: "Hay cada vez más acoso encubierto en las aulas"*. Retrieved from El Espanol: https://www.elespanol.com/ciencia/salud/20240205/infierno-depresion-ceba-profesores-vez-acoso-encubierto-aulas/829667259_0.html
- Del Castillo, A. P. (2016). Occupational safety and health in the EU: back to basics. In B. Vanhercke, D. Natali, & D. Bouget, *Social policy in the European Union: state of play 2016* (pp. 131-155). Brussels: European Trade Union Institute (ETUI) and European Social Observatory (OSE).
- Dogra, P., & Kaushal, A. (2022). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19. *Education and Information Technologies*, 27, 209-228. doi:10.1007/s10639-021-10645-6
- Douglas, V., Pattison, N., Warren, K., & Karanika-Murray, M. (2024). Wellbeing in the higher education sector: A qualitative study of staff perceptions in UK universities. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 1-24. doi:10.1080/15555240.2024.2341741
- Draghia, L. (2024, September 26). *Italy brings back 'Grades for Conduct' to address school children's aggression*. Retrieved from EuroWeekly News: <https://euroweeklynews.com/2024/09/26/italy-brings-back-grades-for-conduct-to-address-school-childrens-aggression/>

- Education and Solidarity Network. (2023). *#I-BEST : International Barometer of Education Staff*.
- Education Support. (2024). *Teacher well-being: a global understanding*. Education International .
- Education Support. (n.d.). *Depression: spotting symptoms and what to do next*. Retrieved from Education Support: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/guides/depression-spotting-symptoms-and-what-to-do-next/>
- Ermenc, K., Kalin, J., & Mažgon, J. (2021). How to Run an Empty School: The Experience of Slovenian School Heads During the COVID-19 Pandemic. *SAGE Open*, 1-12. doi:10.1177/21582440211032154
- Ertesvåg, F. (2021, January 18). *Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb*. Retrieved from VG: <https://www.vg.no/nyheter/i/Ga0p9J/laerere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobb#:~:text=L%C3%A6rere%20opplever%20seg%20overarbeidet%2C%20smitteutsatt,eller%20vurderer%20jobb%20utenfor%20skolen>
- Eurofound. (2022). *Psychosocial risks*. EU-OSHA, European Industrial Relations Dictionary, Dublin. Retrieved from <https://www.eurofound.europa.eu/en/european-industrial-relations-dictionary/psychosocial-risks>
- European Agency for Safety and Health [EU-OSHA]. (2021, December 13). *The OSH Framework Directive*. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/legislation/directives/the-osh-framework-directive/the-osh-framework-directive-introduction>
- European Agency for Safety and Health [EU-OSHA]. (n.d.). *EU Strategic Framework on Health and Safety at Work 2021-2027*. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/safety-and-health-legislation/eu-strategic-framework-health-and-safety-work-2021-2027>
- European Agency for Safety and Health at Work [EU-OSHA]. (n.d.). *OiRA: free and simple tools for a straightforward risk assessment process*. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/tools-and-resources/oira>
- European Agency for Safety and Health at Work [EU-OSHA]. (n.d.). *Research on psychosocial risks and mental health*. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-mental-health/research>
- European Commission. (2022, June 18). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Retrieved from European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- European Commission. (2023). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on a comprehensive approach to mental health*. Brussels. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023DC0298>

- European Commission. (2023). *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Unions.
- European Commission. (n.d.). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Retrieved from European Education Area: [https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20\(2021%2D2027\)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age](https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20(2021%2D2027)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age).
- European Commission. (n.d.). *Early childhood education and care initiatives*. Retrieved from European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- European Commission. (n.d.). *Erasmus+ Programme Guide: The essential guide to understanding Erasmus+*. Retrieved from Priorities of the Erasmus+ Programme: Inclusion and Diversity: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture [DG EAC]. (2024). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) in Europe, 2023 – Main findings and educational policy implications*. Publications Office of the European Union. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/5221263>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Education and training monitor 2024 – Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- European Commission: European School Education Platforms. (2020). *Survey on online and distance learning - Results*. Retrieved from <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/viewpoints/survey-online-and-distance-learning-results#:~:text=1,teachers%E2%80%99%20experience%20with%20online%20teaching>
- European Commission; European Education and Culture Executive Agency [EACEA]; Eurydice. (2021). *Teacher in Europe: Careers, Development and Well-being*. Luxembourg: Publications office of the European Union. doi:10.2797/997402
- European Education and Culture Executive Agency [EACEA]. (2023). *The structure of the European education systems 2023/2024 - Schematic diagrams*. Publications Office of the European Union. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2797/212303>
- European Parliamentary Research Service. (2024). *Teachers: Key to achieving the European education area*. European Parliament. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI\(2024\)762284_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf)
- European Trade Union Committee for Education [ETUCE] & European Federation of Education Employers [EFEE]. (2016). *Joint Practical Guidelines on How to Promote Joint Social Partner Initiatives at European, Regional and Local Level to Prevent and Combat Psychosocial Hazards*

