

LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN SITUATIONS D'URGENCE :

CONSTATS TIRÉS D'UNE CARTOGRAPHIE
DES RESSOURCES ET D'UNE ANALYSE DES LACUNES



Réseau Inter-agences
pour l'Éducation en
Situations d'Urgence

Publié par :

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12e étage
New York, NY 10168
États-Unis d'Amérique

INEE © 2021

Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (2021). Le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence : constats tirés d'une cartographie des ressources et d'une analyse des lacunes.

Licence :

Ce document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.

Image de couverture :

E Mbabazi, IRC, Ouganda

À propos de l'INEE :

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) est un réseau public mondial composé de membres qui travaillent ensemble dans un cadre humanitaire et de développement afin de garantir à tous les individus le droit à une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable. L'action de l'INEE est basée sur le droit fondamental à l'éducation. Pour plus d'informations et pour rejoindre l'INEE, visitez inee.org/fr.

Tout commentaire ou question concernant ce rapport peut être adressé à teacher-wellbeing@inee.org.

REMERCIEMENTS

« Le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence : constats tirés d'une cartographie des ressources et d'une analyse des lacunes » a été commandé par le Secrétariat de l'INEE et rédigé par Sophia D'Angelo, Samaya Mansour et Lisa Walker. L'INEE a pu élaborer ce document grâce au soutien de Éducation Sans Délai.

Le rapport de cartographie a été conçu par le Groupe de collaboration des enseignants en situations de crise (TiCC) et le Groupe de collaboration sur le soutien psychosocial et apprentissage social et émotionnel (SPS-ASE) de l'INEE. Un groupe de référence composé de personnel de formation de l'enseignement, de chercheurs, de psychologues, de spécialistes du soutien psycho-social, de spécialistes de l'éducation en situations d'urgence et d'anciens membres du personnel enseignant a fourni des commentaires itératifs et mené des actions de sensibilisation pour demander des ressources et partager l'enquête sur le bien-être du personnel enseignant avec l'équipe de consultance. Rachel Smith (INEE) et Charlotte Bergin (INEE) ont géré et coordonné cette publication. Chris Henderson et Amy Parker, coprésidents du groupe de collaboration TiCC et Julia Finder-Johna, coprésidente du Groupe de collaboration SPS-ASE, ont fourni des conseils techniques et une supervision.

L'INEE tient à remercier les membres suivants du Groupe de référence sur le bien-être des enseignants de l'INEE pour leurs contributions : Seun Bunmi Adebayo (Université nationale d'Irlande, Galway), Elizabeth Adelman (Comité International de Secours), Carmen América Affigne (Université Simon Bolivar, Venezuela), Zouheir Bitar (D.O.P.S. Liban), Sandra Barreto Carvajal (Coschool, Colombie), Hilal Döner (Save the Children), Danielle Falk (Teachers College, Université de Columbia), Sonia Guerriero (UNESCO), Zahra Jalili (UNICEF), Humaira Naseer (Cluster Éducation Pakistan), Dr. Enakshi Sengupta (American University of Afghanistan), Polydor Tangeli (Groupe Mosala, RD Congo), Wisam Zeidan (Comité international de secours) et Aizat Zhakyalieva (Alliance Amal).

L'INEE remercie également les personnes ayant participé au questionnaire sur le bien-être du personnel enseignant, qui ont fourni des informations provenant des personnes qui sont au centre de ce travail : le personnel enseignant vivant et travaillant dans des situations d'urgence. L'INEE exprime sa sincère gratitude aux personnes qui ont fourni des entretiens avec des informateurs clés. Il s'agissait d'universitaires, de partenaires sur le terrain, de fonctionnaires gouvernementaux, d'ONG internationales et de spécialistes SMSPS du Centre d'études libanaises, de l'Université Américaine du Liban, du Centre pour le développement de l'éducation, du FHI360, du Programme Jusoor Refugee, du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Liban, de Manahel, du groupe de collaboration SMSPS, du Conseil norvégien pour les réfugiés, de People in Need, de l'UNICEF Jordanie, de l'Université d'Auckland et de War Child Holland.

L'INEE tient à remercier ses membres pour leur disponibilité et le partage des ressources et pour avoir diffusé l'enquête sur le bien-être du personnel enseignant.

L'édition de ce document a été effectuée par Dody Riggs.

La conception a été réalisée par 2D Studio Ltd.

Cette traduction a été réalisée dans le cadre d'une collaboration entre Translators without Borders et l'INEE.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé analytique	5
Acronymes	7
Une remarque sur la terminologie employée	8
1. Introduction	9
2. Méthodologie	11
2.1. Collection de matériel sur le bien-être du personnel enseignant	11
2.2. Entretiens avec des informateurs clés	12
2.3. Questionnaire en ligne pour le personnel enseignant	13
2.4. Analyse des données et des lacunes	16
2.5. Limites et recherches futures	17
3. Résumé de la cartographie du matériel	18
4. Constats	19
4.1. Moyens vs objectifs : Le personnel enseignant comme « vecteur » pour répondre au bien-être des élèves	20
4.2. COVID-19 : Le début d'une attention particulière sur le bien-être du personnel enseignant au niveau mondial	22
4.3. Contextualisation : Répondre aux contextes, conceptualisations et besoins réels	24
4.4. Langue : Un obstacle surmontable à l'assimilation du contenu du matériel	26
4.5. Équité : Identités diverses, besoins individualisés	27
4.6. La voix du personnel enseignant : Un lien manquant à la conception et à la création du matériel	29
4.7. Bien-être financier : Salaire sans compensation adéquate	30
4.8. Engagement au niveau des politiques : Aucune voie pour la participation du personnel enseignant au dialogue politique	32
4.9. L'école et la communauté : Soutenir le bien-être du personnel enseignant grâce à des approches globales de l'école	33
4.10 La personne : Stratégies spontanées pour surmonter la difficulté ; des trésors pour le bien-être	36
5. Recommandations	38
Bibliographie	40
Annexe A. Liste des mots-clés pour la cartographie	42
Annexe B. Questionnaire en ligne pour le personnel enseignant	43
Annexe C. Schéma de codage pour la collecte et la cartographie des ressources	47
Annexe D. Fréquence du matériel cartographié	50
Annexe E. Ressources et outils recommandés par le personnel enseignant	52

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Objectif : Grâce au travail des Groupes de collaboration sur le personnel enseignant en situations de crise, le soutien psychosocial et l'apprentissage socio-émotionnel, le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) a apporté une contribution significative au bien-être du personnel enseignant dans des situations d'urgence. Ce rapport s'appuie sur les travaux des groupes de collaboration liés au bien-être du personnel enseignant, y compris les constats exposés dans le rapport de l'INEE intitulé « Étude du secteur : le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, de crise et de conflit. » L'objectif du projet actuel de l'INEE, à savoir la cartographie et l'analyse des lacunes en matière de bien-être du personnel enseignant, était de collecter des ressources, des outils et des documents stratégiques ou de sensibilisation existants qui traitent du bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence. L'INEE a cartographié ce matériel dans son modèle socio-écologique de bien-être du personnel enseignant afin d'identifier les lacunes dans la disponibilité du matériel aux niveaux individuel, scolaire et communautaire, ainsi que dans les environnements politiques nationaux, régionaux et internationaux.

Méthodologie : La première phase de la recherche a consisté à collecter du matériel traitant du bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence et qui est facilement accessible en ligne. Nous, l'équipe de consultants et consultantes de l'INEE, avons diffusé, par l'intermédiaire du vaste réseau de l'INEE, une invitation à soumettre des ressources en anglais, arabe, en espagnol, en français et en portugais, ce qui nous a permis d'identifier le matériel qui n'est pas disponible en ligne. Afin de faciliter l'identification du matériel et trianguler les conclusions de l'analyse des lacunes, nous avons mené nos recherches primaires avec des membres du personnel enseignant et divers informateurs clés tout au long du processus de cartographie. L'analyse des lacunes était fondée sur le cadre socio-écologique présenté dans « L'Étude du secteur. »

Constats : Notre recherche a abouti à dix constats clés liés à la conception et au contenu du matériel relatif au bien-être du personnel enseignant :

1. Le bien-être du personnel enseignant est souvent conçu comme un moyen d'atteindre le bien-être des élèves, plutôt qu'un résultat valorisé en soi.
2. La crise sanitaire mondiale liée à la COVID-19 a mis en lumière les défis liés au travail et à la santé auxquels est confronté le personnel enseignant travaillant dans des situations d'urgence, remobilisant ainsi le programme pour aborder le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence. Cependant, le matériel que nous avons collecté est limité en termes d'adaptation aux besoins uniques du personnel enseignant.
3. À la lumière des problèmes exposés par la crise de la COVID-19, la contextualisation des ressources concernant le bien-être du personnel enseignant au niveau national et local est essentielle, pour reconnaître notamment comment la nature du bien-être est déterminée culturellement et que des situations d'urgence distinctes nécessitent des approches distinctes.
4. La diversité linguistique fait encore défaut, car la majorité des documents disponibles sont uniquement en anglais. Malgré le fait que la majorité des situations d'urgence se produisent dans des contextes arabophones, il existe une lacune dans les ressources orientées vers l'action que le personnel enseignant arabophone peut utiliser en guise de soutien.
5. Souvent, les documents disponibles ne reconnaissent pas les caractéristiques individuelles du personnel enseignant en termes, entre autres, de genre, de handicap, de déplacement ou de statut de réfugié.
6. Malgré l'importance de tirer parti des expériences et de l'opinion des membres du personnel enseignant pour créer du matériel qui réponde à leurs besoins, il n'existe aucun matériel créé conjointement.
7. Les membres du personnel enseignant participant au questionnaire ont identifié la sécurité financière comme le défi le plus courant auquel elles et ils sont confrontés. Bien que les documents de politique/de plaidoyer préconisent la rémunération du personnel enseignant, ils abordent rarement la nécessité d'une indemnisation plus importante, incluant les prestations de soins médicaux et d'accident du travail, les congés annuels payés, les congés maladie et les congés de maternité/paternité.
8. Il n'existe aucun matériel apportant des conseils au personnel enseignant sur la manière de s'engager dans un dialogue au niveau des politiques afin de relever les défis en matière de rémunération et d'autres défis politiques, de faire pression pour un changement politique ou de se renseigner sur leurs droits.
9. Trop peu de ressources disponibles utilisent des approches globales de l'école ou s'appuient sur les rôles que jouent les chefs d'établissement et les acteurs et actrices communautaires pour favoriser une culture du bien-être, de l'apprentissage professionnel, du soutien et de la collaboration entre pairs.
10. Le personnel enseignant utilise diverses stratégies d'adaptation individuelles informelles qui n'ont pas été saisies par la cartographie. Il s'agit notamment d'activités récréatives, religieuses et sociales, ainsi que d'opportunités d'apprentissage autonome et de développement professionnel en ligne qui les aident à améliorer leur auto-efficacité.

Ces constats révèlent plusieurs défis et opportunités pour la conception, la création et la diffusion de nouveau matériel.

Recommandations : Nous concluons ce rapport en formulant 13 recommandations clés à l'intention des spécialistes, du personnel de recherche et des décideurs politiques qui travaillent dans l'éducation en situations d'urgence :

1. Se concentrer sur le bien-être du personnel enseignant comme un résultat en lui-même.
2. Réfléchir à la manière de concevoir des supports qui répondent aux besoins du personnel enseignant confronté à différents types d'urgences.
3. Recueillir des indications sur l'impact des efforts et des programmes en matière de bien-être du personnel enseignant.
4. Investir dans des guides d'adaptation pour soutenir la contextualisation du matériel disponible.
5. Traduire le matériel disponible dans les langues locales pour assurer l'inclusion linguistique.
6. Veiller à ce que les efforts visant à soutenir le bien-être du personnel enseignant soient inclusifs et tiennent compte de l'égalité entre les hommes et les femmes.
7. Impliquer le personnel enseignant dans la création de matériel favorisant son bien-être.
8. Collecter et suivre les données désagrégées sur la rémunération du personnel enseignant.
9. Fournir au personnel enseignant des parcours clairs pour faire pression ou plaider en faveur d'un changement législatif.
10. Soutenir les changements dans les pratiques d'indemnisation du personnel enseignant.
11. Adopter des approches globales de l'école et de la communauté pour le bien-être du personnel enseignant.
12. Donner la priorité à l'assurance qualité pour garantir que les documents diffusés à la suite de la cartographie sont de haute qualité.
13. Élargir la conceptualisation du « matériel » pour inclure des stratégies pédagogiques et informelles afin d'assurer le bien-être du personnel enseignant.

ACRONYMES

AIR	———	Instituts américains de recherche
EIC	———	Entretiens avec des informateurs clés
ESU	———	Éducation en situations d'urgence
FCA	———	Finn Church Aid
GCPEA	———	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
IEI Pakistan	——	Innovate Educate Inspire Pakistan (Innover, éduquer, inspirer, Pakistan)
INEE	———	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
IRC	———	Comité International de Secours
MENA	———	Moyen-Orient et Afrique du Nord
OMS	———	Organisation mondiale de la Santé
ONG	———	Organisation non gouvernementale
REPSSI	———	Initiatives régionales de soutien psycho-social
SMSPS	———	Santé mentale et soutien psychosocial
SPS-ASE	———	Soutien psychosocial et apprentissage socio émotionnel
TiCC	———	Personnel enseignant en situations d'urgence
UNICEF	———	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	———	Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	———	Agence Américaine pour le Développement International

UNE REMARQUE SUR LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE

Pour différencier les contextes, les expériences et les connaissances représentés dans ce rapport, nous avons utilisé les termes « pays à revenus plus faibles et intermédiaires » et « hémisphère sud » de manière interchangeable. L'INEE reconnaît que ces termes généraux peuvent simplifier à l'excès les réalités diverses et complexes des lieux dans lesquels nous travaillons. Nous reconnaissons également que ces termes sont problématiques dans la mesure où ils intègrent et étendent la dynamique de la puissance coloniale dans notre vision du monde et dans le secteur humanitaire plus généralement. Néanmoins, nous utilisons ces termes ici par souci de simplicité et pour refléter le langage de nos informateurs clés. Cependant, nous travaillons à développer des définitions plus justes et plus représentatives, et nous accueillons les commentaires et suggestions de nos lectrices et lecteurs sur une terminologie préférable ou améliorée.



© S Fayyaz, IRC, Pakistan

1. INTRODUCTION

Il est de plus en plus impératif, dans le discours national et international, de donner la priorité au bien-être humain et d'y répondre par l'éducation. Alors que les conceptions du bien-être dans l'éducation sont souvent centrées sur les enfants et les jeunes, notamment dans les contextes de crise, le bien-être du personnel enseignant est tout aussi important. Le personnel enseignant dans les situations d'urgence travaille dans des environnements éducatifs complexes, souvent avec un soutien minimal, et assume une multitude de rôles et de responsabilités non traditionnelles afin de répondre aux besoins variés des élèves et de la communauté (Kirk et Winthrop, 2013, Mendenhall et al., 2018).

Les conflits armés contribuent à la destruction des infrastructures et des ressources nécessaires pour maintenir les écoles sûres et fonctionnelles. Les déplacements qui résultent souvent de ces conflits peuvent provoquer un afflux soudain d'élèves et une pénurie parmi le personnel enseignant. L'adversité vécue autant par le personnel enseignant et les élèves génère des tensions, des angoisses et un sentiment d'insécurité dans leur vie quotidienne (Winthrop et Kirk, 2008).

Grâce au travail des groupes de collaboration sur le personnel enseignant dans des contextes de crise (TiCC) et le Soutien psycho-social et l'apprentissage socio-émotionnel (SPS-ASE), le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) a apporté une contribution significative au bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence. Ce rapport s'appuie sur les travaux des groupes de collaboration relatifs au bien-être du personnel enseignant, y compris les constats décrits dans le rapport de l'INEE, « Étude du secteur : le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise et en conflit. » (Falk et al., 2019).

L'Étude du secteur, qui a été commandée par Education Equity Research Initiative, a été une première étape essentielle pour parvenir à une compréhension du bien-être du personnel enseignant dans des situations de ressources limitées et d'urgence. Cette compréhension a été construite en identifiant les facteurs individuels et contextuels qui influencent le bien-être du personnel enseignant. Le projet actuel de l'INEE, à savoir la cartographie et l'analyse des lacunes en matière de bien-être du personnel enseignant,

Comment le bien-être est-il défini ?

L'Étude du secteur de l'INEE (Falk et al., 2019) utilise un cadre socio-écologique pour définir le bien-être du personnel enseignant comme étant propre au contexte au niveau individuel, scolaire, communautaire, national/régional et international. Le bien-être englobe la façon dont les membres du personnel enseignant se sentent et fonctionnent professionnellement et il tient compte de l'affection, du comportement et des évaluations des enseignantes et des enseignants à l'égard de leur travail. (Schleicher, 2018, Collie et al., 2015).

Quels types de situations sont décrits par le terme éducation en situations d'urgence (ESU) ?

Selon la définition de l'INEE, les situations courantes de crise dans lesquelles l'ESU est essentielle incluent les contextes caractérisés par des conflits, des situations de violence, des déplacements forcés, des catastrophes et des urgences de santé publique.

dont il est rendu compte ici, s'appuie sur les conclusions de l'étude du secteur. Ce projet, soutenu par Éducation Sans Délai, a été conçu pour répondre au besoin urgent de compiler et de diffuser rapidement du matériel sur le bien-être du personnel enseignant afin que les spécialistes et les décideurs politiques soient en mesure d'identifier et de combler les lacunes actuelles en matière de soutien au bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence. Afin d'identifier le matériel et de trianguler les conclusions de l'analyse des lacunes, nous, l'équipe de consultance avons mené nos premières recherches avec des membres du personnel enseignant et des informateurs clés qui ont une expérience variée et travaillent dans des contextes divers. Nous avons basé l'analyse des lacunes sur le cadre conceptuel de « l'Étude du secteur pour le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence », qui a utilisé le cadre socio-écologique de Bronfenbrenner (1979) pour organiser les divers environnements ou niveaux (par exemple, individuel, scolaire, communautaire et national, régional, international) qui sont pertinents pour le bien-être du personnel enseignant (Falk et al., 2019).

Ce rapport, qui complète la cartographie du matériel, présente un recueil des principaux constats qui ont émergés de l'analyse des lacunes. Dans la section II, nous donnons une brève description de la méthodologie qui sous-tend l'étude. Dans la section III, nous résumons le matériel inclus dans la cartographie. Dans la section IV, nous développons nos dix constats clés, dont les cinq premiers identifient les principales lacunes dans la conception et la création de ressources sur le bien-être du personnel enseignant. Les cinq autres constats s'inscrivent dans un cadre socio-écologique afin d'illustrer à la fois les défis qui entravent le bien-être du personnel enseignant et les opportunités disponibles pour soutenir le bien-être du personnel enseignant au niveau politique, scolaire, communautaire et individuel. Dans la section V, nous présentons nos recommandations pour le développement futur de matériel. Ces recommandations soulignent la nécessité de disposer de matériel plus complet et plus diversifié qui reconnaisse l'importance du bien-être du personnel enseignant, non seulement pour promouvoir le bien-être des élèves, mais aussi comme une fin en soi.



© Ingebjørg Kårstad, NRC, Cameroon

2. MÉTHODOLOGIE

L'objectif principal de ce projet de l'INEE, à savoir la cartographie et l'analyse des lacunes en matière de bien-être du personnel enseignant et l'analyse des lacunes, était double : (1) collecter des ressources, des outils et des documents de politiques ou de plaidoyer (matériel) existants qui traitent spécifiquement du bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence et (2) identifier les lacunes dans la disponibilité de matériel.

Questions directrices

1. Quels sont les ressources, outils et documents de politiques (c.-à-d., matériel) disponibles pour aborder le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence ?
2. Comment ce matériel cartographie-t-il le cadre conceptuel du bien-être du personnel enseignant et quelles lacunes subsistent ?
3. Quelles sont les autres lacunes en termes de couverture régionale et linguistique, etc. ?
4. Que pensent les différents acteurs et actrices de la disponibilité et de la qualité du matériel ?
5. Quels sont les défis auxquels font face les membres du personnel enseignant en situations d'urgence, et de quelle manière ces défis s'intègrent-ils dans le matériel existant ?
6. Quels types de matériel et/ou de stratégies les membres du personnel enseignant vivant dans des situations d'urgence déclarent actuellement utiliser pour favoriser leur propre bien-être ? Comment accèdent-elles/ils au matériel disponible ?

2.1. COLLECTION DE MATÉRIEL SUR LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La première phase de la recherche a consisté à collecter du matériel traitant du bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence. Nous avons mené ce travail de janvier à mars 2021. La figure 1 présente le champ d'application de la cartographie en ce qui concerne les critères d'inclusion et d'exclusion (présentés en rouge). Les critères d'inclusion exigeaient que le matériel reflète une combinaison des trois axes spécifiques : personnel enseignant, bien-être et situations d'urgence. Conformément aux définitions de l'INEE, nous définissons la notion « d'urgence » comme un contexte ca-

Figure 1. Champ d'application de la cartographie



ractérisé par des conflits ou des violences, des déplacements forcés, des catastrophes et des urgences de santé publique. Nous avons développé de manière itérative des critères d'inclusion et d'exclusion supplémentaires au fur et à mesure que nous recueillions du matériel. Nous avons inclus du matériel qui a été créé en réponse à la pandémie de COVID-19 dans des contextes généralement qualifiés de stables (à savoir les États-Unis, le Royaume-Uni, etc.). Nous avons décidé d'inclure du matériel validé et à l'usage du personnel enseignant, même si à l'origine il n'avait pas été créé pour le personnel enseignant (par exemple des questionnaires ou des enquêtes utilisés pour mesurer les aspects du bien-être). L'un des principaux critères d'exclusion était le coût : dans la cartographie, nous n'avons pas inclus de ressources qui coûtaient de l'argent ou exigeaient des frais d'accès.

