



# Transformer l'enseignement de l'intérieur

Tendances actuelles en matière de statut et de développement du personnel enseignant

## Journée mondiale des enseignant(e)s 2022

Chaque année, la Journée mondiale des enseignant(e)s, qui a lieu le 5 octobre, est l'occasion de rendre hommage au personnel enseignant et à l'ensemble des professionnels de l'éducation en mettant en avant leur travail et leur précieuse contribution à la formation des citoyens et des communautés. Cette journée représente également l'occasion de réfléchir de manière critique à la situation professionnelle des enseignant(e)s et aux difficultés auxquelles ils font face.

Le présent document a pour objectif de fournir, de façon contextualisée et en se fondant sur les données, une vue d'ensemble des principales difficultés rencontrées par le personnel enseignant à l'échelle mondiale au lendemain de la pandémie de COVID-19. Il vise à éclairer les discussions qui auront lieu au cours des différents événements organisés lors de cette journée mondiale en 2022. Il servira également de fondement aux actions futures et à un engagement mondial visant à fournir aux enseignants un soutien stratégique pour qu'ils puissent innover et transformer l'enseignement de l'intérieur.

---

## L'UNESCO, un leader mondial de l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO, car elle constitue un droit humain fondamental ainsi que le fondement de la paix et du développement durable. Agence spécialisée des Nations Unies pour l'éducation, l'UNESCO assure un leadership mondial et régional en vue de favoriser les progrès, et renforce la résilience et la capacité des systèmes nationaux à soutenir tous les élèves. L'UNESCO dirige également les efforts déployés pour répondre aux défis mondiaux contemporains par l'apprentissage transformateur, en mettant un accent particulier sur l'égalité des genres et l'Afrique dans toutes ses actions.



**unesco**

Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

## L'agenda mondial Éducation 2030

En sa qualité d'agence spécialisée des Nations Unies pour l'éducation, l'UNESCO est en charge de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui s'inscrit dans un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté à travers 17 objectifs de développement durable d'ici à 2030. L'éducation, essentielle à la réalisation de tous ces objectifs, fait l'objet de l'objectif 4, qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 fournit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



---

Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,  
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2022



Le présent document est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu du présent document s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Les appellations employées dans le présent document et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans le présent document sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Monkey Business Images/Shutterstock.com

Conçu par l'UNESCO

## Introduction

La pandémie de COVID-19 a constitué une période difficile pour l'éducation, comme pour d'autres secteurs. Bien qu'elles engendrent des difficultés, les crises offrent également des possibilités de renouveau. La pandémie a montré que nous ne pouvons surmonter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle, tels que les changements climatiques, le développement rapide des technologies et l'augmentation des inégalités, que si nous travaillons main dans la main, et l'éducation doit illustrer ce changement essentiel.

L'éducation a toujours joué un rôle important dans la transformation des sociétés. Ainsi, pour que nous puissions bâtir un avenir durable, elle doit à son tour évoluer. La pandémie a prouvé que, pour construire un avenir meilleur, nous devons mettre en place des systèmes éducatifs souples et modulables, qui peuvent nous aider à lutter contre les causes profondes des inégalités. Cette transformation suppose que les enseignants deviennent des agents clés du changement. La pandémie de COVID-19 a révélé que les enseignants ont la capacité d'adapter l'offre éducative à l'évolution des exigences, notamment celles qui concernent les contenus et l'organisation, afin que l'éducation soit plus pertinente et favorise l'apprentissage, y compris dans les contextes les plus difficiles. La crise a démontré que l'éducation peut évoluer, mais que ce changement ne peut se faire que si les enseignants sont soutenus de manière adéquate et disposent des moyens dont ils ont besoin pour jouer leur rôle.

Ce point est abordé dans le rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (UNESCO, 2021), qui appelle à un nouveau contrat social pour l'éducation. Le rapport souligne que l'éducation ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances, mais également les valeurs, les normes, les engagements et les principes qui façonnent la coexistence mondiale et contribuent à former des citoyens du monde capables d'œuvrer conjointement à la création d'un avenir durable et pacifique. Il met en lumière quatre aspects principaux qu'il convient d'aborder pour réinventer l'enseignement et la profession enseignante, et placer le personnel enseignant au cœur du processus de transformation. Premièrement, l'enseignement doit être repensé comme une profession collaborative, ce qui suppose d'abord de reconnaître que les enseignants sont des praticiens réfléchis, dont les connaissances sont utiles aux apprenants, aux autres enseignants et aux systèmes éducatifs. Deuxièmement, le perfectionnement professionnel des enseignants doit être considéré comme un apprentissage tout au long de la vie et doit être renforcé grâce aux communautés de pratique, à l'apprentissage entre pairs et à d'autres possibilités de formation continue.