in Education. Brussels: European Trade Union Committee for Education. Retrieved from https://www.csee-etu.org/images/attachments/RP_DW_Leaflet_EN.pdf

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2010). *Updated ETUCE Action Plan on: Preventing and Tackling Violence in Schools*. Retrieved from file:///C:/Users/FiekeMargarethavanDi/Downloads/ETUCE_Action_Plan_2010_Preventing_and_Tackling_Violence_in_School_EN.pdf

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2019). *2019 : OiRa Tool for the Early Childhood Education and Care Sector*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/projects/oira/3370-project-introduction>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2021, February 4). *What VET teachers need for quality and inclusive initial vocational education and training*. Retrieved from CSEE-ETUCE: <https://www.csee-etu.org/en/news/education-policy/4249-what-vet-teachers-need-for-quality-and-inclusive-initial-vocational-education-and-training>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2024). *2024 OiRA for HER – Online Interactive risk assessment tool for Higher Education and Research*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/projects/oira/5576-oira-for-her-online-interactive-risk-assessment-tool-for-higher-education-and-research>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2024, December 20). *ESSDE Plenary 2024: setting the way forward*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/news/etu/5600-essde-plenary-2024-setting-the-way-forward>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2024, September 20). *First multisectoral guidelines to prevent violence at work reached an agreement*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/news/etu/5545-first-multisectoral-guidelines-to-prevent-violence-at-work-reached-an-agreement>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2024). *Teachers are never off - The Right to Disconnect*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/ensure-workload-control-and-a-work-life-balance/5493-teachers-are-never-off-the-right-to-disconnect>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2025, March 28). *Right to disconnect and better conditions for teachers in focus at ESSDE meeting*. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/news/etu/5629-right-to-disconnect-and-better-conditions-for-teachers-in-focus-at-essde-meeting>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (n.d.). *Ensure workload control and a work-life balance!* Retrieved from CSEE-ETUCE: <https://www.csee-etu.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/ensure-workload-control-and-a-work-life-balance/5154-ensure-workload-control-and-a-work-life-balance>

European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (n.d.). *How to make teaching attractive? Protect teachers' safety and health!* Retrieved from <https://www.csee-etu.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/ensure-workload-control-and-a-work-life-balance/5154-ensure-workload-control-and-a-work-life-balance>

- etuce.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/sustain-safe-and-secure-working-conditions/5229-how-to-make-teaching-attractive-protect-teachers-safety-and-%20health#:~:text=In%20the%20European%20Survey%20of,risks%20for%20t
- Eurostat. (2023, October 5). Retrieved from EU had 5.24 million school teachers in 2021: <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/edn-20231005-1>
- Eurydice. (2021). *Teachers in Europe - Careers, Development and Well-being*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/997402
- Eurydice. (2023). *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023*. Luxembourg: Publications Office of the European union. doi:10.2797/93275
- Eurydice. (2023, November 27). *Sweden - 4. Early childhood education and care*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/sweden/early-childhood-education-and-care>
- Fares-Otero, N., & Trautmann, S. (2021). Addressing the Interactive Effects of Maltreatment and COVID-19 Related Stressors on the Neuropsychological Functioning in Children. *Frontier in Psychology, 12*(764768), 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2021.764768
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Circulaire 7963: REGLEMENT DE TRAVAIL CADRE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE*. circulaire informative. Retrieved from https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/48533_000.pdf#:~:text=,mati%C3%A8re%20d%27alcool%20et%20de
- Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. doi:10.1080/02607476.2020.1799709
- Forte. (2024, December 19). *The national research programme on mental health*. Retrieved from <https://forte.se/en/about-forte/special-initiatives/mental-health-research/>
- Gabbiadini, A., Paganin, G., & Simbula, S. (2023). Teaching after the pandemic: The role of technostress and organizational support on intentions to adopt remote teaching technologies. *Acta Psychologica, 236*, 1-9. doi:10.1016/j.actpsy.2023.103936
- Garcia-Carmona, M., Marin, M., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*, 189-208. doi:10.1007/s11218-018-9471-9
- Gibson, S., & Carroll, C. (2021). *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How they impact on the mental health and wellbeing of teachers and on learner outcomes*. Education Support. Retrieved from <https://www.educationsupport.org.uk/media/qeupkgep/literature-review-stress-anxiety-burnout-and-depression-impact-on-teachers-and-on-learner-outcomes.pdf>