Nous avons collecté trois types de matériel : des ressources, des outils de mesure/d'évaluation et des documents de politique/plaidoyer (voir l'encadré pour les explications). Nous avons effectué des recherches en ligne dans chacune des cinq langues principales de l'INEE (anglais, arabe, espagnol, français et portugais). Parce que nous avions prévu de cartographier le matériel dans le cadre conceptuel de l'INEE (voir la figure 6 ci-dessous), nous avons tiré nos termes de recherche clés de ce cadre. Pour nous assurer que nous avons recensé tous le matériel pertinent, nous avons utilisé plusieurs synonymes pour les termes clés : personnel enseignant (ex. éducatrices/éducateurs, professeurs), bien-être (ex. santé mentale, santé socio-émotionnelle, résilience) et urgences (ex. conflit, conflit armé, COVID-19, catastrophe environnementale). L'annexe A fournit une liste complète des termes de recherche clés que nous avons utilisés en anglais. Nous avons ensuite traduit les termes dans les cinq langues principales de l'INEE afin de favoriser une recherche complète.

En plus des recherches en ligne, nous avons diffusé, par l'intermédiaire du vaste réseau de l'INEE, une invitation à soumettre du matériel dans chacune des cinq langues. Le réseau compte plus de 18.000 membres qui travaillent dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence (ESU). Cette invitation nous a donné accès à une variété de documents qui ne sont pas facilement accessibles en ligne. Des réunions ont été organisées avec les membres du Groupe de référence de l'INEE sur le bien-être des enseignants afin d'identifier les ressources qui auraient pu être omises. Nous avons ensuite partagé la première série de documents avec 16 membres du groupe, que nous avons invité à fournir des informations et des recommandations et à recenser le matériel manquant. Nous avons ajouté une dernière série de documents à la cartographie, ce qui a donné lieu à un total de 130 éléments.

Trois types de matériel ont été rassemblés et cartographiés :

Ressources : Une ressource (lien ou dossier) proposant des activités ou des stratégies explicites pour soutenir le bien-être du personnel enseignant (physique, émotionnel, social, cognitif). Son contenu (texte, audio, vidéo) doit être principalement orienté vers l'action. Il peut s'agir de ressources visant à favoriser la formation dispensée par des responsables d'écoles, des formateurs/formatrices ou d'autres acteurs et actrices qui travaillent avec des membres du personnel enseignant, ou un autre contenu qui vise à permettre au personnel enseignant de s'engager dans un apprentissage autonome.

Outils de mesure/d'évaluation : Des outils qui peuvent être utilisés pour évaluer le bien-être du personnel enseignant. Il peut s'agir d'outils validés pour leur fiabilité et leur bien-fondé ou des outils qui n'ont pas encore été utilisés ou testés. Il peut s'agir, par exemple, de grilles d'évaluation, d'auto-évaluations, de tests, etc. Cela comprend des guides administratifs ou de formation pour les outils de mesure. On y trouve des outils spécifiquement destinés au personnel enseignant ou qui ont été utilisés avec succès auprès du personnel enseignant.

Documents de politique/de plaidoyer : Documents qui décrivent des stratégies ou des approches de plaidoyer visant à renforcer les capacités institutionnelles en vue d'améliorer le bien-être du personnel enseignant, que ce soit au niveau national, régional ou mondial.

2.2. ENTRETIENS AVEC DES INFORMATEURS CLÉS

Nous avons identifié un groupe diversifié d'informateurs clés grâce à une combinaison d'échantillonnage raisonné et en boule de neige, ce qui nous a donné un total de 17 personnes interrogées (4 hommes, 13 femmes) possédant une expérience et une expertise variées (voir le tableau 1). Ils ont fourni des observations importantes sur le ressenti des acteurs quant à la disponibilité et la qualité des ressources, des outils et des documents de politiques dans divers contextes. Nous avons sélectionné ces informateurs clés, dont plusieurs ont été identifiés par le biais des collaborations INEE TiCC et SPS-ASE, sur la base (a) de leur expérience directe en matière de bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence et (b) de leur affiliation organisationnelle (ONG internationales, partenaire de terrain, institution académique, etc.). Leurs affiliations étaient importantes pour s'assurer que l'échantillon global reflétait des expériences et des perspectives diverses. Nous avons mené tous

les entretiens avec les informateurs clés en anglais, sauf deux, qui ont été menés en arabe.

Les entretiens semi-structurés ont été guidés par trois sous-questions principales :

1. Quelles ressources, outils ou documents stratégiques liés au bien-être du personnel enseignant dans le contexte ESU ont été utilisés ou créés, et pourquoi ?
2. Qu'est-ce qui rend un outil ou une approche plus efficace par rapport à un ou une autre ?
3. Quels sont les outils, ressources, approches ou orientations politiques importantes qui ne sont pas disponibles ?

Tableau 1. Récapitulatif des informateurs clés

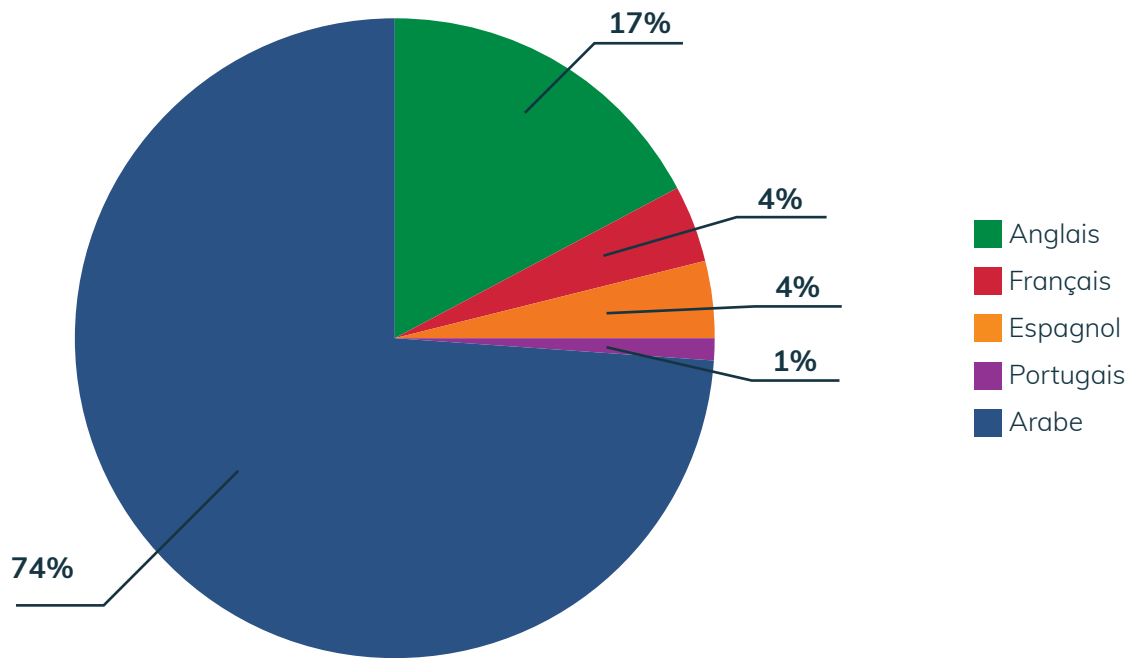
Type d'informateur clé	Organisation/Institut	Focus régional
Organisation internationale non gouvernementale	War Child Holland	Moyen-Orient, Afrique de l'Ouest
	Centre pour le développement de l'éducation	Moyen-Orient, Asie du Sud, Afrique australe, Afrique de l'Est
	FHI360	Afrique de l'Ouest
Partenaires de terrain	UNICEF Jordanie	Moyen-Orient
	Manahel	Moyen-Orient
	People in Need	Afrique de l'Est, Moyen-Orient, Asie du Sud-Est
	Conseil Norvégien pour les Réfugiés	Moyen-Orient
	Jusoor Refugee Program	Moyen-Orient
Universitaires	Université d'Auckland	Moyen-Orient, Asie du Sud-Est, Pacifique
	Centre d'études libanaises, Lebanese American University (Université Américaine du Liban)	Moyen-Orient
Responsables gouvernementaux	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Liban	Moyen-Orient
Spécialistes SMSPS	Groupe de collaboration SMSPS	Moyen-Orient, Asie du Sud, Asie du Sud-Est, Afrique du Sud-Est, Amérique latine, Caraïbes

2.3. QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Nous avons créé un questionnaire en ligne destiné au personnel enseignant, mettant ainsi à sa disposition un espace pour participer activement. Le questionnaire comprenait 13 questions (9 à choix multiples et 4 ouvertes) qui exploraient les données démographiques du personnel enseignant, les défis auxquels il est confronté et les outils ou stratégies utilisées pour favoriser son propre bien-être (voir l'annexe B). Nous avons traduit le questionnaire et l'avons diffusé dans les cinq langues principales de l'INEE.

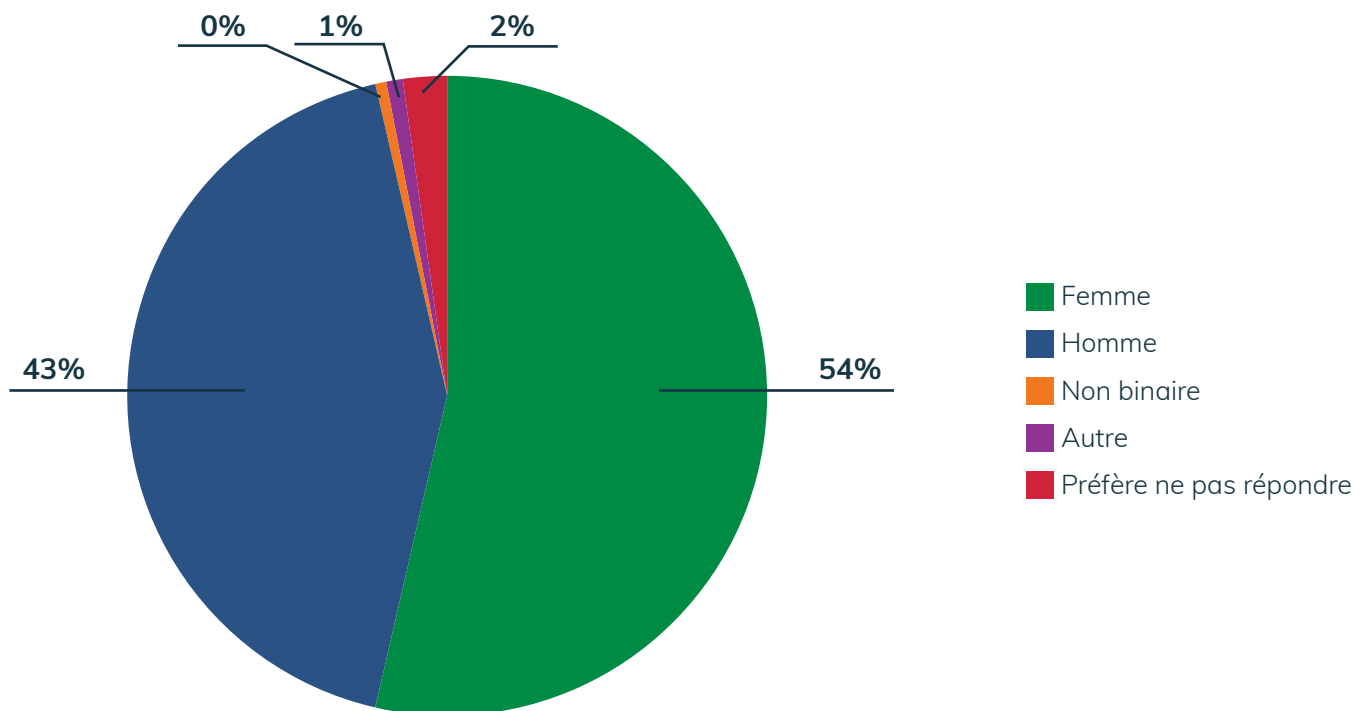
Nous avons utilisé Survey Monkey, une plateforme de collecte de données en ligne, pour diffuser le questionnaire par l'intermédiaire du vaste réseau de membres de l'INEE. Nous l'avons laissé ouvert pendant tout le mois de mars 2021 et la participation était volontaire. Au total, 1 098 personnes ont participé. Les figures 2 et 3 donnent un aperçu sur les genres des personnes qui ont participé au questionnaire et sur les langues utilisées pour y répondre. Comme l'indiquent les chiffres, près de trois personnes sur quatre étaient arabophones. Bien que 73 pays étaient représentés, près de la moitié de l'ensemble des personnes participantes provenaient de Syrie (48,5 %). Le deuxième pays le plus représenté est le Liban (26,5 %), suivi du Kenya (6,7 %), du Venezuela (1,4 %), de la République démocratique du Congo (1,2 %), de la Colombie (1,1 %) et du Salvador (1 %). Les 67 autres pays comptaient tous 10, ou moins, personnes participantes. Le questionnaire leur demandait de préciser le pays de leur domicile et lieu de travail, mais pas leur nationalité. La tendance que nous avons observée dans la localisation des personnes interrogées peut refléter la concentration géographique actuelle de la communauté ESU et des réseaux membres de l'INEE.

Figure 2. Langues des personnes interrogées



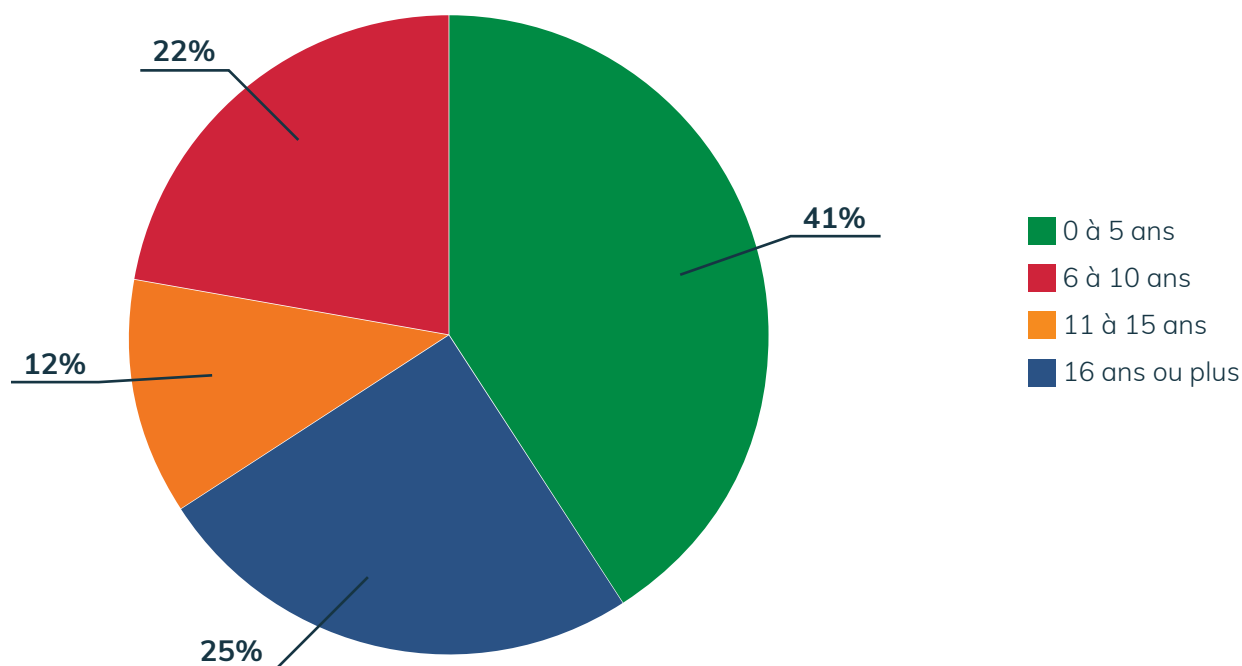
À noter : Données des 1.098 personnes interrogées

Figure 3. Genre des personnes interrogées



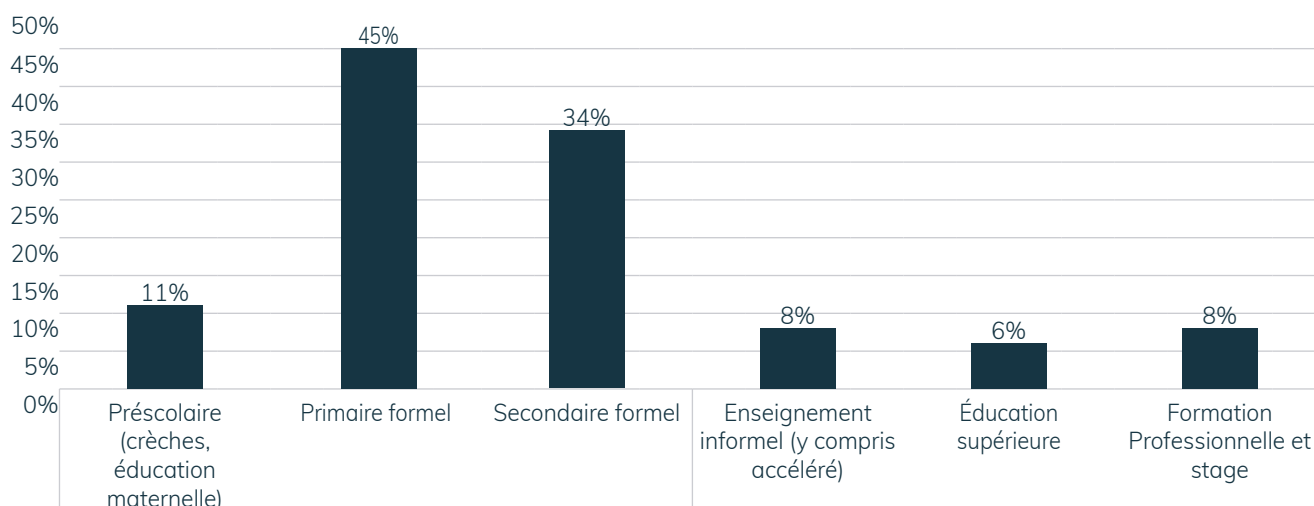
À noter : Données des 1.098 personnes interrogées

Figure 4. Expérience dans l'enseignement des personnes interrogées



À noter : Données des 1.098 personnes interrogées

Figure 5. Environnement d'enseignement et niveau d'étude des personnes ayant participé au questionnaire



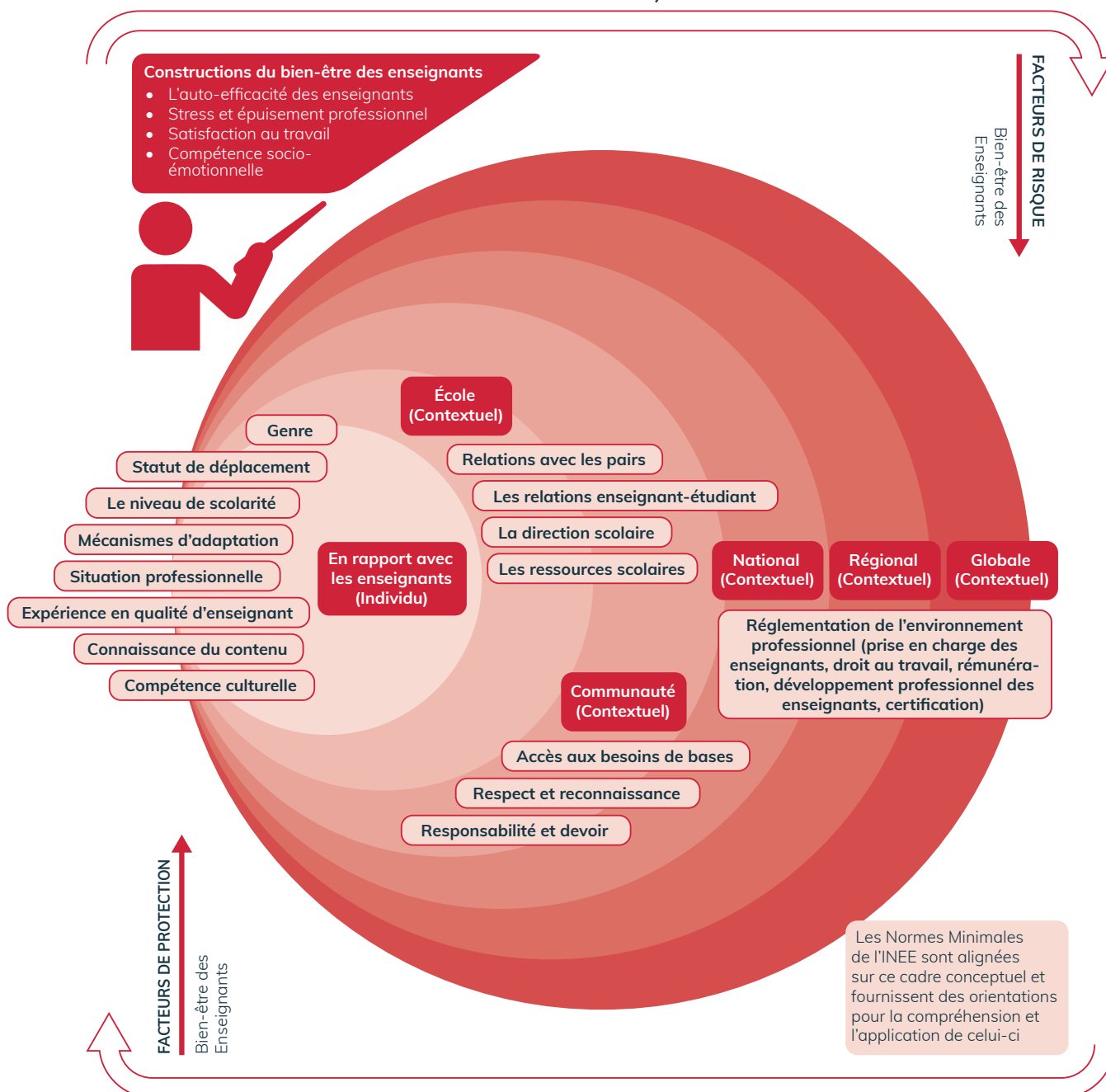
À noter : Données des 1.098 personnes interrogées

Il est surprenant qu'un plus grand nombre de personnes participantes ne se soient pas identifiées comme enseignantes ou enseignants de l'enseignement informel. Cela peut refléter une confusion sur la terminologie (INEE, 2020) ou la nature de l'échantillon lui-même. Il est également probable que notre enquête n'ait pas suffisamment exploité des cadres informels.