Troisièmement, la solidarité publique est indispensable pour transformer l'enseignement et faire progresser l'éducation, en améliorant les conditions de travail des enseignantes et en revalorisant leur statut, notamment afin de rendre la profession plus attrayante pour les jeunes générations et de remédier ainsi aux pénuries d'enseignants. Enfin, le rapport se penche sur le rôle des enseignants au-delà du milieu scolaire et examine leur participation à la prise de décisions et au débat public dans le domaine de l'éducation, où ils doivent faire preuve d'autonomie, mais aussi bénéficier d'un soutien.

Sous l'égide du Secrétaire général des Nations Unies en septembre 2022, le Sommet sur la transformation de l'éducation a défini le personnel enseignant, l'enseignement et la profession enseignante comme l'un de ses principaux domaines thématiques. La nécessité de professionnaliser, former, motiver et soutenir le personnel du secteur éducatif pour accompagner la transformation de l'éducation a été reconnue. Une analyse de 106 déclarations nationales d'engagement (Center for Global Development, 2022) a ainsi révélé que l'enseignement et l'apprentissage étaient plus fréquemment cités que tout autre sujet. Élaboré à partir de consultations mondiales réalisées auprès d'un large éventail de parties prenantes, un document de travail a défini les principales difficultés, ainsi que les stratégies et les recommandations à appliquer pour permettre la transformation du personnel enseignant, de l'enseignement et de la profession enseignante (UNESCO, Organisation internationale du Travail [OIT] et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2022). Le document a mis en évidence trois domaines d'action qui ont été conçus

afin de soutenir les enseignants et le personnel éducatif, et de les doter des moyens dont ils ont besoin :

- intensifier les efforts déployés pour **améliorer le statut des enseignants et leurs conditions de travail** afin que la profession devienne plus attractive, grâce à un dialogue social constructif et à la participation des enseignants à la prise de décisions relatives à l'éducation ;
- accélérer le rythme et **améliorer la qualité du perfectionnement professionnel des enseignants** en adoptant des politiques nationales intégrées en faveur des enseignants et du personnel éducatif ;
- **Accroître les financements en faveur des enseignants** grâce à la mise en œuvre de programmes intégrés de réformes nationales, d'une gouvernance fonctionnelle et efficace et de stratégies financières spécifiques.

Cette année, la Journée mondiale des enseignant(e)s s'inspire du rapport « Les futurs de l'éducation » et du Sommet sur la transformation de l'éducation. Le présent document de travail a pour objectif de fournir, de façon contextualisée et en se fondant sur les données, une vue d'ensemble des principales difficultés rencontrées par le personnel enseignant à travers le monde au lendemain de la pandémie de COVID-19, dont les effets ne sont pas encore entièrement pris en compte dans les statistiques sur l'éducation publiées aux niveaux national et international. Il vise à éclairer les discussions qui auront lieu au cours des différents événements organisés lors de cette journée mondiale en 2022. Il servira également de fondement aux actions futures et à un engagement mondial visant à fournir aux enseignants un soutien stratégique pour qu'ils puissent innover et transformer l'enseignement de l'intérieur.

## SECTION 1 : Pénuries d'enseignants : des lacunes persistantes

**Pour qu'un enseignement primaire et secondaire universel puisse être mis en place, il est urgent que l'offre d'enseignants qualifiés augmente. Des lacunes persistent cependant, en particulier en Afrique subsaharienne. Les déséquilibres entre les genres sont toujours fréquents, tant au sein du corps enseignant que de la direction des établissements, et l'attrition des enseignants continue d'entraîner des conséquences décisives sur les effectifs.**

La cible 4.c des objectifs de développement durable (ODD) confirme nécessité urgente d'accroître l'offre d'enseignants qualifiés d'ici à 2030. Cette condition est cruciale pour réussir à atteindre la cible 4.1, à savoir l'achèvement universel de l'enseignement primaire et secondaire, qui est essentiel à l'amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, à la transformation de l'éducation. En 2016, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) prévoyait que 68,8 millions d'enseignants supplémentaires (24,5 millions dans l'enseignement primaire et 44,3 millions dans l'enseignement secondaire) seraient nécessaires afin d'assurer l'enseignement primaire et secondaire universel, et tenir la promesse de l'ODD 4 d'ici à 2030. Le manque d'enseignants varie sensiblement selon les régions, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud enregistrant les besoins les plus élevés (respectivement 17 et 15 millions) (ISU-UNESCO, 2016).