- Gillani, A., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., . . . Whitton, A. (2022). Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession. *Frontiers in Psychology, 13*(940718). doi:10.3389/fpsyg.2022.940718
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Canadian Psychology, 58*(3), 203-210. doi:10.1037/cap0000117
- Gulmez, D., & Ordu, A. (2022). Back to the classroom: Teachers' views on classroom management after Covid-19. *International Journal of Modern Education Studies, 6*(2), 257-286. doi:10.51383/ijonmes.2022.197
- Hagerlid, M., Štulhofer, A., Redert, A., Jakic, I., Schoon, W., Westermann, M., . . . Löfgren, C. (2024). Obstacles in Identifying Sexual Harassment in Academia: Insights from Five European Countries. *Sexuality Research and Social Policy, 21*, 1515-1529. doi:10.1007/s13178-023-00870-8
- Hanula-Bobbitt, K., & Bočkutè, K. (n.d.). *Stress Management in the Education Sector*. Tampere University of Applied Sciences. Retrieved from https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/786935/Hanula-Bobbitt_Bockute.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., . . . al., e. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *J. Affect. Disord., 242*, 180-187. doi:10.1016/j.jad.2018.08.080
- Hauschildt, K. (2024, November 7). *The students are not OK*. Retrieved from European University Association: <https://www.eua.eu/our-work/expert-voices/the-students-are-not-ok.html>
- Head, J., Stansfeld, S., & Siegrist, J. (2004). The psychosocial work environment and alcohol dependence: a prospective study. *Occupational and Environmental Medicine, 61*, 219-224.
- Howard, A., Antczak, R., & Albertsen, K. (2022). *Education – evidence from the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER)*. European Agency for Safety and Health at Work. doi:10.2802/04069
- Hutchison, S., Watts, A., Gadermann, A., Oberle, E., Oberlander, T., Lavoie, P., & Masse, L. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population. *Journal of Affective Disorders Reports, 8*, 1-5. doi:10.1016/j.jadr.2022.100335
- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation. (2023, September 26). *Les mardis de l'IH2EF - Agir pour le bien-être au travail dans les établissements*. Retrieved from <https://www.ih2ef.gouv.fr/les-mardis-de-lih2ef-agir-pour-le-bien-etre-au-travail-dans-les-etablissements-3510#:~:text=Les%20mardis%20de%20l%27IH2EF%20,Le>
- Institute of Computational Perception. (2024, February 15). *JKU Study: Current Findings from the 2024 School Leadership Barometer Austria*. Retrieved from JKU - Institute of Computational Perception: <https://www.jku.at/en/institute-of-computational-perception/news-media->

events/news/detail/news/jku-studie-aktuelle-befunde-des-schulleitungs-barometers-austria-2024/

- International Labour Organization [ILO]. (2018). *Working time and the future of work*. Geneva: ILO Publications.
- International Labour Organization [ILO]. (2022). *ILO Curriculum on Building Modern and Effective labour Inspection Systems. Module 14. Ensuring compliance with legislation on psychosocial risks*. Geneva. Retrieved from https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@lab_admin/documents/genericdocument/wcms_856574.pdf
- Irving, D. (2024, August 22). *Teachers are still stressed and underpaid post-COVID*. Retrieved from RAND: <https://www.rand.org/pubs/articles/2024/teachers-are-still-stressed-and-underpaid-post-covid.html>
- Jakubowski, T., & Sitko-Dominik, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9), 1-25. doi:10.1371/journal.pone.0257252
- Jelińska, M., & Paradowski, M. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. doi:10.24059/olj.v25i1.2492
- Jögi, A., Aulen, A., Pakarinen, E., & Lerkannen, M. (2022). Teachers' daily physiological stress and positive affect in relation to their general occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 96(1). doi:10.1111/bjep.12561
- Johansson, E., Falkstedt, D., & Almroth, M. (2022). Depression among teachers: a Swedish register-based study. *BMC Public Health*, 22(355), 1-10. doi:10.1186/s12889-022-12758-0
- Jurado, M., Perez-Fuentes, M., Atria, L., Ruiz, N., & Linares, J. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. *BioMed Research International*(1021408), 1-10. doi:10.1155/2019/1021408
- Kaqinari, T., Makarova, E., Audran, J., Döring, A., Göbel, K., & Kern, D. (2021). The switch to online teaching during the first COVID-19 lockdown: a comparative study at four European universities. *Journal of University teaching & learning practice*, 18(5), 1-23. doi:10.53761/1.18.5.10
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systemic review. *International Environmental Research and Public Health*, 18(12760), 1-15. doi:10.3390/ijerph182312760
- Kaschka, W., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *Deutsches Arzteblatt International*, 108(46), 781-787. doi:10.3238/arztebl.2011.0781