2.4. ANALYSE DES DONNÉES ET DES LACUNES

Au fur et à mesure que nous avons recueilli le matériel relatif au bien-être du personnel enseignant, nous les avons mis en correspondance avec une matrice reflétant les multiples aspects du cadre conceptuel du bien-être des enseignants de l'INEE (Falk et al., 2019) qui est basé sur le cadre socio-écologique de Bronfenbrenner (1979). Le cadre conceptuel utilise quatre concepts clés du bien-être du personnel enseignant : l'efficacité personnelle, le stress et l'épuisement professionnel, la satisfaction au travail et les compétences socio-émotionnelles — pour décrire les facteurs qui façonnent le bien-être du personnel enseignant au niveau individuel, scolaire, communautaire, national, régional, et les niveaux mondiaux (voir Figure 6). Nous avons mis en correspondance le matériel avec le niveau le plus élevé du cadre auquel chacun correspondait. Par exemple, nous avons codé un outil d'évaluation mesurant les stratégies d'adaptation personnelles du personnel enseignant au niveau individuel par rapport au cadre socio-écologique, à moins qu'il ne s'enquiert également des aspects de la vie familiale d'un enseignant (niveau communautaire) ou de l'environnement politique (niveau national, infranational, régional), auquel cas nous l'avons codé au niveau de correspondance le plus élevé. Un résumé du codage apparaît dans l'encadré à droite. Nous fournissons le schéma de codage complet dans l'annexe C.

Figure 6. Cadre conceptuel pour le bien-être du personnel enseignant dans les contextes à faibles ressources, de crise et de conflit



Source : « Étude du secteur : Le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise et en conflit », de l'INEE (Falk et al., 2019).

Nous avons utilisé des statistiques descriptives de base pour établir la prévalence de différents matériels, que nous avons ensuite désagrégées en fonction de divers facteurs, notamment la langue, la modalité et le niveau socio-écologique. Plusieurs hypothèses spécifiques ont par la suite émergé sur la disponibilité et la nature du matériel sur le bien-être du personnel enseignant. Nous avons utilisé les entretiens avec des informateurs clés et les données du questionnaire pour trianguler ces constatations provisoires.

Nous avons transcrit les entretiens avec les informateurs et les avons saisis dans NVivo, un logiciel d'analyse de données qualitatives. Nous avons appliqué une analyse thématique à cet ensemble de données à travers une combinaison de codage émergent et a priori.

Dans notre analyse des données du questionnaire, nous avons appliqué une combinaison d'analyse statistique descriptive de base et d'analyse thématique. Nous avons généré des statistiques descriptives pour résumer les données de groupe recueillies par le biais des questions fermées, y compris des questions portant sur les caractéristiques des membres du personnel enseignant et celles l'invitant à identifier les défis auxquels elles et ils étaient confrontés ou leurs préférences en matière de techniques de bien-être à partir d'une liste établie de réponses.¹ Nous avons créé des codes émergents afin d'appliquer une analyse thématique aux questions ouvertes (par exemple, quels conseils donneriez-vous au personnel enseignant pour prendre soin de son propre bien-être ?). Après avoir terminé l'analyse thématique, nous avons effectué une analyse de données mixtes. Il s'agissait de convertir des données qualitatives en codes numériques afin d'appliquer une analyse statistique descriptive de base, ce qui a permis de comprendre le sens supplémentaire des données qualitatives.

2.5. LIMITES ET RECHERCHES FUTURES

La méthodologie qui sous-tend notre cartographie et notre analyse des lacunes présente plusieurs limites. Bien que l'utilisation du questionnaire en ligne ait été un moyen efficace d'accéder à un vaste échantillon du personnel enseignant géographiquement diversifié, il s'est avéré limité aux personnes ayant un accès Internet fiable et maîtrisant l'une des cinq langues de l'INEE. Pour raccourcir le questionnaire, nous avons supprimé plusieurs questions démographiques avant de le diffuser. Bien que la suppression de ces éléments ait réduit les exigences cognitives des personnes ayant répondu, cela a également limité nos capacités à désagréger les données en fonction d'aspects importants de l'identité des membres du personnel enseignant, y compris leur statut juridique (par exemple, les enseignantes et enseignants réfugiés ou déplacés) et le cadre de travail (par exemple, un camp ou une installation de réfugiés). Pour simplifier l'analyse, la plupart des questions du questionnaire étaient fermées, ce qui limitait la diversité potentielle des réponses à certaines questions.

Nous avons prévu de mener des entretiens approfondis avec le personnel enseignant afin de tirer parti des résultats du questionnaire et de garantir que les avis soient pris en compte dans la cartographie et l'analyse des lacunes. Cependant, en raison de notre désir de terminer la recherche et de diffuser nos résultats aux spécialistes de l'ESU le plus rapidement possible, nous avons finalement limité la participation du personnel enseignant au questionnaire écrit. Pour garantir que le travail puisse être achevé rapidement et avec un résultat ciblé, nous avons décidé que, à l'exception des documents traitant explicitement de la pandémie de COVID-19, nous omettrions les documents axés sur le bien-être du personnel enseignant dans des environnements « stables » (c'est-à-dire qui ne sont pas typiquement conceptualisés comme des structures ou des lieux d'urgence) à partir de la cartographie. L'analyse que nous avons menée tout au long du processus de la cartographie suggère qu'inclure ces ressources pourrait considérablement renforcer les opportunités des praticiens et des praticiennes de s'adapter et de s'appuyer sur un matériel existant de haute qualité plutôt qu'en créer un nouveau.

Une dernière limite de la recherche concerne la nature des informateurs clés. Bien que l'équipe de recherche ait fait plusieurs tentatives pour recruter des donateurs et d'autres acteurs politiques, nous n'avons reçu aucune réponse de leur part ; par conséquent, nous n'avons pu inclure qu'un seul acteur politique dans l'échantillon d'informateurs clés et aucun donateur.

1. Nous avons généré la liste dressée de réponses grâce à une revue informelle de la littérature existante, qui comprenait l'Étude du secteur de l'INEE (Falk et al., 2019).



© Peter Biro, IRC, Birmanie

3. RÉSUMÉ DE LA CARTOGRAPHIE DU MATÉRIEL

Nous avons finalement inclus un total de 130 types de matériel sur la carte du bien-être du personnel enseignant dans les contextes d'urgence. Comme nous l'avons indiqué dans la section sur la méthodologie, l'équipe de consultance a cartographié ces différents matériels à l'aide d'un schéma de codage conçu en consultation et en collaboration avec les membres des Groupes de collaborations de l'INEE TiCC et SPS-ASE, qui était basé sur le cadre conceptuel du bien-être du personnel enseignant de l'INEE (Falk et al., 2019). Cette section fournit un bref résumé des résultats de la cartographie elle-même. Nous fournissons une analyse plus complète dans l'annexe D. Nous expliquons nos constatations dans la section IV et soulignons les lacunes dans la création et la disponibilité des matériels.

Sur les 130 formes de matériels que nous avons inclus dans la cartographie, 48 (37 %) sont des ressources d'enseignement et d'apprentissage, 16 (12 %) sont des outils de mesure (par exemple, des questionnaires ou des protocoles d'entretien), 53 (41 %) sont des documents de plaidoyer politique, et 13 (10 %) sont d'autres types de matériel (par exemple, des ressources qui incluent des outils de mesure, ou des documents de politique qui incluent des ressources). La COVID-19 est l'urgence la plus courante abordée dans le matériel collecté (67, soit 52 %), ce qui reflète la reconnaissance croissante de l'importance du bien-être du personnel enseignant depuis le début de la crise. Une grande partie du matériel traite des urgences sans préciser de quel type (20, soit 15 %), tandis que plusieurs documents se concentrent sur le soutien au personnel enseignant dans différents types d'urgence (28, soit 22 %). Peu de matériel traite du bien-être du personnel enseignant travaillant dans d'autres contextes d'urgence : 4 (3 %) s'adressent spécifiquement aux personnel enseignant dans les zones de conflit armé, 3 (2 %) traitent des urgences sanitaires autres que la COVID-19 (par exemple, les maladies non transmissibles, l'épidémie d'Ebola), et 1 (0,8 %) traite des urgences environnementales (c.-à-d. des catastrophes naturelles).²

Nous avons également cartographié le matériel en fonction de la conception (par exemple, pour qui il a été conçu) et de la structure (par exemple, s'il s'agissait de ressources autonomes ou faisant partie d'un ensemble). Trente-six matériels (28 %) sont conçus pour l'apprentissage autonome ou la santé du personnel enseignant et plus de la moitié (75, soit 58 %) ciblent le « personnel d'animation/facilitation » de l'enseignement (c'est-à-dire, le personnel ESU travaillant avec les enseignantes et les enseignants, y compris les chefs d'établissement et le personnel de formation de l'enseignement et les décideurs). Les 19 autres formes de matériel (15 %) peuvent être utilisées soit par le personnel enseignant, soit par les membres du personnel d'ESU travaillant avec le personnel enseignant. Sur les 16 outils collectés, 10 (62 %) sont conçus pour être utilisés par le personnel enseignant pour l'auto-évaluation, 5 (31 %) cible le personnel de formation et 1 (6 %) peut être utilisé à la fois par le personnel enseignant et de formation de l'enseignement. Les matériels ont également été cartographiés en fonction de leur structure. La majorité (76, soit 59 %) sont des matériels autonomes, et les 54 autres (41 %) sont des ensembles de matériels qui offrent aux professionnels un kit complet.

En ce qui concerne la modalité, la majorité des matériels sont des documents textuels (112, soit 86 %). Cela reflète probablement le grand nombre de documents de plaidoyer politique. Sur les 48 ressources d'enseignement et d'apprentissage orientées vers l'action, 32 (67 %) sont des documents textuels, 5 (10 %) sont des vidéos, 2 (4 %) sont audios, 1 (2 %) est un cours en ligne et 9 (19 %) sont multimodaux (p. ex., audio et texte). La couverture géographique et sociolinguistique des matériels est discutée dans les sous-sections 4.3 et 4.4.

² Le seul matériel traitant du bien-être du personnel enseignant et des urgences environnementales est le document d'orientation 2014 de l'UNESCO et de l'UNICEF, *Vers une culture de l'apprentissage de la sécurité et de la résilience : Conseils techniques pour l'intégration de la réduction des risques de catastrophe dans le programme scolaire* (en anglais).



© Ned Colt, IRC, Cisjordanie

4. CONSTATS

Les 10 constats que nous abordons dans cette section portent sur la manière dont le matériel que nous avons examiné au cours du processus de cartographie s'aligne sur les différentes priorités établies par la recherche internationale sur le bien-être du personnel enseignant dans des contextes de crise. Nous commençons (section 4.1) en explorant comment, compte tenu du stock actuel de matériel et conformément aux perceptions des informateurs clés, le bien-être du personnel enseignant est conceptualisé comme un moyen d'atteindre le bien-être des élèves plutôt que comme un résultat valorisé en soi. Nous décrivons ensuite l'impact de la COVID-19 (4.2), y compris comment la crise sanitaire mondiale a exposé les défis liés au travail et à la santé du personnel enseignant, remobilisant ainsi l'agenda pour aborder le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence. Alors que le début de la crise sanitaire mondiale a conduit à une prolifération de matériel sur le bien-être du personnel enseignant, il a également perpétué plusieurs limitations dans la création de matériel, notamment une contextualisation limitée (4.3), un manque de diversité linguistique (4.4) et une incapacité à reconnaître les caractéristiques individuelles des enseignantes et des enseignants (4.5). Nous examinons ensuite comment l'implication du personnel enseignant dans la création collaborative de matériel (4.6) garantit de la pertinence de celui-ci et répond aux besoins uniques du personnel enseignant, notamment à travers les différents niveaux du cadre socio-écologique (Falk et al., 2019).

Les autres constats comparent le contenu du matériel collecté avec le cadre socio-écologique (Bronfenbrenner, 1979) et les quatre concepts de bien-être du personnel enseignant présentés dans l'« Étude du secteur » de l'INEE (Falk et al., 2019). Dans la section 4.7, nous traitons des rémunérations et des programmes de rémunération. Ces deux facteurs importants au plan politique sont les défis que le personnel enseignant a le plus souvent identifiés dans le questionnaire. Dans la section 4.8, nous soulignons le manque de matériel visant à permettre au personnel enseignant de relever les défis liés à la rémunération et à d'autres défis aux niveaux national, régional et international en s'engageant dans un dialogue au niveau politique. Dans la section 4.9, nous nous tournons vers le niveau de l'école, où un nombre croissant mais toujours insuffisant de ressources utilisent des approches globales de l'école où les responsables d'établissement sont chargés de développer une culture de bien-être, d'apprentissage professionnel, de soutien et de collaboration entre pairs. Nous mentionnons également le rôle des acteurs et actrices communautaires dans l'école, la communauté étant le niveau le moins important du cadre socio-écologique trouvé dans l'étude. Dans la section 4.10, nous abordons les stratégies d'adaptation informelles individuelles du personnel enseignant, y compris les activités récréatives et sociales, la formation autonome en ligne et les opportunités de développement professionnel visant à améliorer l'efficacité personnelle. Ces résultats s'appuient sur la littérature existante en soulignant les défis et opportunités particuliers pour la conception, la création et la diffusion de matériel nouveau.

4.1. MOYENS VS OBJECTIFS : LE PERSONNEL ENSEIGNANT COMME « VECTEUR » POUR RÉPONDRE AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Ma crainte concernant l'ensemble du programme de bien-être du personnel enseignant est qu'il reconnaisse l'importance du bien-être du personnel enseignant, mais pas comme une fin en soi. En d'autres termes, le bien-être du personnel enseignant n'est important que dans la façon dont il se rapporte aux élèves. Pas parce que les enseignants sont des personnes à part entière.

— Répondant EIC

Il existe une tendance à considérer le bien-être des enseignants et des enseignantes comme un moyen d'améliorer le bien-être des élèves (ou les résultats scolaires) plutôt que comme une fin en soi. Les informateurs clés ont systématiquement souligné ce phénomène, ce qui a été confirmé par notre analyse informelle des supports de bien-être tout au long du processus de cartographie.

Les ressources d'enseignement et d'apprentissage que nous avons collectées — en particulier les programmes de formation du personnel enseignant — ont tendance à inclure le bien-être du personnel enseignant comme élément clé pour obtenir des résultats positifs vis-à-vis des élèves. Bien que ce matériel offre aux membres du personnel enseignant d'importantes opportunités de développer des stratégies d'adaptation et de soutenir leur propre bien-être, notre analyse indique qu'il sape le bien-être des enseignantes et des enseignants en les considérant uniquement comme des ressources et en fournissant des outils limités pour répondre à leurs propres besoins de bien-être. Un exemple est fourni dans l'encadré 1.

Encadré 1. Le bien-être du personnel enseignant comme vecteur de progrès du bien-être des élèves

Les Initiatives régionales de soutien psychosocial (REPSSI) ont été fondées pour soutenir les enfants et les jeunes en Afrique orientale et australe. Le diplôme d'enseignement en soins, soutien et protection psychosociaux du REPSSI (2014) est un cours de perfectionnement accrédité qui soutient les membres du personnel enseignant dans leur travail afin de rendre leurs écoles sûres pour les élèves et propices à l'apprentissage et au développement. Le module 2, « Réaliser votre potentiel en tant que défenseur des enfants », se concentre sur le bien-être du personnel enseignant mais le résultat attendu est de préparer les enseignantes et les enseignants à défendre les besoins des enfants. Il s'agit d'un programme de formation inestimable qui aide le personnel enseignant à renforcer ses capacités à soutenir l'apprentissage cognitif, social et émotionnel des élèves. Cependant, il illustre également la tendance à traiter les enseignantes et les enseignants comme un moyen de faire progresser le bien-être des élèves, y compris les opportunités limitées qui leur sont offertes pour répondre à leurs propres besoins de bien-être.

Les politiques de retour à l'école en toute sécurité liées à la COVID-19 sont particulièrement limitées en termes de priorité accordée au bien-être du personnel enseignant (voir encadré 2).

Encadré 2. Accorder la priorité au bien-être des élèves plutôt qu'à celui du personnel enseignant dans le contexte de la COVID-19

Des orientations pour la prévention et le contrôle de la COVID-19 dans les écoles, un rapport de l'[UNICEF](#), de l'[OMS](#) et de la [IFCR \(2020\)](#), fournit des orientations internationales aux responsables d'établissement et aux décideurs. Dans ce document, la santé mentale et le soutien psychosocial s'adressent principalement aux élèves. Il comprend une note reconnaissant que les spécialistes de l'éducation doivent « s'assurer [que] les membres du personnel enseignant connaissent les ressources locales pour leur propre bien-être » (p. 6). L'approche adoptée par ce document reflète celle de la plupart des documents politiques, ce qui suggère qu'en l'absence d'un soutien scolaire plus complet, le personnel enseignant peut évaluer et gérer son propre bien-être de façon autonome.

Un document politique préparé conjointement par les [Nations Unies](#) et le [Ministère bolivien de l'Éducation \(2021\)](#) minimise les besoins psychosociaux et la santé mentale du personnel enseignant. Il déclare qu'« il est important de considérer la santé mentale du personnel enseignant ainsi que [des élèves] » et propose quelques suggestions telles que la formation d'« unités d'aide » ou de « groupes de membres du personnel enseignants pour l'entraide, gérés par des spécialistes de la santé » (p. 38). Cependant, il ne fournit aucune indication sur la manière dont les membres du personnel enseignant ou les écoles peuvent opérationnaliser ces stratégies ou identifier des sources de soutien, laissant ainsi le personnel enseignant se débrouiller seul.

Le [Guide de mise en œuvre \(2020\)](#) du [Ministère brésilien de l'Éducation](#) ne traite que des besoins psychosociaux des élèves, ce qui non seulement indique un mépris pour le bien-être des membres du personnel enseignant mais leur impose un fardeau supplémentaire :

Il est recommandé aux institutions scolaires de procéder à l'accueil et à la réinsertion sociale du personnel enseignant, des élèves et de leurs familles, comme moyen de surmonter les effets psychologiques de la longue période d'isolement. Des programmes de formation continue pour le personnel enseignant peuvent être créés, visant à les préparer à ce travail d'insertion, incluant une formation pour proposer des activités d'enseignement à distance et hybride. (p. 10)

Certaines parties du matériel mentionné ci-dessus attribuent la responsabilité du bien-être des élèves au personnel enseignant sans lui donner aussi des outils pour s'occuper de son propre bien-être. Nous avons confirmé ce constat par une analyse des données issues d'entretiens avec des informateurs clés. Un informateur clé a expliqué que de nombreux programmes ont tendance à « mettre la pression sur le personnel enseignant pour aller de l'avant et... [appliquer] ce qui ils et elles ont appris [pour favoriser le bien-être des élèves] alors qu'ils et elles sont eux-mêmes en difficulté. » Cette personne formatrice a ensuite noté qu'un bon nombre de programmes et d'interventions en matière d'éducation conceptualisaient l'enseignante ou l'enseignant comme « un vecteur pour atteindre les élèves. »

De nombreux informateurs clés ont suggéré que l'instrumentalisation du bien-être du personnel enseignant pouvait découler des sources de financement et de la nature des indicateurs clés de performance. Comme ces indicateurs sont généralement orientés vers les résultats des élèves, la programmation est donc plus susceptible d'être financée si elle est orientée vers les personnes apprenantes. Comme l'a expliqué un chercheur sur l'enseignement lors d'un entretien avec des informateurs clés :

Ces demandes croissantes placées sur le personnel enseignant sont bien souvent motivées par les programmes mondiaux et la communauté internationale, y compris les donateurs - l'exigence de qualité, la promotion de l'apprentissage socio-émotionnel... On demande toujours plus aux systèmes éducatifs, ce qui alourdit la charge du personnel enseignant sans pour autant apporter le soutien nécessaire ou reconnaître les véritables défis que les enseignantes et les enseignants rencontrent dans leurs vies professionnelles et personnelles.