En 2022, ces besoins sont encore plus importants dans l'ensemble des régions du monde, en particulier celles dont la population en âge de fréquenter l'école augmente rapidement. Dans la plupart des pays à revenu élevé, qui assurent déjà ou sont près d'assurer l'enseignement primaire et

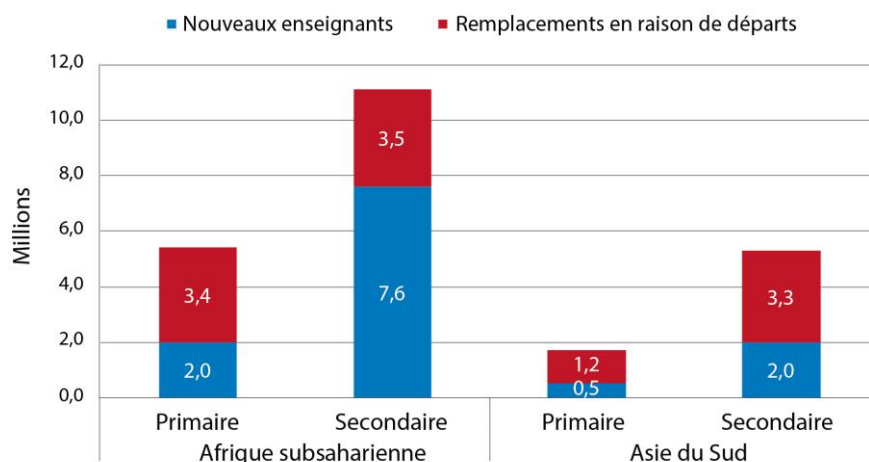
secondaire universel, la demande d'enseignants est relativement faible en raison de la croissance souvent lente, stagnante ou dégressive de la population en âge de fréquenter l'école. Néanmoins, depuis la reprise de l'enseignement en présentiel au lendemain de la fermeture des établissements scolaires imposée par la pandémie de COVID-19, plusieurs pays à revenu élevé ont fait état d'une pénurie d'enseignants : il manque 9 100 enseignants du cycle primaire aux Pays-Bas (Paudal, 2022), 4 000 en France (Albert *et al.*, 2022), 2 558 au Japon (Takahama et Ujioka, 2022) et bien plus aux États-Unis (Natanson, 2022).

Dans de nombreux pays à faible revenu et dans certains pays à revenu intermédiaire, en particulier en Afrique et en Asie du Sud, les taux de natalité élevés se traduisent par une augmentation rapide de la population en âge de fréquenter l'école. Ces pays doivent donc s'attendre à voir leur demande d'enseignants augmenter fortement, ce qui créera des contraintes importantes mais nécessaires sur le budget de l'éducation.

S'appuyant sur l'analyse la plus récente réalisée par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, la figure 1 montre que les objectifs relatifs au nombre d'enseignants demeurent hors de portée pour les deux régions dont les besoins sont les plus élevés. L'Afrique subsaharienne a besoin de 16,5 millions d'enseignants supplémentaires pour réaliser l'ODD 4 : 5,4 millions au niveau primaire et 11,1 millions au niveau secondaire. Ce chiffre comprend les nouveaux postes d'enseignants découlant de l'expansion de l'éducation, ainsi que les remplacements nécessaires en raison de l'attrition des enseignants. C'est la première fois que les prévisions du nombre d'enseignants supplémentaires qu'il est nécessaire de recruter sont en hausse. Cette situation est due au fait que les effectifs n'augmentent pas proportionnellement à la croissance de la population en âge de fréquenter l'école, à laquelle s'ajoute un nombre accru d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne : d'après de nouvelles estimations, ils étaient 98 millions en 2021 (ISU-UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2022) contre 93,3 millions en 2018 (ISU-UNESCO, 2016b).

**L'Afrique subsaharienne a besoin de 16,5 millions d'enseignants supplémentaires pour réaliser l'ODD 4 : 5,4 millions au niveau primaire et 11,1 millions au niveau secondaire. Ce chiffre comprend les nouveaux postes d'enseignants découlant de l'expansion de l'éducation, ainsi que les remplacements nécessaires en raison de l'attrition des enseignants.**