- Keyes, K., Hatzenbuehler, M., Grant, B., & Hasin, D. (2012). Stress and Alcohol. *Epidemiologic Evidence*, 34(4), 391-400. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3797525/>
- Klussman, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121(103908). doi:10.1016/j.tate.2022.103908
- Koestner, C., Eggert, V., Dicks, T., Kalo, K., Zähme, C., Dietz, P., . . . Beutel, T. (2022). Psychological Burdens among Teachers in Germany during the SARS-CoV-2 Pandemic - Subgroup Analysis from a Nationwide Cross-Sectional Online Survey. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(9773). doi:10.3390/ijerph19159773
- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Virtanen, M., Pentti, J., & Vahtera, J. (2005). Work stress, smoking status, and smoking intensity: an observational study of 46,190 employees. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(1), 63-69. doi:10.1136/jech.2004.019752
- Kraft, M. A., & Simon, N. S. (2020). *Teachers' Experiences Working from Home During the COVID-19 Pandemic*. Teach Upbeat. Retrieved from <https://education.brown.edu/sites/default/files/2020-06/Upbeat%20Memo%20-%20Kraft.pdf>
- Kravale-Pauliņa, M., Ļīvitina, O., Oļehnoviča, E., & Fjodorova, I. (2023). Attractiveness of the Workplace Environment of Educational Institutions in the Context of Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(2), 201-218. doi:10.2478/jtes-2023-0024
- Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health - findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, 22(307). doi:10.1186/s12889-022-12680-5
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic - the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education*, 3(13), 1-12. doi:10.1080/03004279.2020.1849346
- Leclerc, C., de Keulenaer, F., & Belli, S. (2022). *OSH Pulse - Occupational safety and health in post-pandemic workplaces*. European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), Bilbao. Retrieved from https://osha.europa.eu/sites/default/files/Eurobarometer-OSH-in-post-pandemic-workplaces-summary_en.pdf
- Leijen, A., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2024). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 45-63. doi:10.1080/02619768.2024.2408641
- Lilies, A. (2024, October). *Ansiedad y depresión: el 40% de los profesores sufre problemas de salud mental*. Retrieved from El Plural: <http://elplural.com/sociedad/ansiedad-depresion-40->

profesores-sufre-problemas-salud-mental_339261102#:~:text=Del%20profesorado%20encuestado%2C%20un%2040,el%20inicio%20del%20curso%20escolar.