Le discours du programme d'éducation mondial reflète cette tendance à se concentrer sur les résultats des élèves (Barrett et Sorensen, 2015). Ainsi, le bien-être du personnel enseignant n'est vu que comme une étape vers un meilleur apprentissage des élèves, un « objectif intermédiaire » plutôt qu'une cible importante et à part entière. Il est nécessaire d'approfondir les recherches sur le bien-être du personnel enseignant, tel qu'il est présenté dans le programme d'enseignement mondial, et sur les implications sur le financement des donateurs et l'investissement à long terme.

Enfin, plusieurs formes de matériel que nous avons recueilli répondent aux besoins des membres du personnel enseignant en se contentant de leur apporter les connaissances et les compétences qui leur permettront de soutenir le bien-être de leurs élèves. L'importance du bien-être des apprenants et de leur réussite sur le plan académique ne peut pas être sous-estimée, mais il est aussi urgent de transformer la façon dont le bien-être du personnel enseignant est conceptualisé et soutenu.

4.2. COVID-19 : LE DÉBUT D'UNE ATTENTION PARTICULIÈRE SUR LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU NIVEAU MONDIAL

Avant la COVID-19, [le bien-être du personnel enseignant] n'en était qu'au stade de la discussion mais aujourd'hui, les gens se rendent compte de l'urgence de cette question : c'est devenu un problème mondial, non seulement pour le personnel enseignant en situations de conflit, mais partout ailleurs. Le contexte de la COVID-19 a lancé le débat sur ce sujet.

— Partenaire sur le terrain

La crise sanitaire mondiale de la COVID-19 a fait avancer le programme sur le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence. Sur les 130 supports inclus dans l'inventaire, 52 % (67) ont été créés en réponse à la COVID-19. La prolifération des ressources en réponse à la COVID-19 est un signe de la reconnaissance grandissante des membres du personnel enseignant en tant que travailleuses et travailleurs indispensables de première ligne. De nombreux informateurs clés ont souligné ce phénomène. Un informateur clé a précisé : « Je pense que la COVID-19 a vraiment mis en avant le fait que les enseignantes et les enseignants ont besoin d'être soutenus ». La COVID-19 a attiré l'attention sur le problème souvent négligé du bien-être du personnel enseignant, en partie parce qu'elle a profondément changé la signification même des notions d'urgence et de sécurité dans le domaine de l'éducation. La pandémie de COVID-19 a affecté un nombre plus important de membres du personnel enseignant que des crises en lien avec un conflit politique ou des violences, y compris le personnel enseignant dans des pays du Nord habituellement considérés comme stables. Un informateur clé a noté que les tentatives de répondre au bien-être du personnel enseignant avant la COVID-19, en particulier dans les pays à revenus faibles et moyens, étaient souvent « laissées sans suite ». À mesure que l'importance du bien-être du personnel enseignant a pris de l'ampleur, il en est allé de même pour le matériel visant à y répondre.

La COVID-19 a également mis en lumière les difficultés rencontrées par le personnel enseignant dans leur milieu de travail au quotidien. L'isolation ressentie au domicile pendant les confinements et les fermetures des écoles, ainsi que le stress, l'anxiété et la dépression vécues par le personnel enseignant au moment de reprendre les cours en présentiel, font partie des facteurs liés à la COVID-19 qui orientent les préoccupations concernant le bien-être des enseignantes et des enseignants (par exemple, Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).³ Depuis que les écoles ont commencé à fermer à cause de la COVID-19, le personnel enseignant a dû adapter l'enseignement et maîtriser des techniques pour enseigner à distance, souvent sans avoir accès à des ressources d'enseignement et d'apprentissage ou sans avoir de connexion à Internet (Pokhrel et Chhetri, 2021). Ils et elles ont dû apprendre de nouvelles façons de communiquer avec leurs élèves et les familles mais ont eu peu d'occasions de recevoir une formation ou une aide de leurs écoles, de leurs districts et de leurs gouvernements (par exemple, Vegas, 2020). Les constats tirés du questionnaire sur le personnel enseignant reflètent les résultats des recherches internationales sur l'éducation qui montrent que la difficulté la plus communément vécue (62%) par les personnes interrogées en lien avec leur travail est la nécessité de passer rapidement à l'éducation à distance lorsque la crise sanitaire mondiale a éclaté.

La quantité impressionnante de matériel en lien avec la COVID-19 souligne l'impact de la pandémie dans le domaine du bien-être du personnel enseignant. Sur les 67 ressources et matériels recueillis en lien avec la COVID-19, 28 sont des ressources d'enseignement et d'apprentissage orientées vers l'action, six sont des outils de mesure/d'évaluation, quatre comprennent à la fois des ressources et des outils et 29 sont des documents de plaidoyer politique. L'encadré 3 présente des exemples de ressources et d'outils inclus dans la cartographie.

Types d'urgences abordés dans le matériel sur le bien-être du personnel enseignant

- COVID-19 (52%)
- Plusieurs types d'urgence (22%)
- Situations d'urgence générale (15%)
- Déplacement, enseignants réfugiés, ou personnel enseignant de personnes réfugiées (5%)
- Conflit (3%)
- Urgences sanitaires, autre que COVID-19 (2%)
- Catastrophe naturelle (0,8%)

³ Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) utilisent un outil de mesure appelé échelle DASS21 avec laquelle ils et elles ont réalisé une évaluation de 1.633 enseignantes et enseignants espagnols en situations de stress, d'anxiété et de dépression au moment de retourner à l'école. Ils et elles ont constaté que les variables comme le genre, l'âge, la stabilité professionnelle, le niveau d'éducation à enseigner et le statut parental influencent aussi les symptômes vécus par le personnel enseignant. Malheureusement, cette étude a été publiée après la finalisation de cette cartographie, l'outil de mesure n'a donc pas été inclus dans les 130 formes de matériel.

Encadré 3. Lumière sur les ressources et les outils en lien avec la COVID-19

- La banque de ressources et d'outils exhaustive de l'Université de l'Illinois répond aux besoins du personnel enseignant, des élèves, du personnel encadrant et des autres parties prenantes dans le cadre de la COVID-19. Cette banque comprend le webinaire et les ressources connexes du programme de l'Université intitulé *Calm in the Chaos of COVID-19 : Helping the Helpers* (Le calme au milieu du chaos de la COVID-19 : aider les aidants), qui comprend une version de l'État (*Illinois*) et une version nationale (*États-Unis*). Cet ensemble de ressources comprend outil de sondage pour mesurer le stress et le bien-être ainsi que des stratégies d'adaptation applicables pour gérer le stress et l'anxiété et faire face à la « fatigue liée à Zoom ». D'autres ressources pertinentes comprennent les webinaires enregistrés et les blogs intitulés « *Coping with COVID-19 (Faire face à la COVID-19)* » et les stratégies de gestion de stress, ainsi que le document « *COVID-19 mental health resources (Ressources sur la santé mentale en temps de COVID-19)* » (en anglais).
- La collection du ministère de l'Éducation irlandais intitulée « *Wellbeing advice and resources during COVID-19 (Conseils et ressources sur le bien-être pendant la COVID-19)* » a été conçue pour le personnel enseignant et les autres membres de l'équipe pédagogique et est catégorisée par niveau de classe (primaire, secondaire). Les sujets couverts comprennent la gestion du stress et de l'anxiété, la gestion des crises de panique, et la normalisation des pensées, des sentiments et des comportements (en anglais).
- Le podcast de la Coschool (2020) « *Pensées et sentiments dans l'air* » (*Sentipensantes al aire* - en espagnol), qui propose une chronique audio du personnel enseignant et pour le personnel enseignant, a été créée pour accompagner les enseignantes et les enseignants pendant les périodes difficiles, notamment pendant la COVID-19. Le podcast permet au personnel enseignant d'écouter les histoires vécues par leurs pairs qui ont surmonté des épreuves et des difficultés et à l'audience de développer de bons réflexes et une certaine résilience.
- Une vidéo réalisée en espagnol par l'école Saint David en République dominicaine présente des exercices et des étirements pour aider le personnel enseignant à améliorer leur bien-être physique après de longues journées d'enseignement à distance.

La plupart des documents stratégiques et de plaidoyer politique (79%) que nous avons recueillis concernent le retour à l'école en toute sécurité. Les documents décrivent des protocoles ou des directives à destination des responsables et des professionnels de l'éducation pour soutenir le personnel enseignant et les élèves lors de la réouverture des écoles. Dans ces documents, la santé physique est généralement mise en avant par rapport à la santé mentale ou au bien-être socio-émotionnel. Certains documents traitent de l'importance de reconnaître le taux catastrophique de décès dû à la COVID-19, et de la façon dont cela influe sur les dispositions et les comportements des élèves. Comme indiqué dans la sous-section 4.1, l'impact de la crise de la COVID-19 sur le bien-être du personnel enseignant est souvent traité comme une question accessoire.

4.3. CONTEXTUALISATION : RÉPONDRE AUX CONTEXTES, CONCEPTUALISATIONS ET BESOINS RÉELS

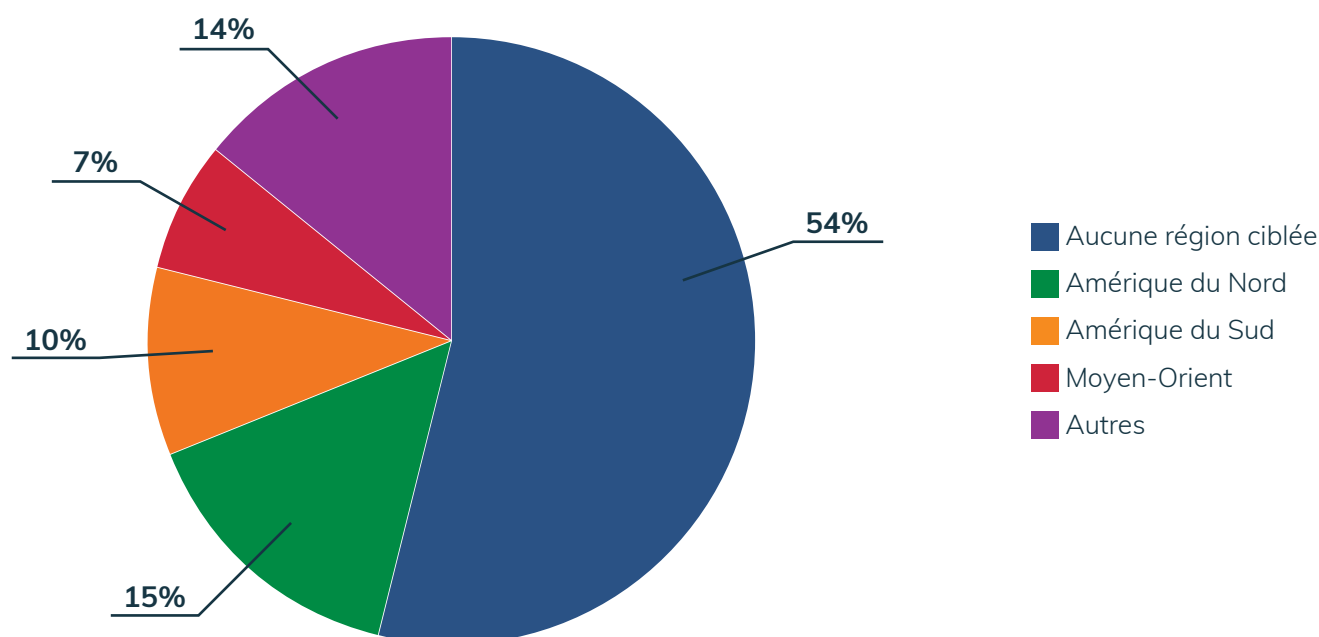
Ce dont nous disposons est parfois totalement inapproprié. Quand on nous dit de faire du yoga ou de la méditation, ce n'est pas possible en Syrie... [le personnel enseignant] font autre chose [pour se détendre] et ce genre de discours peut être offensant ou inapproprié à tel point qu'il est ignoré. Vous me dites de respirer ? Dans une zone de guerre ?

— Spécialiste sur le terrain

Étant donné que le bien-être du personnel enseignant dépend grandement du contexte, la contextualisation est une caractéristique essentielle de toute ressource de « qualité » sur le bien-être. « L'Étude du secteur » de l'INEE souligne la nécessité de contextualiser au niveau macro- (national, régional, mondial), méso- (école et communauté) et micro- (individuel) (Falk et al., 2019). Cependant, la majeure partie du matériel de la cartographie ne s'adresse à aucun public ou contexte spécifique et la plupart est conçue en-dehors des contextes d'éducation en situations d'urgence par des organisations basées dans les pays du Nord. Ces constats montrent que, malgré son importance, le matériel disponible sur le bien-être du personnel enseignant n'est pas contextualisé de façon appropriée.

Plus de la moitié (54%) du matériel que nous avons recueilli ne cible pas une utilisation dans un pays ou une région spécifique. L'Amérique du Nord est la région la plus souvent représentée (15%) dans les ressources restantes, suivie de l'Amérique du Sud (10%) et du Moyen-Orient (7%) (voir Figure 7). Six régions - Afrique centrale, Asie centrale, Asie orientale, Afrique du Nord, Océanie et Afrique australe - n'ont pas été explicitement ciblées dans le matériel, ce qui souligne le manque de ressources disponibles pour les régions et les pays qui sont précisément caractérisés comme des contextes d'urgence.⁴ À noter également qu'une grande partie du matériel répond aux urgences sans en préciser le type (15%), alors que d'autres visent plusieurs types d'urgences (22%).

Figure 7. Régions géographiques ciblées par le matériel recueilli



À noter : « Autres » se rapporte à l'Europe (4%), à l'Amérique centrale (3%), aux Caraïbes (2%), à l'Asie du Sud (2%), et à l'Afrique de l'Ouest (2%).

Le matériel des ressources est habituellement conçu par des organisations basées dans des pays du Nord et hors des situations d'urgence. Parmi le matériel recueilli, plus de la moitié (52%) a été créée dans des organisations situées en Amérique du Nord ou en Europe et 22% par des ONG internationales ou des agences de développement régionales et mondiales (par exemple l'UNESCO, l'OMS, USAID). Ces constats attirent l'attention sur la nécessité d'inclure les enseignants et enseignantes du Sud dans la création de ce matériel (voir la sous-section 4.6).

⁴ À citer, par exemple, l'Afghanistan, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, l'Irak, la Jordanie, le Liban, la Libye, le Mali, le Myanmar, le Nigéria, la Somalie, le Soudan du Sud, la République arabe syrienne, l'Ukraine et le Yémen.

Ils montrent également le besoin crucial de contextualiser le matériel sur le bien-être du personnel enseignant. Le bien-être et la santé mentale sont vus comme des sujets tabou dans de nombreuses cultures à travers le monde. Il en résulte une stigmatisation sur la demande d'aide qui peut être particulièrement accentuée dans les situations d'urgence (par exemple, Corrigan et al., 2014 ; Shannon et al., 2015). Ainsi que l'a noté un chercheur, dans la culture pākehā, « on ne dit jamais à personne que l'on va voir un psychologue. On s'attend à une réaction de mépris », ce qui veut dire que les gens doivent rester inébranlables et impassibles, même face à l'adversité.⁵ Ce chercheur a ensuite expliqué que les populations indigènes conceptualisent le bien-être comme une question collective et non individuelle (voir l'encadré 4). Un informateur clé de FHI360 a également noté que « même un tout petit peu de sémantique peut faire une grande différence, parce que si vous dites « on va parler d'apprentissage socio-émotionnel », ce [terme] peut être considéré comme très négatif dans certains contextes. » La façon dont le bien-être est abordé et les stratégies proposées pour l'améliorer doivent s'adapter à chaque contexte socioculturel pour correspondre aux moyens acceptables au niveau local de discuter et de traiter les émotions et la santé mentale.

Encadré 4 : Notions du bien-être individualistes vs collectivistes

Selon un universitaire, « Dans la culture māori, on ne parle pas de ses problèmes. Les problèmes sont réglés au sein de la communauté ». Le chercheur a expliqué que le concept māori du bien-être est très collectif ou communautaire, ce qui apporte une certaine unité et un soutien [à la communauté], car les personnes prennent soin les unes des autres. Toutefois, cette conception collectiviste signifie aussi qu'il n'est pas acceptable, d'un point de vue culturel, de s'épancher sur ses problèmes personnels qui est considéré comme une façon de « détourner l'attention » du groupe. Ceci a des implications considérables sur la préparation de programmes efficaces concernant le bien-être du personnel enseignant, qu'il s'agisse de la façon dont le bien-être est défini ou des stratégies les mieux adaptées pour l'améliorer.

En décrivant sa propre recherche de matériel sur le bien-être du personnel enseignant, une de nos partenaires sur le terrain nous a dit : « Il n'y avait pas beaucoup [de ressources disponibles sur le bien-être des enseignants et des enseignantes]. Et comme d'habitude... J'ai dû orienter ma recherche sur des ressources occidentales, comme c'est toujours le cas. » Elle a finalement réussi à adapter le matériel à son contexte mais les supports sur les défis concernant le bien-être du personnel enseignant qui sont transférés vers des pays du Sud reflètent fréquemment, et de manière significative, les écueils du discours dominé par les pays du Nord. Comme indiqué dans l'encadré 4, même le terme « bien-être » est souvent abordé du point de vue individualiste des pays du Nord. Plusieurs informateurs clés ont souligné la nécessité de remettre en question les structures hégémoniques du Nord dans les situations humanitaires et de permettre une approche du bien-être du personnel enseignant plus adaptée sur le plan culturel et contextuel, étant donné que ce terme est interprété et vécu par des enseignants et des enseignantes dans des contextes particuliers des pays du Sud.

Ces constats mettent en évidence le fait que, et parce que de nombreuses ressources proviennent des pays du Nord, le matériel disponible doit être adapté de façon à refléter la prise de conscience culturelle des contextes des pays du Sud. Comme l'a très justement expliqué un professeur : « Je pense qu'il y a un risque réel que nous divisions cela artificiellement entre ce qui se passe dans les pays du Nord et ce qui se passe dans ceux du Sud ». En fin de compte, il est essentiel que les ressources clés soient disponibles et appropriées à toutes et à tous et que le temps et l'expertise nécessaires visent à contextualiser le matériel afin que la langue et le contenu soient accessibles aux utilisatrices et utilisateurs ciblés, autrement dit que ce matériel « parle aux personnes ».

Un nombre limité de matériel identifié pour la cartographie fournit des directives sur sa contextualisation et son adaptation (par ex. le [Kit de formation de l'INEE pour les enseignants en situations de crise](#) et le programme d'apprentissage de [Save the Children Learning and Well-Being in Emergencies \(Apprentissage et bien-être dans les situations d'urgence\)](#)). Ces ressources pour le développement professionnel des enseignants et enseignantes fournissent des instructions, des conseils et des recommandations sur la façon d'utiliser et de contextualiser leur contenu pour refléter les besoins de la communauté locale, les lois nationales et locales et les pratiques et ressources locales. Davantage de ressources et d'outils sont nécessaires pour fournir ce type de directives et assurer ainsi que les efforts visant à soutenir le bien-être du personnel enseignant soient sensibles aux réalités culturelles et contextuelles qui façonnent les défis auxquels sont confrontés les enseignantes et les enseignants.

⁵ Le terme pākehā désigne les Néo-Zélandais d'origine européenne (non indigènes).

4.4. LANGUE : UN OBSTACLE SURMONTABLE À L'ASSIMILATION DU CONTENU DU MATÉRIEL

La plupart du matériel disponible est en anglais. Il est destiné à un public occidental. Les guides disponibles pour les personnes parlant arabe sont totalement insuffisants. Il en est de même, sans aucun doute, pour les autres langues.

— Responsable de programme

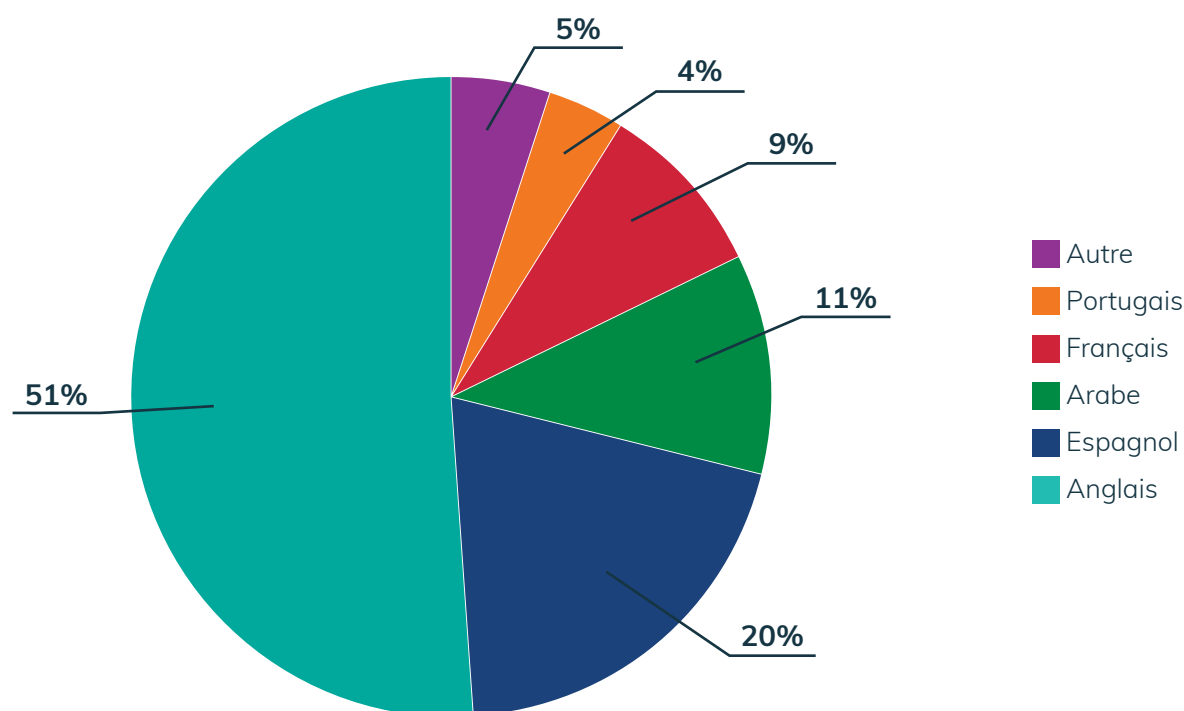
L'anglais n'est la lingua franca dans aucun pays actuellement défini par les conflits ou les crises humanitaires connexes mais les acteurs et actrices de l'intervention humanitaire ne recueillent pas systématiquement les données linguistiques.⁶ Une conseillère ESU soulignait ce fait comme étant un obstacle majeur dans son travail au cours des 15 dernières années :

Je trouve que l'accessibilité de la langue est souvent un problème, que les choses ne sont pas assez simplifiées. On estime que la langue est simple mais, en fait, [elle ne l'est] pas quand vous la traduisez dans la langue locale ou quand vous l'utilisez dans les communautés locales, notamment là où l'alphabétisation est moindre.