- Löfven, S., & Nordmark, E. (2021). *A good work environment for the future – the Government’s work environment strategy 2021-2025*. Government Communication 2020/21:92. Retrieved from <https://www.government.se/contentassets/7a8a3957c3364717971a18ac3ed1d94d/a-good-work-environment-for-the-future--the-governments-work-environment-strategy-20212025.pdf>
- Madigan, D., & Kim, L. (2021, September). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers’ intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105(103425). doi:10.1016/j.tate.2021.103425
- Mankki, V. (2024). (Re)thinking teaching after COVID-19 school lockdown: a longitudinal study of Finnish primary school teachers’ expectations for, and perceptions of, change. *Education*, 3(13), 1-12. doi:10.1080/03004279.2024.2325518
- Maslach, C., & Leiter, M. (2007). Burnout. In G. Fink, *Encyclopedia of Stress* (2 ed., pp. 368-371). Elsevier. doi:10.1016/B978-012373947-6.00062-3
- McDonald, P., Thorpe, K., & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, 0(0), 1-22. doi:10.1177/0022185618800351
- McMahon, S., Reaves, S., McConnell, E., Pest, E., & Ruiz, L. (2017). The Ecology of Teachers’ Experiences with Violence and Lack of Administrative Support. *AM J Community Psychol.*, 60(3-4), 502-515. doi:10.1002/ajcp.12202.
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The Establishment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 208-233. doi:10.18662/rrem/13.1/369
- Mingot, S., & Marin, V. (2024). Digital Educational Platforms in Primary Education: The Case of Catalonia. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(4), 475-493. doi:10.1080/1475939X.2024.2337346
- Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche. (n.d.). *Le Baromètre du bien-être des personnels de l’Éducation nationale*. Retrieved from <https://www.education.gouv.fr/le-barometre-du-bien-etre-des-personnels-de-l-education-nationale-326266>
- Morales, E., & Martínez Collado, M. (2023). *Educadores y sanitarios triplican las bajas laborales por problemas de salud mental en siete años*. Retrieved from Publico: <https://www.publico.es/sociedad/educadores-sanitarios-triplican-bajas-laborales-problemas-salud-mental-siete-anos.html#:~:text=Publicidad>

- Mordi, C., Akanji, B., & Ajonbadi, H. (2025). Exploring the impact of technostress on the work-life boundary of UK academics during the coronavirus pandemic. *Information Technology & People*. doi:10.1108/ITP-08-2022-0581
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34(100394). doi:10.1016/j.edurev.2021.100394
- NASUWT - The Teachers' Union. (2023). *The Big Question Survey Report 2022*. Retrieved from <https://www.nasuwat.org.uk/static/00289aa1-9888-489f-90f4137dd56b8cdb/Big-Question-Survey-Report-2022.pdf>
- NASUWT - The Teachers' Union. (2025). *Working Overtime: Time for a Limit - the Workload Crisis*. Political Briefing. doi:<https://www.nasuwat.org.uk/static/026c8716-38fa-4ed0-b8312a8242d5aec6/Political-Briefing-Working-Overtime-Time-for-a-Limit-The-Workload-Crisis-England.pdf>
- National Education Strategy. (2024). *Report on the Educator Wellbeing and Job Satisfaction Survey for Scholastic Year 2023-2024*. Malta: People Management Department within the Ministry of Education, Sports, Youth, Research and Innovation.
- National Education Union [NEU]. (2024, April 3). *State of education: Workload and wellbeing*. Retrieved from National Education Union (NEU): <https://neu.org.uk/latest/press-releases/state-education-workload-and-wellbeing>
- Navines, R., Olive, V., Ariz, J., Lopez, J., Tortajada, M., Varela, P., & Martin-Santos, R. (2016). Stress and Burnout During the First Year of Residence Training in a University Training Hospital: Preliminary Data. *Dual Diagnosis: Open Access*, 1(17). doi:10.21767/2472-5048.100017
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] & European Union [EU]. (2018). *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/health_glance_eur-2018-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/f8d7880d-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/3197152b-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2022). *Preparing Vocational Teachers and Trainers: Case Studies on Entry Requirements and Initial Training*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/c44f2715-en

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/bac4dc9f-en.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/acff263d-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023, October). What do OECD data on teachers' salaries tell us? *Education Indicators in Focus*, 83. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/10/what-do-oecd-data-on-teachers-salaries-tell-us_449e60c7/de0196b5-en.pdf#:~:text=of%20tertiary,to%20teachers%E2%80%99%20pay%20progression%2C%20with
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/c00cad36-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024, January). How do public and private schools differ in OECD countries? *Education Indicators in Focus*, 84. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/01/how-do-public-and-private-schools-differ-in-oecd-countries_f196df88/90348307-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (n.d.). *Teacher working conditions*. Retrieved from <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41734&filter=all>
- OSH WIKI. (2022). *National OSH Strategy - Croatia*. Retrieved from <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/national-osh-strategy-croatia>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Fernnandez, I., Lipnicki, D., Mondragon, N., & Santabarbara, J. (2023). Prevalence of Burnout among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4866), 1-13. doi:10.3390/ijerph20064866
- Pereira, I. (2024, August 30). *At least 24 EU countries struggle with teacher shortages - here's why*. Retrieved from EuroNews: <https://www.euronews.com/my-europe/2024/08/28/at-least-24-eu-countries-struggle-with-teacher-shortages-heres-why>
- Petersen, T. (2020, September 30). *Sejr: Nu får psykisk arbejdsmiljø sin egen lov*. Retrieved from Socialpædagogerne: <https://sl.dk/fag-og-viden/arkiv/2020/9/sejr-nu-faar-psykisk-arbejdsmiljoe-sin-egen-lov/#:~:text=Sejr%3A%20Nu%20f%C3%A5r%20psykisk%20arbejdsmilj%C3%B8,sin%20egen%20lov>
- Pressley, T., Marshall, D., & Moore, T. (2022). *Understanding Teacher Burnout Following COVID-19*. doi:10.31235/osf.io/6adtb

- Punto Sicuro. (2022, November 3). *D.Lgs. 81/2008: il quadro sinottico delle valutazioni dei rischi specifici*. Retrieved from <https://www.puntosicuro.it/valutazione-dei-rischi-C-59/d.lgs.-81/2008-il-quadro-sinottico-delle-valutazioni-dei-rischi-specifici-AR-22768/>
- Quest. (n.d.). *Teacher shortages in the EU - Key numbers and facts*. Retrieved 1 29, 2025, from <https://quest-eu.org/policy/teacher-shortages-in-the-eu-key-numbers-and-facts/>
- Raes, A. (2022). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*, 4, 138-159. doi:10.1007/s42438-021-00274-0
- Rahlff, H., Rinne, U., & Sonnabend, H. (2023). *COVID-19, School Closures and (Cyber) Bullying in Germany*. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Ranne, R., & Psychogiou, A. (2022). *Digitalisation in International Higher Education: From current challenges to what the future holds*. ACA - Academic Cooperation Association. Retrieved from <https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2022/03/Think-Piece-1-updated.pdf>
- Redin, C., & Erro-Garces, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-15. doi:10.1016/j.ijer.2020.101623
- Riva, E., Lister, K., & Jeglinska, W. (2023). *Student and staff mental well-being in European higher education institutions*. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/933130
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkraefte*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Retrieved from https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FACTSHEET.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. doi:10.1159/000353263
- Ryttberg, M., & Geschwind, L. (2017). Professional support staff at higher education institutions in Sweden: roles and success factors for the job. *Tertiary Education and Management*, 23(4), 334-346. doi:10.1080/13583883.2017.1322631
- Ryttberg, M., & Geschwind, L. (2021). Organising professional support staff at higher education institutions: a multidimensional, continuous balancing act. *Tertiary Education and Management*, 27, 47-58. doi:10.1007/s11233-020-09064-y
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(103221). doi:10.1016/j.tate.2020.103221

- Sánchez-Pujalte, L., Yepes, T., Etchezahar, E., & Mateu, D. (2023). Teachers at risk: Depressive symptoms, emotional intelligence, and burnout during COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 11(1092839), 1-8. doi:10.3389/fpubh.2023.1092839
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27
- Sklirou, S., & Papakonstantinou, A. (2023). Impact of Parental Aggression on Primary School Teachers' Everyday School Life and Well-being. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(4), 72-79. doi:10.24018/ejedu.2023.4.4.702
- Skolverket. (2022). *Consequences of the COVID-19 pandemic for the education system*. Solna: Swedish National Agency for Education. Retrieved from <https://www.skolverket.se/download/18.82a034318adacbbd61c1/1696340486570/pdf11958.pdf>
- Skolverket. (2025, January). *Prognos över behovet av lärare och förskollärare*. Retrieved from Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/skolverkets-utvarderingar-och-rapporter/prognos-over-behovet-av-larare-och-forskollarare>
- Slovenian Business Point. (n.d.). *Safety at work*. Retrieved April 11, 2025, from Republic of Slovenia: <https://spot.gov.si/en/info/safety-at-work/>
- Sonoma Learning. (2024). *European Teacher Survey 2024*. Retrieved from <https://www.sanomalearning.com/globalassets/learning/what-we-do/european-teacher-survey/2024-european-teacher-survey-by-sanoma-learning.pdf>
- Stang-Rabrig, J., Brueggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2022.103803
- Steinhardt, M., Smith jaggars, S., Faulk, K., & Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429. doi:10.1002/smi.1394
- Teaching and Learning International Survey [TALIS]. (2021). Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic. *Teaching in Focus*, 41, 1-6.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2022). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: reducing preservice teachers' anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230-249. doi:10.1080/02619768.2020.1827392
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., . . . Loannou, A. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 28(6), 6695-6726. doi:10.1007/s10639-022-11431-8