Malgré cela, les ressources en anglais sont de loin les plus répandues et représentent 51 % de tout le matériel que nous avons recueilli. Le matériel en arabe représente seulement 11 % de celui que nous avons identifié avec la cartographie. Étant donné que les pays parlant arabe, notamment le Yémen et la Syrie, sont les foyers des crises humanitaires les plus importantes au monde, il est évident que des ressources et des outils pour soutenir le personnel enseignant parlant l'arabe s'avèrent clairement nécessaires.

La répartition par langue du matériel que nous avons recueilli est disponible dans la Figure 8. Comme il y est indiqué, une partie du matériel est disponible en espagnol, en arabe, en français et en portugais mais seulement 5 % du matériel identifié dans la cartographie sont disponibles dans des langues non-INEE (notamment l'ukrainien, le russe, le dari et le pachtou). Notez que nous avons limité nos recherches en ligne aux mots clés dans les cinq langues de l'INEE ; cependant, nous avons pris en compte des ressources dans toutes les langues du vaste réseau de l'INEE, ouvrant ainsi la porte à du matériel de tout contexte sociolinguistique.

Figure 8. Langues du matériel recueilli



⁶ Les pays où des conflits et des crises humanitaires connexes perdurent depuis des années comprennent l'Afghanistan, l'Irak, la Jordanie, le Liban, la Libye, le Mali, la Birmanie (Myanmar), le Nigéria, la République arabe syrienne, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la Somalie, le Soudan du Sud, l'Ukraine et le Yémen.

Des 32 ressources dans la cartographie utiles à la formation autonome, la plupart (26) sont disponibles en anglais. Beaucoup moins de ressources pour l'apprentissage autonome sont disponibles dans d'autres langues (16 en espagnol, 4 en arabe et 2 en français) (voir Encadré 5). Ces constats suggèrent que malgré les efforts visant à rendre les ressources plus accessibles, la langue demeure un obstacle important, notamment pour les enseignants et enseignantes ne parlant pas ou ne maîtrisant pas une des langues officielles de l'INEE et en particulier celles et ceux ne maîtrisant pas l'anglais.

Encadré 5. Ressources de formation autodidacte disponibles en arabe pour les enseignants et enseignantes

- UNRWA (2013) *Psychosocial Support for Education in Emergencies : Training and resource package for teachers and counsellors* (Soutien psychosocial pour l'éducation en situations d'urgence : Modules de formation et de ressources pour le personnel enseignant et le personnel conseiller) fournit au personnel enseignant et au personnel conseiller les compétences nécessaires au soutien du bien-être psychosocial des élèves en situations de conflit et d'urgence. Il fournit des conseils aux enseignants et aux enseignantes sur la façon de prendre soin d'eux-mêmes ainsi qu'un outil d'évaluation du niveau de stress.
- UNICEF MENA (2020) *Prêts pour la Rentrée : Package de Formation pour la Préparation des Enseignants* porte sur le besoin émergent de mesures de santé et de sécurité, ainsi que de santé mentale et de bien-être dans les écoles et les salles de classe. Il est destiné aux enseignants et enseignantes de retour en classe après la fermeture des écoles en raison de la COVID-19.
- UNESCO (2018) *Bureau Régional pour l'Éducation dans les États Arabes – Package pour le personnel enseignant : Une introduction au soutien psychosocial dans les circonstances difficiles* est un programme de formation destiné aux membres du personnel enseignant et conçu pour les aider à apporter un soutien psychosocial aux enfants. Il reconnaît également la nécessité de soutenir le bien-être du personnel enseignant.
- *Éducation, Santé Mentale et Soutien Psychosocial* est un manuel de formation du personnel enseignant fourni par le point focal de l'INEE en Syrie. Ce manuel est conçu pour former les enseignants et les enseignantes à apporter un soutien psychosocial aux enfants en situations d'urgence. Il offre également des conseils pour le soutien des enseignants et enseignantes et les aider à soulager le stress et l'épuisement professionnel.

4.5. ÉQUITÉ : IDENTITÉS DIVERSES, BESOINS INDIVIDUALISÉS

Le bien-être et l'engagement psychosocial du personnel enseignant est très individualiste. Le problème est là. Il y a un aspect individualiste à ce problème... En tant que femme, en tant que mère, en tant qu'homme, en tant que personnes de différents groupes d'âge, en tant que jeune enseignante ou jeune enseignant.

— Informateur clé

Les méthodes d'enseignement - et l'expérience des enseignants et des enseignantes - varient énormément en fonction des caractéristiques individuelles de chaque membre du personnel enseignant. Le handicap, le statut de déplacement, le genre, le statut socio-économique, la formation initiale, l'expérience dans l'enseignement - chacune de ces caractéristiques individuelles peut façonner les défis auxquels font face les enseignantes et les enseignants et les mécanismes d'adaptation qu'elles ou qu'ils utilisent (Falk et al., 2019). Néanmoins, à quelques exceptions près, le matériel que nous avons recueilli ne reconnaît pas ces caractéristiques ou leur implication dans le bien-être individuel. Dans cette sous-section, nous examinons de quelle façon le matériel recueilli a tenu compte de plusieurs différences individuelles, notamment le handicap physique, le statut de personne réfugiée ou déplacée interne des membres du personnel enseignant et le genre. (Nous examinons l'influence de la religion dans la sous-section 4.10.)

Le handicap physique notamment est un point qui échappe à la conception des ressources malgré un consensus international quant à sa pertinence vis-à-vis du bien-être.⁷ Alors que 5 % des personnes interrogées ont signalé avoir un handicap physique, aucune des ressources recueillies relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ne reconnaît ou ne traite du handicap physique. Les documents de politique générale faisant mention de handicap le

⁷ Une analyse documentaire récente suggère que les membres du personnel enseignant souffrant de handicap font face à des défis uniques qui façonnent leurs sentiments d'efficacité personnelle et ont souvent recours aux mécanismes sociaux et au soutien familial pour renforcer leur résilience (Neca, et al., 2020).

font de façon superficielle en mettant surtout l'accent sur les traumatismes socio-émotionnels ou physiques qu'a vécu le personnel enseignant et les élèves suite à des blessures au cours d'un conflit. Il n'existe aucun lien explicite entre ces documents et les informations sur la façon dont un handicap peut façonner les besoins en matière de bien-être ou les stratégies d'adaptation du personnel enseignant. Il existe des documents dans lesquels les directives et les protocoles relatifs à la COVID-19 sur la réouverture des écoles en toute sécurité suggèrent que les responsables d'établissements scolaires prennent des dispositions spéciales pour le personnel enseignant (et les élèves) ayant des conditions physiques particulières, en signalant notamment que ces conditions pourraient « les rendre plus vulnérables aux symptômes graves » de la COVID-19 (par ex., Guidelines for the Reopening of Schools (Directives pour la réouverture des écoles) du Ministère jamaïcain de l'éducation, de la jeunesse et de l'information). Cependant, les ressources incluses dans la cartographie ne sont généralement pas adaptées au handicap et aux façons dont il pourrait converger avec le bien-être.

Sept documents inclus dans la cartographie sont conçus spécifiquement pour le personnel enseignant ayant un statut de réfugié ou travaillant dans des camps de réfugiés. En raison d'une convergence de facteurs, notamment l'absence de documentation professionnelle ou de certification normative et de salaires équitables ou ponctuels, un accès inégal au soutien et des situations de vie précaires, les enseignants et les enseignantes déplacés font face à des défis uniques qui configurent leur bien-être (Brookings, 2008; Mendenhall et al., 2018). Le matériel que nous avons recueilli, documents de politique générale et de plaidoyer pour la plupart, fournit des directives sur la planification, la gestion, le recrutement, la formation et la rémunération du personnel enseignant. Toutefois, ils omettent généralement d'aborder explicitement le rôle du déplacement en tant que facteur individuel ayant des répercussions sur le bien-être individuel. En outre, les quatre documents de politique et de plaidoyer traitant du déplacement sont rédigés en anglais, ce qui renforce le fait qu'il existe peu de matériel disponible pour soutenir les spécialistes de l'éducation en situations d'urgence (ESU) qui travaillent avec des membres du personnel enseignant réfugiés ne parlant pas l'anglais.

Le genre joue également un rôle important dans le bien-être individuel. Nombre de cultures ont des attentes différentes vis-à-vis des hommes et des femmes, notamment des enseignants et enseignantes. Les hommes et les femmes ont tendance à assumer des responsabilités et des rôles différents à la maison, dans leur communauté, dans leurs interactions avec les collègues, les familles et les élèves ; ce qui entraîne des répercussions différentes sur leur santé mentale et leur bien-être. L'Étude du secteur de l'INEE souligne comment les difficultés liées à l'équilibre des responsabilités familiales et professionnelles touchent le personnel enseignant de façon disproportionnée ; ce qui entraîne des répercussions importantes sur le bien-être des enseignantes et des enseignants (Falk et al., 2019). Les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants d'être victimes de discrimination et/ou de violence basée sur le genre dans leur milieu familial ou professionnel (EIC, Education Development Centre). La Note d'orientation de l'INEE sur le genre (2019) décrit plusieurs défis auxquels sont confrontées les enseignantes, notamment la violence à l'école ou lorsqu'elles s'y rendent ou en reviennent. Par conséquent, les enseignantes dans les situations de crises seraient plus réticentes à travailler dans des zones éloignées car elles craignent pour leur propre sécurité. La confluence du genre avec d'autres formes de marginalisation (par ex. le déplacement) aggrave davantage les obstacles au bien-être du personnel enseignant (par ex, Kirk, 2010).

Malgré le rôle central que joue le genre dans les possibilités individuelles et l'exposition à la violence physique et émotionnelle, peu de matériel tient compte de la dynamique du genre dans l'approche du bien-être du personnel enseignant. Plusieurs outils d'évaluation, notamment des questionnaires (par ex. le questionnaire sur la santé psychosociale et le bien-être des enseignants à l'école de Right to Play - Teacher Psychosocial Health and Well-being in Schools) et des guides de groupe de réflexion (par ex. Guide de Discussion du Groupe de Focus sur le Bien-être des enseignants de Right to Play - Teacher Wellbeing Focus Group Discussion Guide) invitent les enseignants et les enseignantes à identifier leur genre, attirant ainsi l'attention sur la nécessité d'inclure des données désagrégées par genre dans les mécanismes de suivi et d'évaluation. Néanmoins, peu de ressources définissent un lien clair entre le genre et le bien-être et, de ce fait, ne permettent aucun soutien équitable et basé sur le genre.

4.6. LA VOIX DU PERSONNEL ENSEIGNANT : UN LIEN MANQUANT À LA CONCEPTION ET À LA CRÉATION DU MATÉRIEL

Nombre de ces outils sont souvent développés sans aucune participation du personnel enseignant pour des raisons d'accessibilité et de financement. Je pense que créer des choses sans la participation des enseignantes et des enseignants représente un énorme problème.

— Informateur clé

Il existe de nombreux ouvrages qui examinent comment et pourquoi le personnel enseignant est souvent exclu des débats et des décisions qui affectent l'enseignement (par ex. Kirk et Winthrop, 2013 ; Burns et Lawrie, 2015 ; Mendenhall et al., 2018; Falk et al., 2019). Notre analyse a révélé que cette même limitation s'applique au matériel sur le bien-être du personnel enseignant et dont l'essentiel est rédigé sans la participation des enseignantes et des enseignants. Plusieurs informateurs clés ont mentionné l'omniprésence d'une approche « descendante » (« top-down ») dans la création de matériel, soulignant ainsi les implications de ce choix de conception en termes d'adoption et d'impact. Comme l'a souligné un informateur clé, les programmes de bien-être du personnel enseignant qui sont « transmis par les ministères ou les départements sur des tablettes de pierre » finissent par limiter l'adhésion des enseignantes et des enseignants, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur l'efficacité des programmes. Dans le domaine du bien-être, il existe également un potentiel de nuisance, compte-tenu du fait que demander de l'aide est souvent stigmatisé (voir sous-section 4.3).

Le Kit de formation de l'INEE pour les enseignants en situations de crise est un exemple important d'une ressource de formation élaborée avec la participation du personnel enseignant. Le groupe de travail TiCC se compose d'une variété de parties prenantes (ONG internationales, universités, spécialistes de l'éducation au niveau mondial et régional, personnel de formation de l'enseignement) pour développer des ressources de formation. Le développement du contenu a été étayé par une recherche menée en collaboration avec les enseignants et les enseignantes. Le matériel a été testé puis adapté aux besoins du personnel enseignant.

Des approches participatives et locales pour créer du matériel relatif au bien-être du personnel enseignant ont le potentiel de soutenir l'adhésion à la fois du personnel enseignant et des responsables d'établissement scolaires et contribuer ainsi à un changement durable et positif (EIC). Comme l'explique un autre informateur clé :

Les enseignants et enseignantes possèdent une vaste expérience... Ils et elles comprennent mieux le système que n'importe qui d'autre... Je crois qu'en tant qu'organisations humanitaires, nous faisons souvent l'erreur de nous impliquer et ne parler qu'aux responsables mais nous omettons de parler aux enseignantes et aux enseignants qui sont en fait les spécialistes.

Malgré leurs énormes différences en matière d'expertise et de portée géographique, les spécialistes dans le domaine du bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence conviennent de l'importance de la participation des enseignantes et des enseignants. Il existe une tendance constante des défenseurs du personnel enseignant à utiliser une approche participative pour créer du matériel qui intègre les idées et les préférences des enseignantes et des enseignants et qui y répond. Quand on a demandé ce qui faisait qu'une ressource soit meilleure qu'une autre, un autre chercheur de l'Université d'Auckland a expliqué :

La chose la plus importante est que cette ressource réponde aux exigences des enseignants eux-mêmes. Il ne s'agit pas de présumer des besoins des enseignantes et des enseignants mais de répondre à ce qu'elles et ils expriment et font déjà... Je pense qu'il y a un risque réel que nous abordions les enseignants et les enseignantes d'un point de vue déficitaire et que nous disions qu'ils et elles sont dépourvues de toutes ces choses, au lieu de dire, « d'accord, qu'est-ce que ces enseignants et enseignantes font déjà et comment pouvons-nous mieux soutenir et institutionnaliser ces choses ? »

Compte tenu des limitations de financement et du manque d'accès au personnel enseignant dans des contextes d'urgence, il n'est pas toujours possible de co-crée du matériel avec les enseignants et les enseignantes. Cependant, la cocréation d'outils de mesure permet aux spécialistes de l'éducation en situations d'urgence (ESU) de mieux comprendre les besoins, les défis et les priorités du personnel enseignant. Les outils quantitatifs et qualitatifs que nous incluons dans la cartographie ont sollicité la contribution des enseignants et enseignantes sur une série de questions, allant du sentiment d'auto-efficacité en classe à l'impact de la COVID-19 sur leur routine quotidienne, leur niveau de stress et leur satisfaction professionnelle. Les données générées avec ces outils sont souvent utilisées pour suivre et évaluer l'efficacité des programmes de bien-être du personnel enseignant, ce qui garantit que, même si les enseignantes et les enseignants ne participent pas à la création de matériel et de programmes, leurs commentaires et leur expérience peuvent être intégrés dans les itérations futures.

Encadré 6. Mise en avant des outils de mesure utilisés pour évaluer les besoins en bien-être du personnel enseignant

- Right to Play's (2020) Santé et bien-être psychosocial du personnel enseignant à l'école : Le Questionnaire à remplir soi-même mesure la façon dont la COVID-19 affecte la vie et le bien-être du personnel enseignant. Il a été conçu pour permettre à Right to Play de générer des informations sur les systèmes de soutien et les ressources supplémentaires dont les enseignants et les enseignantes ont besoin pour continuer à enseigner pendant la COVID-19.
- Le TPD Approach Teacher Well-being and Motivation Tool (Outil de l'approche TPD du bien-être et de la motivation du personnel enseignant) de Save the Children (2020), adapté de l'outil Teacher Motivation Diagnostic (Diagnostic de Motivation du personnel enseignant), présente un entretien 1:1 destiné à générer des données sur les facteurs essentiels affectant le bien-être et la motivation du personnel enseignant.

En fin de compte, l'importance de produire du matériel influencé par le personnel enseignant et créé avec ce dernier reflète un thème commun trouvé dans la recherche internationale et dans les données primaires qui informent cette étude. Il souligne également l'importance de s'appuyer sur les pratiques existantes de bien-être. De plus, étant donné l'espace limité consacré au bien-être du personnel enseignant dans la communauté éducative et dans les écoles et les salles de classe, se concentrer sur des techniques et des approches familières qui soutiennent la fidélité de la mise en œuvre est essentiel pour l'adhésion, l'adoption et un changement de vie durable des enseignants et des enseignantes.

4.7. BIEN-ÊTRE FINANCIER : SALAIRE SANS COMPENSATION ADÉQUATE

Le plus grand défi est le manque de soutien financier suffisant pour que l'enseignant ou l'enseignante vive sa vie en tant qu'être humain.

— Enseignant, Syrie

Dans les pays caractérisés par des conflits et des crises, le versement des salaires du personnel enseignant est souvent compromis. Il peut être retardé par un manque d'accès aux fonds centraux ou lorsque les enseignants et les enseignantes ne peuvent pas se rendre en toute sécurité là où ils ou elles perçoivent leur salaire (Dolan et al., 2012). Une étude sur l'état de l'éducation en Syrie, qui abrite l'une des plus grandes crises humanitaires au monde, a révélé que 87 % des enseignants et des enseignantes sont rémunérés de manière irrégulière (Mendenhall et al., 2018). Au moment de cette recherche, environ 33 % du personnel enseignant du nord-ouest de la Syrie ne recevait aucune rémunération (EIC). Malgré la Recommandation de l'UNESCO (1966) concernant le statut du personnel enseignant, qui a identifié la sécurité sociale comme l'un des éléments d'un programme d'indemnisation qui devrait être un droit fondamental pour l'ensemble du personnel enseignant, des programmes d'indemnisation étendus (c.-à-d. incluant des prestations de santé et d'accidents de travail, des congés payés annuels de vacances, des congés de maladie et de maternité) sont rarement disponibles. Un demi-siècle plus tard, les enseignants et les enseignantes en situations d'urgence sont rarement payés régulièrement, et bénéficient encore moins de meilleurs avantages.

Clarification des définitions : Rémunération du personnel enseignant versus compensation

La rémunération du personnel enseignant, souvent appelée allocation ou salaire, est limitée à la rémunération de base monétaire. La rémunération reflète un ensemble plus large d'avantages monétaires et non monétaires, notamment la rémunération de base, mais également les allocations, le logement, les soins médicaux, les opportunités de développement professionnel, les congés parentaux, les congés de maladie, les prestations de retraite, etc.

La recherche démontre clairement que le bien-être du personnel enseignant dans tous les contextes est inextricablement lié au salaire (Falk et al., 2020). Dans des contextes connaissant une crise économique particulièrement aiguë, l'absence limitée ou totale de rémunération du personnel enseignant se fait encore davantage ressentir. Être insuffisamment rémunéré entrave les capacités des enseignants et des enseignantes à répondre à leurs propres besoins fondamentaux et à subvenir aux besoins de leur famille, ce qui leur cause un stress et une anxiété

considérables (Darling-Hammond, 2017). Les défis concernant les salaires ont également été liés à l'épuisement professionnel, à une plus faible satisfaction au travail et à un manque de motivation. Ils nuisent tous au bien-être du personnel enseignant et contribuent à des taux d'attrition plus élevés (Greenberg et al., 2016, cité dans Falk et al., 2020). Les données du questionnaire le confirment : les enseignantes et les enseignants ont déclaré qu'un salaire insuffisant était le défi le plus courant (54 %) non lié à la COVID-19 pour leur bien-être (voir encadré 7).

Encadré 7. Mise en avant des données du questionnaire

Lorsqu'on lui a demandé à quels défis « de l'esprit et du corps » le personnel enseignant est confronté, un enseignant a écrit : « La faim. Au Venezuela, nous, enseignantes et enseignants, avons faim. Le salaire d'un enseignant titulaire d'un doctorat est inférieur à 2 dollars par mois. »⁸ D'autres ont décrit un sentiment « d'impuissance due au manque d'assurance maladie ici au Venezuela. » Les personnes interrogées ont souligné le besoin d'indemnités plus étendues comprenant une assurance (maladie), une aide d'urgence (par exemple, des paniers de nourriture, des bons, des points médicaux), des équipements de protection et des fournitures pour le personnel enseignant (par exemple, des trousseaux de premiers soins et des kits d'hygiène), les congés parentaux et les comptes de retraite.

Alors que nous avons constaté que la majorité des documents politiques et de plaidoyer font le lien entre le bien-être et la rémunération du personnel enseignant, des programmes de rémunération plus étendus sont rarement mentionnés. Au total, 24 documents de politique appellent à la normalisation et à l'harmonisation des politiques de recrutement, de formation et de gestion du personnel enseignant et à leur utilisation par tous les partenaires et agences de l'éducation qui travaillent avec les enseignantes et les enseignants dans des contextes de crise.⁹ Cela comprend les salaires et les échelles salariales. Les directives politiques recommandent que des données fiables soient collectées sur la rémunération du personnel enseignant afin de développer des contrôles financiers et des systèmes de paiement efficaces. Les documents de politique et de plaidoyer appellent également à payer le personnel enseignant en temps opportun et de manière régulière et à protéger les emplois dans les situations d'urgence afin de promouvoir le bien-être des enseignantes et des enseignants.

Cependant, malgré les preuves évidentes que les congés de maternité, les congés de maladie, l'assurance maladie et d'autres filets de sécurité sociale améliorent les capacités des membres du personnel enseignant à se protéger et à subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille, les documents politiques que nous avons collectés ne traitent pas des défis plus larges liés à la rémunération. La seule exception identifiée dans la cartographie sont les Directives de l'INEE (2009) sur la rémunération du personnel enseignant dans les États fragiles, les situations de déplacement et le relèvement post-crise. Ces directives, conçues à l'intention des membres du personnel des autorités éducatives, des organisations donatrices, des agences des Nations Unies, des organisations communautaires et des ONG, fournissent une plate-forme pour planifier et mettre en œuvre une réponse appropriée à la rémunération du personnel enseignant. Malgré l'accent mis sur les différentes formes de compensation requises pour protéger les moyens de subsistance et le bien-être du personnel enseignant, la cartographie et l'analyse des lacunes indiquent clairement que ces directives n'ont pas été suivies par la communauté qu'elles sont censées soutenir.

Plusieurs informateurs clés ont confirmé cette lacune dans la disponibilité du matériel et son recours, ce qui a attiré notre attention à la fois sur l'importance de vastes programmes de rémunération et sur leur manque général de disponibilité pour le personnel enseignant dans les situations de crise. Une ONG partenaire sur le terrain dans le nord-ouest de la Syrie a déclaré que les indemnités doivent aller « au-delà des allocations » et inclure d'autres avantages qui soutiennent le bien-être du personnel enseignant :

Il arrive des choses pour lesquelles il n'y a pas de directives. Pour le congé maternité. Pour les allocations. En Syrie maintenant, même aujourd'hui, les enseignants sont traités comme si vous ne pouviez pas tomber enceinte, ou malade, ou prendre votre retraite !

8 Un article récent d'un journal vénézuélien a révélé qu'un professeur d'université titulaire d'un doctorat gagne 5 802 812 bolivars vénézuéliens par mois, ce qui équivaut à 3,17 \$ US, selon le taux de change de la Banque centrale du Venezuela, et 2,94 \$ US, en référence au marché parallèle (El Nacional, 2021)

9 Ce nombre ne comprend pas les documents en espagnol seulement, qui n'ont pas été inclus dans ce niveau d'analyse.

4.8. ENGAGEMENT AU NIVEAU DES POLITIQUES : AUCUNE VOIE POUR LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU DIALOGUE POLITIQUE

Personne ne protège les droits du personnel enseignant.

— Enseignante, Syrie

Bien que la législation soutenant les droits du personnel enseignant soit fondamentale pour maintenir l'amélioration de son bien-être, le processus de cartographie et d'analyse des lacunes a révélé la disponibilité limitée de matériel conçu pour impliquer les enseignantes et les enseignants dans les discussions politiques ou leur permettre de plaider ou de faire pression pour un changement de politique. Cela indique que, malgré l'influence des facteurs politiques sur son bien-être, le personnel enseignant est largement exclu de la conversation politique.

L'INEE définit la politique éducative comme « les dispositions structurelles et systémiques mises en place qui maximisent la probabilité que le personnel éducatif et les systèmes scolaires offrent les expériences et les résultats souhaités aux élèves » (Kablaw Communications, 2011) les services de base peuvent être compromis, les acteurs et les actrices humanitaires et de stabilisation locaux et internationaux interviennent souvent pour soutenir la création et le maintien de structures et de systèmes essentiels (par exemple, Hilhorst et al., 2019 ; Hilhorst et Jansen, 2010 ; Ingram, 2020). Les politiques qui en résultent ont un impact sur la gestion, la rémunération, la certification, le droit au travail, l'accès au transport et le développement professionnel du personnel enseignant. Les résultats de la recherche internationale (par exemple, Burns et Lawrie, 2015 ; Cambridge Education, 2017), et ceux révélés dans cette étude, affirment et réaffirment systématiquement l'importance des politiques qui soutiennent le bien-être du personnel enseignant.

Notre analyse des lacunes a révélé un manque de ressources permettant aux enseignants et enseignantes individuellement et aux praticiens et praticiennes travaillant avec le personnel enseignant de s'engager dans des questions de politique locale ou nationale. Comme mentionné dans « l'Étude du secteur », au niveau national, régional et mondial, les parties prenantes de l'éducation doivent plaider en faveur d'un changement politique et veiller à ce que les mesures prometteuses soient effectivement mises en pratique afin d'améliorer le bien-être du personnel enseignant. Dans les contextes de crise, où les syndicats de personnel enseignant sont souvent limités par des barrières sociales, économiques ou politiques (Ghosn et Akkary, 2020), la disponibilité du matériel permettant aux enseignantes et aux enseignants de s'engager dans l'espace politique devient encore plus essentielle. Le manque de matériel de soutien orienté vers les politiques qui offrent aux enseignants des voies pour participer au discours et à l'action au niveau politique indique que les enseignants ne sont pas engagés ou capables de poursuivre le changement dans cet espace.

Malgré la tendance générale des matériels à exclure les opportunités pour le personnel enseignant de s'engager directement sur des questions politiques, notre analyse a révélé que certains outils de mesure et documents politiques créent un espace pour que les enseignants réfléchissent et s'engagent avec des facteurs au niveau politique. Spectre du Stress de l'Éducateur (AIR, 2020) et l'Échelle des Besoins Perçus dans les Situations d'Urgence Humanitaire (OMS, 2011) sont deux outils qui permettent au personnel enseignant de réfléchir aux multiples facteurs qui influencent son bien-être, y compris les facteurs liés aux politiques. Le projet FHI360 intitulé « Aborder l'Éducation dans le Nord-Est du Nigeria » traite du bien-être du personnel enseignant à plusieurs niveaux. L'objectif du projet est de faciliter la certification des membres déplacés du personnel enseignant tout en assurant leur développement professionnel et en suivant le versement de leur rémunération (voir Encadré 8).¹⁰ Bien que ces ressources créent un espace où les idées générées par le personnel enseignant peuvent éclairer les programmes de plaidoyer au niveau macro, elles empêchent également les enseignantes et les enseignants de s'engager dans un travail de plaidoyer au niveau politique.

Encadré 8. Projecteurs sur le projet Aborder l'Éducation dans le Nord-Est du Nigeria de FHI360

Le programme Aborder l'Éducation dans le Nord-Est du Nigeria aborde le bien-être à tous les niveaux du système socio-écologique. Des extraits de l'outil de coaching et de suivi sur tablette incluent des questions qui incitent les entraîneurs à interroger les enseignants sur leur certification. Au niveau macro, le programme engage le ministère de l'Éducation dans la création d'un nouveau système de qualification du personnel enseignant afin que les enseignantes et les enseignants déplacés puissent être certifiés pour enseigner dans des contextes d'éducation informelle. Bien que ce matériel réussisse à faire entendre la voix du personnel enseignant dans le dialogue politique, les enseignantes et les enseignants ne sont pas invités à participer à l'espace de lobbying.

¹⁰ Pour en savoir plus sur le projet « Aborder l'Éducation dans le Nord-Est du Nigeria » de FHI360, cliquez sur ce lien <https://www.fhi360.org/projects/addressing-education-northeast-nigeria>

Le manque de ressources disponibles pour encourager le personnel enseignant à envisager leur participation à l'élaboration de politiques ou au plaidoyer met en évidence le manque de capacité de pouvoir agir dont disposent les enseignants dans ce domaine. Il existe une grande partie de la population d'enseignantes et d'enseignants vivant dans des situations d'urgence qui n'ont pas le droit légal de travailler en raison de leur situation de personne déplacée ou de l'évolution des conditions de certification (Culberston et Constant, 2015). Dans de tels cas, il est encore plus essentiel que les enseignants connaissent et soient capables d'aborder leurs droits de manière proactive.

4.9. L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ : SOUTENIR LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT GRÂCE À DES APPROCHES GLOBALES DE L'ÉCOLE

J'ai préconisé l'approche globale de l'école parce que je voulais juste me concentrer sur les enseignantes et les enseignants et sur la création d'un environnement qui soutient totalement leur processus d'apprentissage et leur développement.

— Informateur clé

« L'Étude du secteur » de l'INEE souligne l'importance d'utiliser une approche globale de l'école pour soutenir le bien-être du personnel enseignant en situations d'urgence. Cette approche garantit que « l'ensemble du personnel enseignant a la possibilité de participer et de bénéficier du programme et que des changements sont apportés et soutenus au niveau du personnel enseignant et de l'école » (Falk et al., 2019, p. 48). Notre analyse de la littérature existante, en conjonction avec les données générées par nos entretiens avec les informateurs clés, met en évidence le fait que les efforts dissociés en matière de bien-être du personnel enseignant sont susceptibles d'être inefficaces, et ainsi ne pas offrir aux enseignantes et aux enseignants la possibilité de développer des compétences de bien-être dans leur pratique quotidienne ou d'obtenir le soutien dont elles et ils ont besoin pour changer considérablement leurs propres attitudes et croyances. Il est essentiel de s'appuyer sur le soutien de la direction des établissements et d'assurer un développement professionnel continu au niveau de l'établissement pour pérenniser les améliorations du bien-être du personnel enseignant (McAllum et Price, 2010).

Malgré l'importance d'une approche globale de l'école pour soutenir le bien-être du personnel enseignant, la plupart des ressources que nous avons recueillies sont orientées vers l'individu (28, ou 58 %) et manquent donc de mécanismes pour améliorer le bien-être dans l'ensemble de l'école (voir l'encadré 9 pour des exemples). Bien que ces ressources fournissent des directives importantes pour le changement au niveau individuel, leur efficacité est probablement limitée par leur incapacité à répondre à la façon dont le bien-être du personnel enseignant est façonné par l'environnement professionnel et la culture scolaire en général.

Encadré 9. Mise en avant des ressources de bien-être du personnel enseignant au niveau individuel

Les moyens à déployer individuellement comprennent les documents, les podcasts et les cours en ligne qui offrent soit des stratégies en auto-assistance, soit des astuces et indices pour gérer le stress. Par exemple :

- Save the Children (2020) Moyens pour le personnel enseignant : La Formation professionnelle du personnel enseignant, Module COVID-19 spécial personnel enseignant (disponible en formation autonome ou animée) prépare le personnel enseignant à reconnaître l'impact de la pandémie de COVID-19 sur leur niveau de stress ou sur leur santé mentale et affective personnelle. Cette formation offre au personnel enseignant des stratégies à appliquer pour garantir son propre bien-être socio-affectif.
- Coschool de Colombie (2020) Le sac à dos : Compétences essentielles (La Mochila: Habilidades para la vida, en espagnol) comprend un ensemble de ressources pour renforcer les aptitudes socio-affectives du personnel enseignant et, par conséquent, ses pratiques pédagogiques. Coschool offre une gamme de vidéos qui traitent de sujets variés dont, entre autres, la discipline positive, des cours participatifs visuels et le développement d'un état d'esprit axé sur la croissance. Coschool présente aussi une série de podcasts qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'optimiser leur analyse et leur résilience grâce à des expériences vécues de collègues qui ont réussi à surmonter l'adversité.

Sur les 130 ressources que nous avons recueillies dans le cadre de la cartographie, 14 (28 %) sont conçues comme des approches globales de l'école pour soutenir le bien-être du personnel enseignant, y compris un nombre limité de ressources dans différents contextes sociolinguistiques.¹¹ Plusieurs de ces 14 ressources axées sur l'école traitent du bien-être du personnel enseignant en tant que composante d'un programme plus vaste de formation de l'enseignement. Elles ont tendance à situer le bien-être du personnel enseignant dans des discussions plus étendues sur l'apprentissage des élèves et la santé mentale (sous-section 4.1). Cependant, la cartographie a révélé plusieurs exemples positifs d'approche globale de l'école qui mettent l'accent sur le bien-être du personnel enseignant et le considèrent comme un résultat positif en soi. Ceux-ci sont représentés par War Child Holland's CORE for Teachers, Développement socio-affectif du personnel enseignant de FHi360 et le programme Supporting the Supporters du Conseil norvégien pour les réfugiés («Soutenir les supporters» ; NRC) (Lodi, 2019).¹² L'ONG Innovate Educate & Inspire (IEI) au Pakistan encourage une approche globale de l'école virtuelle par le biais d'un modèle WhatsApp (voir l'encadré 10) Ces programmes en particulier et les 14 ressources scolaires en général indiquent que les chercheurs et les spécialistes valorisent les approches globales du bien-être du personnel enseignant à l'échelle de l'école.

Encadré 10. Mise en avant des interventions en milieu scolaire pour améliorer le bien-être du personnel enseignant.

War Child Holland's CORE for Teachers a été conçu pour aider le personnel enseignant à travailler dans des régions touchées par les conflits et la violence armée. Il dispose d'une approche globale de l'école et s'oriente vers des activités de développement professionnel du personnel enseignant qui visent à améliorer les compétences socio-émotionnelles, le bien-être psychosocial et la gestion des classes. Les enseignantes et les enseignants sont tout d'abord invités à réfléchir sur leur identité et leurs valeurs et à définir et décrire l'enseignante ou l'enseignant qu'elle ou il souhaite devenir. Il offre ensuite un soutien personnalisé au personnel enseignant par le biais d'ateliers et d'encadrement. Le soutien allie l'observation, le développement professionnel individuel, le soutien en classe et les occasions de pratiquer, contribuant ainsi à l'amélioration de l'apprentissage émotionnel et axé sur les questions.

Le module de soutien « Teacher Support WhatsApp Module de IEI Pakistan » a été lancé pour faire face à la pandémie du COVID-19. Ce moyen offre un encadrement et d'autres formes de soutien au personnel enseignant dans les milieux pauvres et reculés du Pakistan. Des groupes WhatsApp sont mis en place pour tous le personnel enseignant d'une école spécifique afin de fournir un canal de communication collaboratif aux collègues et de les soutenir dans la planification et la pédagogie de leurs leçons.

Les réponses des informateurs clés et du personnel enseignant (voir encadré 11), ont renforcé l'importance de l'approche globale scolaire.

11 Il n'existe que 6 ressources scolaires en arabe, 3 en français, 2 en portugais, 15 en espagnol et 2 dans d'autres langues.

12 Même ces programmes n'offrent qu'un nombre limité de matériels de source ouverte qui pourraient être inclus dans la cartographie. Les informateurs clés de ces organisations ont expliqué que cela était dû à deux raisons. Pour certains, les outils étaient encore en cours d'expérimentation et de validation, tandis que d'autres ont exprimé des doutes quant à la possibilité de partager largement ces matériels sans avoir discuté au préalable de la manière de les contextualiser correctement (voir la sous-section 4.3).

Encadré 11. Projecteurs sur les données issues du questionnaire pour le personnel enseignant

La majorité des enseignantes et des enseignants interrogés ont indiqué que ce sont les facteurs scolaires qui ont la plus grande incidence sur leur bien-être¹³ :

- Près d'une personne interrogée sur cinq (17 %) a classé les facteurs scolaires (c.-à-d. la dynamique des salles de classe et les possibilités de développement professionnel) comme le niveau socio-écologique le plus important auquel bénéficier d'un soutien en matière de bien-être.¹⁴
- Plus du quart des personnes interrogées (28 %) ont déclaré participer aux réseaux sociaux professionnels en personne pour soutenir leur bien-être.
- Près d'un tiers des personnes interrogées (29 %) ont déclaré faire face à des défis liés au comportement des élèves, attirant ainsi l'attention sur l'importance du soutien en classe en général et des stratégies de gestion de classe en particulier, pour façonner le bien-être du personnel enseignant.

Cinq ressources (10 %) soutiennent le bien-être du personnel enseignant au-delà de l'école, y compris le matériel et les initiatives communautaires qui permettent aux enseignantes, aux enseignants et aux écoles de faire appel au soutien de l'ensemble de la communauté. A titre d'exemple, plusieurs informateurs clés ont décrit le « transfert de tâches », un processus dans le cadre duquel certaines des responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant peuvent être déléguées à d'autres membres de la communauté (ou de l'école), réduisant ainsi la probabilité de stress lié au travail ou d'épuisement professionnel. Cela peut être particulièrement utile lorsqu'il s'agit de fournir un soutien socio-émotionnel ou de mettre en œuvre des initiatives communautaires de protection et de sauvegarde de l'enfance. Le transfert de tâches peut également impliquer les parents et d'autres membres de la communauté à aider les enseignantes et les enseignants à accomplir des tâches non pédagogiques en classe, comme surveiller le comportement des élèves ou distribuer du matériel. De telles approches peuvent nécessiter une formation en protection et sauvegarde de l'enfance afin de s'assurer que les personnes n'étant pas spécialisées ne mettent pas les enfants (ou le personnel enseignant) en danger. Néanmoins, un effort collectif au niveau de l'école et de la communauté peut soutenir plus pleinement le bien-être de tous les membres de la communauté scolaire. Les recherches futures devraient chercher à trouver et/ou à créer du matériel pour aider les responsables d'école à concevoir et à mettre en œuvre ces stratégies.

13 Il a été demandé au personnel enseignant de classer les niveaux socio-écologiques des plus importants (1) aux moins importants (5). Bien qu'il y ait eu peu d'écart entre le classement moyen au niveau scolaire (2,72) et au niveau politique (2,87), ces espaces

14 Conformément au cadre socio-écologique de l'INEE (2019), nous tenons compte des facteurs au niveau de l'école, y compris les facteurs au niveau de la classe : 18 % des personnes interrogées ont indiqué que les facteurs de niveau scolaire étaient les plus importants, tandis que 16 % ont indiqué que les facteurs de niveau scolaire étaient plus importants. Nous avons donc utilisé la moyenne de ces deux niveaux.

4.10 L'INDIVIDU : LES STRATÉGIES INFORMELLES D'ADAPTATION COMME « TRÉSOR » DU BIEN-ÊTRE

Il y a eu beaucoup de travail informel—comme les groupes WhatsApp, les communautés Facebook, toutes ces choses. Et je pense qu'il existe une telle mine d'or de potentiel qui n'est pas formalisée et la question est de savoir si cela doit l'être. Que dire si cela se passe à l'intérieur de l'organisation ? Avons-nous besoin d'organiser les ressources dans un cadre officiel ? Les enseignants et les enseignantes en connaissent-ils et elles déjà un peu eux-mêmes ?

— Un chercheur

Le personnel enseignant emploie différents matériels pour travailler mais, pendant leur temps libre, ils et elles emploient aussi des stratégies qui ne sont pas liées au travail et qui sont utiles à leur propre satisfaction intérieure. Le cadre de travail pour le bien-être du personnel enseignant de l'INEE comprend des mécanismes d'adaptation que les enseignantes et les enseignants emploient individuellement (Falk et al., 2019) Notre analyse des réponses à la 8e question (« Quelles stratégies — le cas échéant — avez-vous appliquées pour prendre soin de vous et de votre bien-être ? Cocher les cases appropriées. ») révèle la gamme d'activités que les personnes interrogées estiment contribuer à leur bien-être. Les stratégies informelles les plus répandues sont la participation aux réseaux sociaux virtuels (p. ex., groupes Facebook ou forums en ligne pour le personnel enseignant) (42 %) et passer du temps avec des amis et la famille (40 %), suivis de près par gérer leur temps (30 %), participer à des activités spirituelles ou religieuses (30 %), faire de l'exercice ou des activités de plein air (30 %) ou de loisirs (28 %). Les questions 10 à 11 demandaient aux personnes interrogées de recommander les outils en ligne, les applications de développement personnel, les jeux, les livres ou les exercices qu'elles utilisent pour soutenir leur bien-être (voir l'encadré 9). Bien qu'une liste de ces outils soit donnée dans l'appendice E, ces outils indiquent un écart dans la configuration. Les stratégies spontanées comme celles qui ont été citées précédemment, n'ont pas été prises en compte dans les ressources répertoriées. Cela a des répercussions sur la recherche future et sur la façon dont le matériel ou les ressources sont définies et recueillies.