- Tomic, W. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1). doi:10.5964/ejop.v7i1.103
- TPN/Lusa. (2024, January 11). *Teachers working 50 hours a week*. Retrieved from The Portugal News: <https://ftp.theportugalnews.com/news/2024-01-11/teachers-working-50-hours-a-week/84996>
- Trindade, C. (2021, June 9). Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Challenges of teleworking: organisation of working time, work-life balance and the right to disconnect' (Exploratory opinion at the request of the Portuguese Presidency). *Official Journal of the European Union*, 64, 1-12. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ%3AC%3A2021%3A220%3AFULL>
- UGT-Servicios Públicos. (2025). *Encuesta estatal: impacto de la burocracia en la profesion docent*. Retrieved from https://ugt-sp.es/wp-content/uploads/Informe-resultados_burocracia-2025.pdf
- UNESCO. (2024, September 17). *What you need to know about digital learning and transformation of education*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know?hub=84636>
- Union Sindical Obrera [USO]. (2020 , June 8). *La necesaria desconexión digital para los docentes*. Retrieved from <https://www.uso.es/la-necesaria-desconexion-digital-para-los-docentes/#:~:text=La%20Ley%20de%20Protecci%C3%B3n%20de,derecho%20a%20la%20desconexi%C3%B3n%20digital>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO. doi:10.54676/uzqv8501.
- Universiteit Leiden. (n.d.). *University Teaching Qualification (BKO)*. Retrieved from [https://www.staff.universiteitleiden.nl/human-resources/learning-and-development/teacher-development/university-teaching-qualification#:~:text=In%20order%20to%20guarantee%20the,lecturers%20\(UHD\)%20and%20professors](https://www.staff.universiteitleiden.nl/human-resources/learning-and-development/teacher-development/university-teaching-qualification#:~:text=In%20order%20to%20guarantee%20the,lecturers%20(UHD)%20and%20professors).
- University West. (2025, March 13). *Questions and Answers about Higher Education Pedagogy*. Retrieved from https://www.hv.se/en/meet-university-west/akademus/teaching-and-learning-in-higher-education/Questions-and-answers-about-higher-education-pedagogy/?utm_source=chatgpt.com
- van der Molen, H., Nieuwenhuijsen, K., Frings-Dresen, M., & de Groene, G. (2020). Work-related psychosocial risk factors for stress-related mental disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 10(e034849). doi:10.1136/bmjopen-2019-034849

- Vargas, M., & Yepes, R. (2023). Teachers' health and the students' academic achievement: A systematic review of literature. *Tempus Psicológico*, 7(1). doi:10.30554/tempuspsi.7.1.5011.2024
- Vega Formazione. (n.d.). *Rischi psicosociali: cosa sono?* Retrieved April 11, 2025, from <https://www.vegaformazione.it/PB/rischi-psicosociali-cosa-sono-p456.html#A2>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*(213). doi:10.1787/c36fc9d3-en
- VOION. (n.d.). *Wettelijk kader sociale veiligheid*. Retrieved from <https://www.voion.nl/veilig-en-vitaal-werken/sociale-veiligheid/sociale-veiligheid/wettelijk-kader-sociale-veiligheid/>
- Webster, R. (2021, July 1). *Addressing the international data gap on teaching assistants*. Retrieved from Education International: <https://www.ei-ie.org/en/item/24927:addressing-the-international-data-gap-on-teaching-assistants>
- Willsher, K. (2023, February 23). *French police questioning teenager after fatal stabbing of school teacher*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2023/feb/23/french-police-questioning-teenager-after-fatal-stabbing-of-school-teacher>
- Winding, T., Aust, B., & Andersen, L. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers - the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, 22(316). doi:10.1186/s12889-022-12606-1
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. doi:10.1080/03323315.2021.1916559
- Winter, E., Smith, S., & Szproch, A. (2022). Bouncing back post COVID-19: Responding to needs arising from the closure of educational settings within the Irish primary and early years' education sector. *Irish Journal of Education*, 45(4), 1-24. Retrieved from <http://www.erc.ie/ije>
- Wood, J., & Shine, I. (2023, February 3). *Right to disconnect: The countries passing laws to stop employees working out of hours*. Retrieved from Jobs and the Future of Work: <https://www.weforum.org/stories/2023/02/belgium-right-to-disconnect-from-work/>
- World Health Organization [WHO]. (2022, June 17). *Mental Health*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization [WHO]. (2024). *The World Health Organization-Five Well-Being Index (WHO-5)*. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/legalcode.en>
- World Health Organization [WHO]. (n.d.). *Burn-out an "occupational phenomenon"*. Retrieved from World Health Organization: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon>

- Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41(1), 111-128. doi:10.1093/polsoc/puab016
- Zhou, X., Smith, C., & Al-Samarraie, H. (2024). Digital technology adaptation and initiatives: a systematic review of teaching and learning during COVID-19. *Journal of Computing in Higher Education*, 36, 813-834. doi:10.1007/s12528-023-09376-z

Glossaire

Anxiété	Trouble caractérisé par des sentiments d'inquiétude, de peur ou de malaise, légers ou sévères. Lorsqu'elle est persistante ou prédominante, l'anxiété peut interférer de manière significative dans la vie quotidienne et se manifester par des symptômes physiques : accélération du rythme cardiaque, état d'agitation et difficultés de concentration.
Burn-out	Réaction prolongée à des facteurs de stress émotionnels et interpersonnels chroniques sur le lieu de travail, se manifestant par trois symptômes principaux : l'épuisement émotionnel, le cynisme ou la dépersonnalisation (détachement de soi) et une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et professionnel.
Dépression	Trouble de la santé mentale caractérisé par une tristesse persistante, un désespoir, une perte d'intérêt pour les activités et des symptômes émotionnels ou physiques qui interfèrent dans la vie quotidienne. La dépression peut altérer les pensées, les émotions, les comportements et le bien-être physique d'une personne et, dans les cas les plus sévères, conduire à des tendances suicidaires.
Numérisation	Généralisation de l'utilisation des technologies numériques et des données numérisées, facilitée par les ordinateurs portables, les smartphones et d'autres ressources et outils, ainsi que par les infrastructures numériques.
Travail émotionnel	Efforts, planification et contrôle nécessaires pour exprimer les émotions souhaitées par l'environnement organisationnel au cours des transactions interpersonnelles.
Enseignement hybride	Enseignement réunissant à la fois les élèves en classe et les élèves en ligne pour assister à des cours synchrones dispensés par un enseignant·e se trouvant généralement dans la classe physique.
Formation initiale des enseignant·e·s	Formation obligatoire des futur·e·s enseignant·e·s leur permettant d'acquérir les compétences professionnelles essentielles et de développer les attitudes requises pour leur rôle et responsabilités futurs.
Contrôle du travail	Mesure dans laquelle un·e employé·e peut exercer son autonomie professionnelle et déterminer sa façon de travailler.
Santé mentale	État de bien-être permettant aux individus de gérer le stress de la vie, de mettre en pratique leurs compétences, d'apprendre correctement, de travailler efficacement et de contribuer à leur communauté.
Enseignement en ligne	Enseignement où l'enseignant·e et l'étudiant·e sont connecté·e·s en ligne, le plus souvent à partir de leur domicile. L'enseignement en ligne peut être synchronisé ou enregistré pour permettre aux élèves de le visualiser à leur convenance.
Risques psychosociaux	Aspects de la conception et de la gestion du travail, et de ses contextes sociaux et organisationnels, susceptibles de causer des dommages psychologiques ou physiques.

Stress	Situation induite par le sentiment de manquer de contrôle et de soutien, entraînant un état psychologique négatif caractérisé par un impact sur les composantes à la fois cognitives et émotionnelles.
Stress technologique (ou technostress)	Stress causé par l'utilisation des TIC, en cas d'utilisation excessive des technologies, de techno-invasion ou d'une augmentation de la charge de travail et du stress.
Bien-être	Notion multidimensionnelle où interviennent plusieurs facteurs sociaux, économiques, psychologiques, culturels, spirituels et politiques.
Conditions de travail	Durée du temps de travail, charge de travail, pression au travail, et soutien et ressources disponibles.
Durée du temps de travail	Nombre d'heures travaillées (rémunérées et non rémunérées), directement conditionnées par des facteurs tels que la charge de travail, l'intensité du travail, ou encore, la possibilité de déconnexion des tâches professionnelles.
Équilibre entre vie privée et vie professionnelle	Répartition de la disponibilité et de l'attention entre le temps consacré au travail et celui consacré à la famille, aux amis ou aux loisirs. Les travailleur·euse·s ont le droit de se déconnecter du travail et de se voir accorder un véritable temps de repos.