Encadré 12. Exemples de stratégies informelles conseillées par le personnel enseignant

- Suivre le blog [Tendances dans l'enseignement](#)
- Regarder des vidéos de méditation sur YouTube
- Un profil Instagram qui propose des vidéos et des citations comme sources d'inspiration, édité par [Maya Taher](#) (Liban). Le contenu se concentre sur l'accompagnement en matière de performance et la formation sur le comportement humain qui encourage la connaissance et la réalisation personnelle.
- Les jeux, le sport, le yoga, les échecs en personne ou en ligne, le jeu vidéo Jobberman, l'appli du jeu Word Legend Puzzle (Puzzle sur les légendes mondiales)
- La lecture, y compris la Bible, L'homme invisible de Ralph Ellison, Les 5 effets de la gentillesse de David Hamilton, Le manuel d'Épictète (interprétations variées), Anna Karénine de Léon Tolstoï ou des romans de Jonathan Hogeback

À noter : Les recommandations sont issues des réponses aux questions ouvertes 11 (outils virtuels, applis de développement personnel) et 12 (jeux, lecture ou activités).

De nombreux enseignants et enseignantes interrogées ont également déclaré que la pratique de leur religion favorise leur bien-être. La religion joue un rôle essentiel dans le for intérieur ce qui n'a pas été pris en compte dans la cartographie. Dans les situations d'urgence, les organisations ou les centres religieux peuvent offrir des lieux sûrs pour le personnel enseignant et les membres de la communauté (UNICEF, 2018.) Le rôle des dirigeants religieux dans le soutien du bien-être du personnel enseignant peut être crucial, il est donc important de les faire participer aux activités de renforcement des capacités (FCA, 2018). Dans le matériel que nous avons recueilli, la religion a été mentionnée dans cinq documents de politique ou de plaidoyer en rapport avec les différences démographiques et le besoin d'équité (sous-section 4.5) ou le soutien des dirigeants religieux. Toutefois, un seul document suggère que « le soutien psychosocial devrait intégrer les pratiques de guérison communautaires, culturelles et religieuses appropriées » (GCPEA, p6., 2017).

Les recherches futures devraient chercher à créer du matériel et à faciliter les conditions de pratiques communautaires de guérison culturelle, spirituelle et religieuse appropriées pour soutenir le bien-être du personnel enseignant.

Les membres du personnel enseignant établissent également des liens et collaborent de façon informelle à l'extérieur de l'école et explorent les possibilités de développement professionnel. De nombreux enseignantes et enseignants en situations d'urgence peuvent être sous-qualifiés et/ou ne pas avoir le soutien pédagogique dont elles et ils ont besoin pour relever les multiples défis auxquels elles et ils sont confrontés en classe (sous-section 4.9). Près d'un tiers des personnes interrogées (30 %) ont déclaré avoir participé à des activités de développement professionnel pour favoriser leur bien-être. D'autres ont mentionné leur incapacité d'accéder à ces possibilités et ont décrit un besoin général de « développement professionnel » ou de « formation » ainsi que de l'importance de certains types de soutien pédagogique. (p. ex., soutien psychosocial en classe, l'apprentissage socio-émotionnel, la gestion en classe et des pédagogies « novatrices »).¹⁵ Dans les contextes où le développement professionnel n'est pas disponible, les activités de formation autonome permettent au personnel enseignant de développer leur efficacité personnelle, l'un des quatre concepts du bien-être du personnel enseignant (Falk et coll., 2019). La pandémie de COVID 19 a créé un besoin de passer rapidement à l'enseignement en ligne, ce qui a incité les enseignantes et les enseignants à utiliser les plateformes en ligne pour créer des communautés informelles d'apprentissage à distance où elles et ils peuvent partager les défis et s'entraider. Les informateurs clés et le personnel enseignant ont reconnu ce besoin (voir l'encadré 13).

Encadré 13. Stratégies de développement professionnel recommandées par les personnes interrogées

- Participer à des cours gratuits en ligne avec Coursera, EdX (par exemple, « La science du bien-être » offerts par l'Université de Yale), Edraak (en arabe), EduCaixa (en anglais, en espagnol ou en catalan), ou Udemy, qui est également disponible sous forme d'application.
- Lire des articles sur LinkedIn ou sur le réseau INEE (en arabe)
- Faire partie du groupe Facebook Activités pour l'École Primaire (en arabe de Tunisie)
- Outils professionnels ou pédagogiques en ligne, tels que Google, Facebook, Canva, Kahoot, Pinterest, TeachApp et « jeux en classe d'anglais comme seconde langue (ESL classroom – ASL) »
- Outils de communication virtuelle, y compris WhatsApp, Zoom, Google Meets, Google Classroom

À noter : Les recommandations proviennent des réponses aux questions ouvertes 11 (outils en ligne, applications de développement personnel) et 12 (jeux, lecture ou activités).

Il est important que les développeurs diffusent plus largement les ressources numériques et non numériques afin qu'un plus grand nombre d'enseignants et enseignantes en situations d'urgence puissent y avoir recours pour favoriser leur bien-être. Les recherches futures devraient explorer comment les politiques et les programmes peuvent assurer que l'ensemble du personnel enseignant soit en mesure de s'engager dans ces loisirs et les possibilités de développement professionnel, notamment les enseignantes et les enseignants ayant une connectivité numérique limitée ou inexistante ou qui vivent dans des situations d'insécurité ou de danger de préjudice physique.

¹⁵ Voir question 9.



El Salvador, © FHI360

5. RECOMMANDATIONS



Se concentrer sur le bien-être du personnel enseignant comme un résultat en lui-même.

Le bien-être du personnel enseignant est généralement perçu comme une étape importante au soutien du bien-être des élèves. Bien que les deux conclusions soient importantes, le bien-être du personnel enseignant doit être évalué comme une fin en soi. La communauté internationale pour le développement joue un rôle important en élargissant les champs d'action concernant l'apprentissage des élèves et les résultats en matière de bien-être. Dans l'élaboration de l'agenda international pour l'éducation, la façon de parler du personnel enseignant doit passer d'une perception de données que l'on a vis-à-vis des enseignantes et des enseignants à une perspective plus multidimensionnelle et nuancée qui démontre que les croyances, les comportements et les besoins du personnel enseignant sont évalués.



Réfléchir à la manière de concevoir des ressources pour répondre aux besoins du personnel enseignant confronté à différents types d'urgences.

Les besoins des membres du personnel enseignant confrontés à la Covid-19 diffèrent largement de celles et ceux confrontés à une catastrophe naturelle ou un conflit violent. Tout comme le besoin plus général de contextualiser en fonction du contexte socioculturel ou linguistique, du matériel doit être conçu ou adapté pour refléter et répondre autant que possible à ces différents contextes, notamment en optimisant leur pertinence et leur impact.



Récueillir des indications sur l'impact des efforts et des programmes en matière de bien-être du personnel enseignant.

La recherche indique que les programmes de formation qui favorisent le bien-être et la santé mentale du personnel enseignant manquent souvent de preuves de leur efficacité. (par ex. Corbett et al., 2021). La cartographie a révélé que plusieurs modèles de l'école globale qui soutiennent le bien-être du personnel enseignant n'ont pas rendu public leur matériel parce qu'ils n'ont été validés. À ce sujet, une personne spécialiste SMSPS parle d'un compromis critique : d'une part, il est nécessaire d'évaluer rigoureusement les efforts pour le bien-être du personnel enseignant au moyen d'essais de contrôle aléatoires à grande échelle afin de prouver - en particulier aux donateurs - qu'ils valent la peine d'être investis. D'autre part, il existe un besoin urgent de contextualiser de tels programmes, d'adapter et de modifier leurs matériels.



Investir dans des guides d'adaptation pour soutenir la contextualisation du matériel.

Compte tenu de la diversité du matériel déjà en circulation, notamment les ressources créées dans des environnements « stables », il est essentiel d'investir dans la création de guides qui permettent aux parties prenantes fonctionnant dans d'autres contextes d'adapter ce matériel aux dynamiques sociolinguistiques et culturelles évidentes dans les communautés cibles.



Traduire le matériel disponible pour assurer l'inclusion linguistique. Une large gamme de matériel a été collectée mais il y manque encore l'inclusion linguistique, notamment pour l'arabe, une langue parlée par une grande partie du personnel enseignant travaillant dans des situations précaires et d'urgence. Des ressources de qualité, axées sur l'action et présentant des stratégies concrètes de soutien au bien-être du personnel enseignant doivent être identifiées et traduites. C'est une solution simple et rapide pour en améliorer l'accès au personnel enseignant.



S'assurer que les efforts visant à soutenir le bien-être du personnel enseignant soient inclusifs et basés sur le genre. Il est important de s'assurer que le matériel en matière de bien-être réponde aux caractéristiques uniques de chaque membre du personnel enseignant et soient basés sur le genre, le handicap, le statut de personne déplacée, etc. Il s'agit de s'assurer que dans le processus de création collective, les enseignantes et les enseignants contribuent de manière égale (INEE, 2019) et que l'ensemble du personnel enseignant dispose d'un espace de partage et de participation.



Impliquer le personnel enseignant dans la création de matériel en matière de bien-être. Il existe un besoin d'approches participatives pour créer des ressources qui engagent pleinement le personnel enseignant tout au long du processus (Burns et Lawrie, 2015 ; Falk et al., 2019). Il existe plusieurs façons de faire entendre la voix du personnel enseignant et de le faire participer à l'élaboration de matériel sur le bien-être, allant de l'évaluation passive des besoins à la création de possibilités de recherche active au moyen de projets pilotes interactifs et de révision.



Collecter et suivre les données désagrégées sur la rémunération du personnel enseignant.

Il existe un besoin évident d'améliorer les moyens de rémunération du personnel enseignant afin d'assurer que l'ensemble de ses membres soient rémunérés de manière régulière et cohérente et que leurs salaires couvrent le montant des dépenses minimales.¹⁶ Les mécanismes de gestion de l'information sur le personnel enseignant peuvent permettre aux gouvernements ou aux autorités de l'éducation de suivre plus efficacement la rémunération du personnel enseignant, notamment en situations d'urgence où il se trouve souvent déplacé ou en transit. En outre, les parties prenantes contribuant à la rémunération du personnel enseignant en situations d'urgence devraient coordonner et appliquer autant que possible les directives sur les taux échelonnés afin d'assurer une certaine cohérence et réduire les impacts négatifs sur le bien-être.



Fournir au personnel enseignant des parcours clairs pour faire pression ou plaider en faveur d'un changement législatif. Le personnel enseignant est confronté à plusieurs défis politiques, y compris une faible rémunération, de lourdes charges de travail et des opportunités inadéquates de perfectionnement et de développement professionnel. La cartographie n'a identifié aucun matériel décrivant les mesures concrètes que les membres du personnel enseignant peuvent prendre pour devenir des agents de changement productif au niveau politique.



Soutenir les changements dans la rémunération du personnel enseignant. Concevoir des ressources faisant pression auprès des autorités de l'éducation, des donateurs et des organisations locales et internationales pour agir davantage vis-à-vis des besoins de rémunération du personnel enseignant. Il peut s'agir d'élargir les compensations du personnel enseignant au-delà du salaire de base ou de créer des directives sur la façon dont les parties prenantes peuvent communiquer avec le personnel enseignant sur le sujet de la rémunération. Comme le recommandait un informateur clé : « Si vous communiquez au personnel enseignant la date à laquelle il sera payé, son bien-être s'en trouvera amélioré. Je sais que je serai payé mais j'ignore à quelle date. Faire part des retards de paiement permet d'éviter certains problèmes liés au bien-être. »



Adopter une approche globale de l'école et de la communauté. Les efforts visant à soutenir le bien-être du personnel enseignant ne devraient pas lui imposer de fardeau supplémentaire. L'utilisation d'une approche globale de l'école facilite l'adhésion et la participation du personnel enseignant et implique la direction de l'école dans la sauvegarde de l'impact et de la durabilité des initiatives du bien-être du personnel enseignant. L'adoption d'une approche globale de l'école, telle qu'elle est conceptualisée par le cadre de travail de l'INEE, implique une transformation des mécanismes culturels, structurels et politiques de l'école inhérents au bien-être. Il serait souhaitable de créer de nouvelles ressources visant à soutenir les responsables d'établissements scolaires pour faciliter les efforts au niveau de la communauté et recruter des conseillères et des conseillers pédagogiques, des parents ou des membres de la communauté pour soutenir le personnel enseignant au sein de la classe et alléger son fardeau (par ex. le transfert des tâches).



Donner la priorité à l'assurance qualité pour garantir la qualité importante des matériaux diffusés suite à la cartographie. Ce rapport a tenu compte de multiples dimensions de la qualité dans son examen du matériel sur le bien-être du personnel enseignant. Compte tenu de la diversité des documents identifiés dans la cartographie, une grille d'évaluation peut être élaborée pour soutenir l'assurance qualité et déterminer quel matériel devrait être classé par ordre de priorité aux fins de diffusion et d'utilisation. La grille d'évaluation peut tenir compte de la contextualisation ou de l'adaptabilité, de l'équité et de la facilité de mise en œuvre ou d'utilisation, parmi d'autres facteurs.



Élargir la conceptualisation de « matériel » pour inclure des stratégies pédagogiques et informelles sur le bien-être du personnel enseignant. Selon le cadre de travail de l'INEE concernant le bien-être du personnel enseignant (Falk et al., 2019), l'efficacité personnelle est l'un des quatre piliers du bien-être du personnel enseignant. Étant donné que l'efficacité personnelle parmi le personnel enseignant est définie comme le sentiment de compétence nécessaire pour relever les défis en classe (gestion du comportement ou innovation pédagogique), la cartographie des matériaux à venir pourrait bénéficier de l'inclusion de matériel plus explicitement lié à la gestion et à l'enseignement en classe. Il peut s'agir de banques de ressources formelles en ligne, de ressources éducatives libres et de manuels de formation du personnel enseignant à l'intention des professionnels et qui facilitent les opportunités de développement professionnel virtuelles ou en présentiel.

¹⁶ Le montant des dépenses minimales est défini selon les besoins d'un ménage pour répondre à ses besoins essentiels, sur une base régulière ou saisonnière et son coût (PAM, 2020)

BIBLIOGRAPHIE

- Barrett, A. M., & Sørensen, T. B. (2015). System level indicators for an education Sustainable Development Goal. University of Bristol. https://www.researchgate.net/profile/Tore_Bernt_Sorensen/publication/283469468_System_level_indicators_for_an_education_Sustainable_Development_Goal_Exploring_possibilities_for_the_teachers_target/links/56397de308aed5314d222238.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookings Institution (2008). *Protecting internally displaced persons: A manual for law and policymakers*. University of Bern. <https://www.refworld.org/pdfid/4900944a2.pdf>
- Burns, M., Lawrie, J. (2016) *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers - Summary Document*. 10.13140/RG.2.1.2044.3761
- Cambridge Education. (2017). *Education in emergencies guidance note*. DAI and DFID. https://www.dai.com/uploads/EiE_Guidance_Note-8fc7f4.pdf
- Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R., & Bauman, A. (2021). *Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice*. Australian Journal of Education. doi.org/10.1177/000494412111003429
- Corrigan, P. W., Druss, B. G., & Perlick, D. A. (2014). *The impact of mental illness stigma on seeking and participating in mental health care*. Psychological Science in the Public Interest, 15(2), 37-70. doi:10.1177/1529100614531398.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Dolan, J., Goldan, A., Ndaruhutse, S., & Winthrop, R. (2012). *Building effective teacher salary systems in fragile and conflict-affected states*. Center for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09_CfBT_BrookingsReport.pdf
- Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Education Equity Research Initiative. https://inee.org/system/files/resources/TWB%20Landscape%20Review_August%202019_0.pdf
- Frisoli, P. (2014). *Teachers' Experiences of Professional Development In (Post)Crisis Katanga Province, Southeastern Democratic Republic of Congo: A Case Study of Teacher Learning Circles*. Doctoral Dissertations. 82. <https://doi.org/10.7275/k457-dr90>
- FCA. (2018). *Improving well-being through education: Integrating community based psychosocial support into education in emergencies*. Finn Church Aid. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf
- GCPEA (2017). *Technical guide: What teachers and school administrators can do to protect education from attack*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_technical_guide_2017.pdf
- Ghosn, E., & Akkary, R. K. (2020). *The struggle of Lebanese teacher unions in a neoliberal period*. Research in Educational Administration & Leadership, 5(1), 275-322. doi:10.30828/real/2020.1.8
- Hilhorst, D., Desportes, I., & de Milliano, C. W. (2019). *Humanitarian governance and resilience building: Ethiopia in comparative perspective*. Disasters, 43, S109-S131. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/disa.12332>

- Hilhorst, D., & Jansen, B. (2010). Humanitarian space as arena: A perspective on the everyday politics of aid. *Development and Change*, 41(6), 1117-1139. doi:10.1111/j.1467-7660.2010.01673
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2009). INEE guidance notes on teacher compensation in fragile states, situations of displacement and post-crisis recovery. INEE. https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance_Notes_Teacher_Compensation_EN.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2019). Gender equity in and through education guidance note. INEE. https://inee.org/system/files/resources/INEE_GN_Gender_2019.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2020). Non-formal education for adolescents and youth in crisis and conflict contexts: A proposed taxonomy and background paper. INEE. <https://inee.org/resources/non-formal-educationadolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and>
- Ingram, G. (2020). Civil society: An essential component of development. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/civil-society-an-essential-ingredient-of-development/>
- Kirk, J. (2010). Gender, forced migration and education: Identities and experiences of refugee women teachers. *Gender and Education*, 22(2), 161-176. doi.org/10.1080/09540251003606925
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2013). Teaching in contexts of emergency and state fragility. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 121-139). Collaborative Works. https://moreandbetterteachers.files.wordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf
- Mccallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*. 4. 10.21913/JSW.v4i1.599.
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers. UNESCO & GEM Report. <https://inee.org/system/files/resources/266060eng.pdf>
- Neca, P., Borges, M.L., & Campos Pinto, P. (2020) Teachers with disabilities: a literature review, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1776779
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santxo, N. B., Mondragon, N. I., & Santamaría, M. D. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11 doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi.org/10.1177/2347631120983481
- Shannon, P. J., Wieling, E., Simmelink-McCleary, J., & Becher, E. (2015). Beyond stigma: Barriers to discussing mental health in refugee populations. *Journal of Loss and Trauma*, 20(3), 281-296. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100614531398>
- UNESCO & ILO (1966). Recommendation concerning the status of teachers. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf
- UNICEF. (2018). Community-based mental health and psychosocial support In humanitarian settings: Three-tiered support for children and families. <https://www.unicef.org/media/52171/file/Mental%20health%20and%20percent20psychosocial%20support%20guidelines%202019%20.pdf>
- Vegas, E. (2020). School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19. Brookings Institution <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. <https://doi.org/10.1086/591301>

ANNEXE A. LISTE DES MOTS-CLÉS POUR LA CARTOGRAPHIE

LISTE DES MOTS-CLÉS POUR LA CARTOGRAPHIE (EN ANGLAIS SEULEMENT)

Catégorie	Personnel enseignant	Bien-être	Situations d'urgence
Mots-clés	Personnel enseignant Professeure/Professeur Éducatrice/Éducateur Enseignement	Bien-être Santé mentale Compétences socio-émotionnelles Efficacité personnelle Estime de soi Résilience Soutien psychosocial Santé psychosociale	Urgence COVID-19 Conflit Conflit armé Violence Violence prolongée Déplacement Déplacement prolongé Catastrophe naturelle Tsunami Tremblement de terre Glissement de terrain Catastrophe environnementale Crise Fragilité

ANNEXE B. QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Consentement : La participation à ce questionnaire est entièrement volontaire. Toutes les réponses soumises resteront anonymes, sécurisées et confidentielles en droit au respect de la vie privée des personnes interrogées. Si vous souhaitez mettre fin à votre participation à un moment ou pour une raison quelconque, il vous suffit de quitter la page web et ne pas soumettre vos réponses. A la fin du questionnaire, il vous sera demandé si vous souhaitez participer à un entretien pour discuter des sujets abordés dans le questionnaire. Il vous sera demandé de communiquer vos coordonnées uniquement si vous décidez de participer à l'entretien. Ces informations resteront également confidentielles. Si vous avez des questions concernant le questionnaire et votre participation à l'étude, veuillez communiquer avec Sophia D'Angelo à sophia.dangelo@inee.org.

J'ai lu et approuvé les informations ci-dessus et accepte de participer au questionnaire *Réponse requise..

PARTIE A. DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Le but de la partie de ce questionnaire est de mieux vous connaître. Toutes vos réponses resteront confidentielles et anonymes.

1. Genre

- Femme
- Homme
- Non-binaire
- Autre
- Ne se prononce pas

2. Pays

- Liste de pays

3. Combien d'années d'expérience dans l'enseignement avez-vous ?

- 0 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- 16 ans et plus

4. Quel niveau d'éducation enseignez-vous ? (Cochez la ou les réponses appropriées)

- Maternelle (garderie, éducation préscolaire)
- Primaire formel
- Secondaire formel
- Éducation non-formelle (y compris le rattrapage scolaire)
- Enseignement supérieur
- Formation professionnelle

PARTIE B. DÉFIS

Parmi la liste des défis ci-dessous, cochez celui ou ceux qui s'appliquent à votre travail d'enseignant/enseignante.

5. À quel défi « mental et physique » devez-vous faire face ? Cochez la ou les réponses appropriées.

- Peur d'attraper la COVID-19
- Menaces de violence physique ou sexuelle à la maison, à l'école ou parmi la communauté
- Accès limité à l'approvisionnement ou aux services en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène
- Menaces de raids aériens, de mines ou d'autres armes de conflit à l'école ou dans la communauté en général
- Manque de nourriture ou ne pas avoir assez à manger
- Problèmes de santé physique (maux de tête, douleurs, nausées)
- Handicap physique de toute nature qui affecte votre fonctionnalité ou votre mobilité au quotidien
- Stress dû à la charge de travail et aux contraintes des horaires
- Épuisement et fatigue généralisés, fatigue chronique, insomnie
- Sentiment de menace, d'abus verbal ou d'intimidation
- Anxiété, tristesse ou chagrin en raison des défis dans mon environnement proche
- Faible estime de moi-même, sentiment d'incompétence ou d'inquiétude sur mes performances
- Autre : _____

6. À quel défi professionnel devez-vous faire face ? Cochez la ou les réponses appropriées.

- Difficultés d'enseigner liées aux changements apportés en raison de la COVID-19 (par ex. manque de connexion ou de dispositif numériques, difficultés liées à l'enseignement à distance et à la distanciation sociale parmi les élèves, heures supplémentaires, etc.)
- Manque de matériaux ou de ressources pour l'enseignement et l'apprentissage (par ex. livres, objets pédagogiques, technologie, etc.)
- Classes ou espaces de travail surchargés
- Difficultés liées aux comportements des élèves
- Charge de travail plus importante due à l'absence de collègues pour raison de maladie ou de responsabilités domestiques
- Faible salaire ou privations économiques
- Absence d'attestation d'enseignement ou incapacité de travailler en raison d'un manque de documentation professionnelle
- Aucune possibilité de formation ou de perfectionnement
- Manque de soutien ou mauvais traitement de la part des responsables des établissements
- Accès limité au soutien par les pairs des collègues du personnel enseignant
- Problèmes personnels ayant des répercussions sur mon travail (équilibrer les responsabilités professionnelles et personnelles comme la garde des enfants ou les tâches domestiques, le mariage, etc.)
- Autre : _____

PARTIE C. OUTILS ET STRATÉGIES DE SOUTIEN AU BIEN-ÊTRE

7. Dans quels domaines estimez-vous avoir besoin de plus de soutien ? Classez-les du plus important (1) au moins important (5).

- Niveau personnel (par ex. meilleures relations, soutien affectif ou psychologique, accès à la thérapie)
- Classe (par ex. amélioration des compétences en gestion de classe, des compétences pédagogiques, des connaissances d'une matière, des ressources d'enseignement et d'apprentissage)
- École (meilleure leadership, opportunités de développement professionnel, meilleur accès à Internet, accès à l'eau potable, accès aux toilettes et aux services, transport scolaire, marques d'appréciation et récompenses)
- Communauté (davantage d'engagement et de soutien de la part des parents, davantage d'appréciation de la part de la communauté, soutien et participation communautaires aux activités scolaires)
- Gouvernance (amélioration au niveau du salaire, du recrutement et des affectations, opportunités d'accréditation ou de perfectionnement, reconstruction et/ou rénovation de l'école, plaidoyer pour le bien-être du personnel enseignant)
- Autre : _____

8. Quelles stratégies, le cas échéant, avez-vous utilisé pour prendre soin de vous et pour votre propre bien-être ? Cochez la ou les réponses appropriées.

- Je n'ai participé à aucune des stratégies d'adaptation ci-dessous.
- Gérer mon temps (limiter mon temps de travail, prendre des congés, intégrer une routine)
- Participer à des réseaux sociaux professionnels en présentiel (soutien de la part de mes collègues ou de la personne responsable de l'école)
- Participer à des réseaux sociaux en ligne (Groupes Facebook ou autres forums en ligne pour le personnel enseignant)
- Passer du temps avec mes amis et ma famille (réseaux sociaux sans lien avec le travail)
- Faire de l'exercice ou participer à d'autres activités extérieures
- Avoir des loisirs comme cuisiner, jouer de la musique, lire, regarder des films, etc.
- Faire appel à un/une psychologue ou autre spécialiste
- Participer à des activités spirituelles ou religieuses (par ex. prier, aller à l'église, à la mosquée ou autres centres religieux, etc.)
- Méditer ou avoir recours à des stratégies de présence attentive
- Utiliser des outils de développement personnel (blogs, articles, vidéos)
- Saisir les opportunités de perfectionnement professionnel
- Autre : _____

9. Si vous aviez accès à davantage de soutien, de quelle façon souhaiteriez-vous en bénéficier ?

PARTIE D. QUESTIONS OUVERTES

10. Si vous avez utilisé un outil virtuel, indiquez le lien ici : _____
11. Si vous avez participé à une formation, un cours ou un séminaire, veuillez en inscrire l'intitulé et le nom de l'organisation ici : _____
12. Si vous avez utilisé une application, un jeu, un livre ou un exercice d'auto-assistance, veuillez écrire son nom ici : _____
13. Quels conseils donneriez-vous aux enseignantes et aux enseignants pour prendre soin d'elles et d'eux-mêmes et de leur bien-être ?

ANNEXE C. SCHÉMA DE CODAGE POUR LA COLLECTE ET LA CARTOGRAPHIE DES RESSOURCES

Nom du créateur	Organisation, agence ou individuel le cas échéant, insérez un lien Web	
Année de la création	Écrire NA le cas échéant	
Nom de l'outil	Copier/coller le titre	
Brève description	Inclure une brève description de l'outil et de son contenu.	
Lien	Inclure un hyperlien vers le site Web ou écrire « Dossier » s'il s'agit d'un contact externe	
Pays du créateur	Pays d'origine de l'auteur	
Région du créateur	Plusieurs	Si aucune précision n'est donnée
	Afrique de l'Est	
	Afrique de l'Ouest	
	Moyen-Orient et Afrique du Nord	
	Europe et Asie Centrale	
	Asie de l'Est et Pacifique	
	Asie du Sud	
	Amérique latine et Caraïbes	
	Amérique du Nord	
Type	Ressource	Une ressource (lien ou dossier) proposant des activités ou des stratégies explicites pour soutenir le bien-être du personnel enseignant (physique, émotionnel, social, cognitif). Son contenu (texte, audio, vidéo) doit être principalement orienté vers l'action. Il peut inclure des ressources pour soutenir la formation des chefs d'établissement, du personnel de formation de l'enseignement ou d'autres parties prenantes travaillant avec le personnel enseignant ou du contenu destiné à permettre aux enseignantes et aux enseignants de s'engager dans une formation autonome.
	Outil	Des outils qui peuvent être utilisés pour évaluer le bien-être du personnel enseignant. Cela peut comprendre des outils dont la fiabilité et la validité ont été testées, mais également des outils qui n'ont pas encore été utilisés ou testés. Il peut s'agir, par exemple, de grilles d'évaluation, d'auto-évaluations, de tests, etc. Cela comprend des guides administratifs ou de formation pour les outils de mesure. On y trouve des outils spécifiquement destinés au personnel enseignant ou qui ont été utilisés avec succès auprès du personnel enseignant.
	Les deux	Les ressources d'enseignement et d'apprentissage comprenant un outil de mesure.
	Plaidoyer/Politique	Que les documents décrivant des stratégies ou des approches de plaidoyer pour renforcer les capacités institutionnelles afin d'améliorer le bien-être du personnel enseignant au niveau national, régional ou mondial.
Conception	Apprentissage autonome du personnel enseignant	Pour l'utilisation autonome par l'ensemble du personnel pédagogique

	Animé en externe	Pour le personnel de formation de l'enseignement, les responsables d'établissement ou toute personne travaillant avec ou dirigeant des membres du personnel enseignant.
	Les deux	Comprend des activités à la fois pour le personnel enseignant, de formation et d'animation (responsables d'écoles, etc.)
Structure	Autonome	Une ressource ou un outil individuel
	Série	Un ensemble de plusieurs ressources ou outils
Niveau du bien-être	Individuel	Aborde le genre du personnel enseignant, le statut de réfugié, le handicap éventuel, l'origine ethnique/la langue, les qualifications et l'expérience, etc.
	École	Aborde les relations entre les élèves et le personnel enseignant, les relations avec les pairs, la direction de l'école, les ressources scolaires, etc.
	Communauté	Aborde l'accès aux besoins de première nécessité (à la maison ou dans la communauté), le respect et la reconnaissance entre le personnel enseignant et les membres de la communauté, ainsi que les responsabilités et les devoirs en dehors de l'école.
	National/Régional/Mondial	Aborde l'environnement politique (par exemple, la gestion du personnel enseignant, le droit au travail, la rémunération, le développement professionnel et la qualification du personnel enseignant)
Contexte d'urgence	Général	Paramètres généraux « d'urgence » sans spécification de type
	Conflit	Par exemple, violence prolongée, conflit politique, conflit armé, etc.
	COVID-19	Mention spécifique du COVID-19 soit pour soutenir l'enseignement/apprentissage à distance du personnel enseignant, soit pour le retour à l'école (indiquer en utilisant la catégorie de la phase ci-dessous)
	Dangers pour la santé	Par exemple, Ebola, paludisme, dengue, faim et malnutrition, autres maladies
	Situation d'urgence environnementale	Par exemple, tremblement de terre, typhon, glissement de terrain, ouragan, etc.
	Déplacement	Des ressources conçues pour le personnel enseignant réfugié ou qui enseigne dans les camps de réfugiés
	Autre	PAS « général » mais spécifique à un autre type d'urgence
Phase	Enseignement-formation à distance (COVID-19)	Soutient le personnel enseignant lorsque les écoles sont fermées et que l'enseignement/formation à distance est en place (peut également inclure une référence à l'enseignement/formation hybride)
	Retour à l'école en toute sécurité (COVID-19)	Prend en charge le retour à l'école des enseignants après le COVID-19 ou pendant les restrictions du COVID-19
	Aiguë/urgence	Phase initiale—des événements perturbateurs se sont produits récemment ou ont augmenté en intensité.
	Prolongé/chronique	Crise chronique ou en cours—dans certaines situations de crise prolongée, les gouvernements hôtes peuvent prendre des mesures pour inclure les populations déplacées et réfugiées dans les écoles nationales. Dans d'autres cas, les personnes réfugiées et déplacées à l'intérieur du pays ont toujours accès à une éducation à l'aide de systèmes informels et/ou gérés par des ONG/ONGI ou des organismes communautaires.

	Relèvement précoce	Vise à favoriser des processus locaux, durables et résilients après la crise et à restaurer la capacité des institutions nationales et des communautés à se remettre des crises et à intégrer des plans d'urgence pour répondre aux prochaines crises (IASC, 2008, p. 6).
	<u>Consolidation de la paix</u>	Renforce les institutions politiques, socio-économiques et culturelles viables pour s'attaquer aux causes profondes des conflits et favoriser la réintégration, la stabilisation et la cohérence pour une paix durable au niveau national, comme par exemple, la justice transitionnelle.
	NA	Trop générique pour catégoriser
Pays du personnel enseignant ciblé	Pays où l'outil/la ressource sera utilisé ; écrivez « NA » si non applicable	
Région du personnel enseignant ciblé	Non applicable	Si aucune précision n'est donnée
	Caraïbes	
	Afrique Centrale	
	Amérique Centrale	
	Asie Centrale	
	Afrique de l'Est	
	Asie de l'Est	
	Europe	
	Moyen-Orient	
	Afrique du Nord	
	Amérique du Nord	
	Océanie	
	Amérique du Sud	
	Asie du Sud	
	Sud de l'Afrique	
	Afrique de l'Ouest	
Langue	Arabe	Aucune
	Anglais	Aucune
	Français	Aucune
	Portugais	Aucune
	Espagnol	Aucune
	Autre	Aucune
Modalité	Document	Ressources/outils contenant uniquement du texte (par exemple, des fichiers PDF)
	Audio	Par exemple, les podcasts, les programmes radio, les applications audio, etc.
	Vidéo	Par exemple, YouTube, webinaires, vidéos d'auto-assistance
	Multimodal	Une source unique, par exemple, un texte et des vidéos ou des audios intégrés dans le texte
	Formation en ligne	Une formation qui comprend plusieurs sessions, à votre rythme ou synchronisées avec des participants externes ou des animateurs (par exemple, MOOC).
	Autre	Inclut tout le reste, par exemple les plateformes Facebook, etc.

ANNEXE D. FRÉQUENCE DU MATÉRIEL CARTOGRAPHIÉ

Public	Structure/type de matériel	Total	Anglais	Arabe	Français	Portugais	Espagnol	Autre
Pour le personnel enseignant	Ressources de formation autodidacte	22	15	2	1	0	7	0
	Ressources écrites de formation autodidacte	13	9	2	1	0	4	0
	Ressources audios de formation autodidacte	2	1	0	0	0	1	0
	Ressources vidéos de formation autodidacte	5	3	0	0	0	2	0
	Ressources multimédias de formation autodidacte	2	2	0	0	0	0	0
	Outils/documents de formation autodidacte	10	10	2	0	0	2	1
	Ressources et outils de formation autodidacte	3	2	1	0	0	1	0
	Document de formation autodidacte contenant des ressources et des outils de mesure/d'évaluation	2	2	1	0	0	1	0
	Formation autodidacte en ligne contenant des ressources et des outils de mesure/d'évaluation	1	1	0	0	0	0	0
Pour les acteurs et actrices externes	Ressources facilitées	17	16	3	2	2	2	2
	Ressources documentaires facilitées	13	12	3	2	2	2	2
	Ressources multimodales facilitées	4	4	0	0	0	0	0
	Ressources documentaires facilitées	5	0	0	0	0	0	0
	Documents facilités qui sont à la fois des ressources et des outils	7	7	4	3	0	2	0
Pour le personnel enseignant et les acteurs et actrices externes	Ressources pour le personnel enseignant et les facilitateurs/facilitatrices	9	4	1	0	0	6	0
	Ressources documentaires pour le personnel enseignant et les facilitateurs/facilitatrices	6	4	1	0	0	3	0
	Ressources multimodales pour le personnel enseignant et les facilitateurs/facilitatrices	3	0	0	0	0	3	0
	Outils pour le personnel enseignant et les facilitateurs/facilitatrices sous forme de document	1	1	1	1	0	1	1
	Ressources et outils pour le personnel enseignant et les facilitateurs/facilitatrices	2	0	0	0	0	0	0
	Document contenant les ressources et les outils	2	0	0	0	0	0	0
	Multimédia contenant les ressources et les outils	1	0	0	0	0	0	0

Public	Structure/type de matériel	Total	Anglais	Arabe	Français	Portugais	Espagnol	Autre
Pour les décideurs politiques et le personnel d'ESU travaillant avec le personnel enseignant	Documents de politique/plaidoyer	53	43	9	12	7	22	6
	Documents de politique/plaidoyer concernant les urgences en général	2	2	0	0	0	0	0
	Documents de politique/plaidoyer concernant plusieurs types d'urgences	13	13	5	6	3	7	3
	Documents de politique/plaidoyer concernant le COVID-19 en particulier	25	18	3	5	3	11	2
	Documents de politique/de plaidoyer sur le déplacement (c'est-à-dire pour les enseignantes et enseignants réfugiés ou celles et ceux travaillant dans des camps de réfugiés)	4	4	0	0	0	0	0
	Documents de politique/plaidoyer concernant les conflits armés en particulier	1	0	0	0	0	0	0
	Documents de politique/plaidoyer concernant les urgences sanitaires*	1	0	0	0	0	0	0
	Documents de politique/plaidoyer concernant les urgences environnementales*	1	0	0	0	0	0	0
Pour le personnel enseignant et les décideurs politiques ou le personnel d'ESU travaillant avec les enseignantes et les enseignants	Documents de politique/plaidoyer	6	3	1	1	1	4	1
	Documents de politique/plaidoyer concernant les urgences en général	1	0	0	0	0	1	0
	Documents de politique/plaidoyer concernant plusieurs types d'urgences	1	0	0	0	0	0	0
	Documents de politique/de plaidoyer concernant le COVID-19	4	2	1	1	1	3	1

*Le matériel enregistré comme urgences « sanitaires » et « environnementales » s'étendent au-delà de la COVID-19.

ANNEXE E. RESSOURCES ET OUTILS RECOMMANDÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Type/objectif de la ressource	Formations, séminaires ou organisations prenant en charge le bien-être du personnel enseignant	Outils en ligne, blogs ou sites Web	Applications, vidéos, jeux, activités ou livres*
Axés sur la santé mentale ou le bien-être socio-émotionnel du personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Formation « Jobberman » aux compétences générales sur Coursera • « Introduction à la psychologie » de l'Université de Yale sur Coursera • « La science du bien-être » de l'Université de Yale sur Coursera • Formations et supports INEE (arabe, anglais) • Teachers for Teachers avec Columbia University Teacher College • War Child Holland (arabe, anglais) • Formation au programme Better Learning du Conseil norvégien pour les réfugiés • Diverses formations par IRC (y compris leur formation de sensibilisation à la COVID-19) (arabe et anglais) • Services Saint Andrew pour les réfugiés au Caire • Cours de prise en charge psychosociale avec Jusoor (arabe) • Plan International (français) • UNICEF (français) • Éducation en situations d'urgence, développement organisationnel et formation en leadership par l'UNICEF, l'IRC et Save the Children • Connaissances financières et développement communautaire avec l'UNESCO (arabe) • Enseignement de la Formation Professionnelle à l'Université de Niamey (ENS) (français) • Formation en gestion responsable par l'Université de Laval (français) • Formation en santé humanitaire dans les situations d'urgence (français) • Formation sur les droits de l'enfant et la protection de l'enfant de l'Africa Futures Academy • Diverses formations avec SED-LUZ à l'Université de Zulia au Venezuela (espagnol) • Libraries for Peace en Colombie (espagnol) 	<ul style="list-style-type: none"> • Communauté Equitas (français) • Profil Instagram sur le développement humain et le comportement (arabe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Méditation et yoga (arabe, anglais) • Vidéos de méditation sur YouTube • Sports et exercice (arabe) • Programme de conditionnement physique Focus T25 (français) • Balade en pleine nature et baignade • Dessin • L'application/le jeu, Word Shatter • Échecs (anglais) et Chess.com (arabe) • Sudoku • Ateliers de prière et de vie (Oración y Vida) (espagnol) • Chaînes YouTube religieuses (arabe) • La Bible • Livre Les 5 effets secondaires de la gentillesse (espagnol) par David Hamilton • Livre L'art de vivre (espagnol) • Livre L'homme invisible • Livre La Biographie du Prophète (arabe) • Livre Littérature de la vie de Kamal Jumblatt • Romans écrits par Jonathan Hogeback et Leo Tolstoy

Type/ objectif de la ressource	Formations, séminaires ou organisations prenant en charge le bien-être du personnel enseignant	Outils en ligne, blogs ou sites Web	Applications, vidéos, jeux, activités ou livres
Axés sur le soutien pédagogique ou le déve- loppement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Cours en ligne gratuits EdX (français et anglais) • Cours et application en ligne gratuits Udem • Cours en ligne gratuits Kaya (français également disponible en espagnol et en arabe) • Cours en ligne EduCaixa (portugais) • Enseigner des tutoriels Pitch (Espagnol, également disponible en Anglais) • Cours en ligne gratuits Edraak (arabe) • Fondation Qabas pour l'éducation (arabe) • Principes fondamentaux des méthodes Montessori (arabe) • Formation à la protection de l'enfance par Save the Children • Institut kényan d'éducation spéciale • Certificat d'études élémentaires Université York, formation Competency Based Curriculum (CBC) par Avsi et le ministère de l'Éducation • Formation PowerPoint par l'Université Mazonod (français) • Avsi's formation pédagogique multigrade • Rechercher un terrain d'entente • Séminaires de formation du personnel enseignant de Cambridge • Cours de calligraphie (arabe) • Formations par le British Council • Académie internationale pour le renforcement des capacités (arabe) • Supporting the Child's Soul, Organisation Jana Watan • Protéger l'enfant contre les préjudices, l'exploitation et la violence, Taka Al-Sham 	<ul style="list-style-type: none"> • EdModo • Boîte à outils Kobo • Blog sur les Tendances en Matière d'Éducation • Site web Discovery Education • Partage de diapositives • Video PowerPoints • Canvas Learning Management System (LMS) • Classera (anglais, également disponible en espagnol) • Jeux d'apprentissage Kahoot (Espagnol, également disponible en Anglais, Français, Portugais, Néerlandais, Italien) • Groupe Facebook avec des activités de niveau primaire (arabe) • Articles sur LinkedIn ou le site web INEE • Google Meet (espagnol, portugais) • Salle de cours Google (espagnol) • Équipes Microsoft (espagnol, portugais, anglais) • WhatsApp (espagnol, arabe et anglais) • Facebook (arabe, anglais) • Zoom (français, espagnol, anglais, arabe) • Instagram (arabe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Canva (espagnol)

Toutes les ressources proviennent de personnes interrogées anglophones, sauf indication contraire. *Aucun enseignant qui a répondu en portugais n'a recommandé des applications, des vidéos, des jeux, des exercices ou des livres.

À noter : Les noms des ressources, des organisations, des formations et des outils en ligne inclus ici ne sont qu'une sélection de ceux recommandés par les membres du personnel enseignant répondant au questionnaire. Ils ont été spécifiquement sélectionnés pour montrer une diversité de ressources et de programmes dans les principales langues de l'INEE. Les recommandations qui n'ont pas pu être vérifiées (par exemple, parce qu'elles étaient illisibles ou comprenaient des acronymes sans noms complets et n'étaient donc pas identifiables) n'ont pas été incluses.



**Réseau Inter-agences
pour l'Education en
Situations d'Urgence**