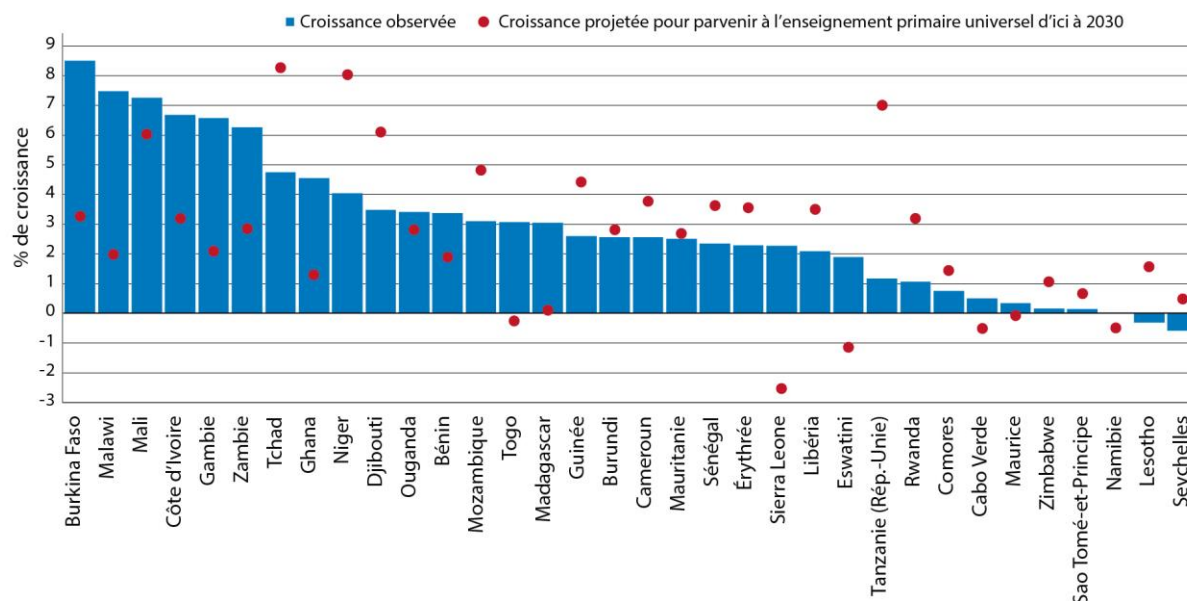
**Figure 1 : Prévisions du nombre d'enseignants qu'il est nécessaire de recruter dans l'enseignement primaire et secondaire pour que l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud atteignent les cibles du programme Éducation 2030, 2021**



Source : Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2022a (d'après les données disponibles au 15 septembre 2022).

La comparaison entre les taux de croissance annuels du nombre d'enseignants du cycle primaire actuellement enregistrés et les besoins prévus en Afrique subsaharienne révèle que les progrès de plusieurs pays sont insuffisants pour permettre la mise en place d'un enseignement primaire universel d'ici à 2030. Le Niger et le Tchad doivent notamment augmenter le nombre d'enseignants du cycle primaire de plus de 8 % par an afin de doubler les effectifs totaux et d'assurer un enseignement primaire universel. Lorsque le taux de croissance annuel du nombre d'enseignants est supérieur aux besoins prévus, comme c'est le cas au Burkina Faso, en Gambie, au Ghana, au Malawi et en Sierra Leone, le nombre d'enseignants qu'il est nécessaire de recruter est relativement plus faible (figure 2). Cependant, des efforts significatifs seront indispensables pour soutenir cette croissance, en particulier dans le cadre de la reprise post-COVID-19, au cours de laquelle des difficultés supplémentaires peuvent apparaître.

**Figure 2 : Croissance annuelle nécessaire actuelle et prévue du nombre d'enseignants qu'il est nécessaire de recruter dans les pays d'Afrique subsaharienne pour assurer un enseignement primaire universel d'ici à 2030**



Source : Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2022a (d'après les données disponibles au 15 septembre 2022).

En revanche, en Asie du Sud, de nouvelles prévisions indiquent que sept millions d'enseignants supplémentaires seraient nécessaires d'ici à 2030, dont 1,7 million dans l'enseignement primaire et 5,3 millions dans l'enseignement secondaire, un chiffre largement inférieur aux projections précédentes. Cette tendance peut être imputée aux progrès notables réalisés au Bangladesh et en Inde vers la mise en place d'un enseignement primaire universel, ainsi qu'à la baisse des taux de natalité (Arora, 2021 ; Bora *et al.*, 2021 ; Département des affaires économiques et sociales, 2022 ; Pearce, 2021). Ailleurs dans la région, en Afghanistan et au Pakistan, le taux de croissance annuel du nombre d'enseignants du cycle primaire devrait augmenter d'environ 50 % ou de plus de 10 % par an pour que l'enseignement primaire universel devienne une réalité d'ici à 2030.

Dans les deux régions, le nombre d'enseignants qu'il est nécessaire de recruter dans le cycle secondaire est plus important que dans celui du primaire, car la capacité d'expansion est plus grande à ce niveau. En Afrique subsaharienne, les besoins annuels prévus sont largement supérieurs aux taux de croissance actuels dans la plupart des pays. En d'autres termes, trop peu d'enseignants seront disponibles pour pouvoir assurer un enseignement secondaire universel en 2030. En Éthiopie, au Malawi, au Niger, en République centrafricaine, en République-Unie de Tanzanie et au Tchad, le nombre d'enseignants du cycle secondaire doit augmenter de plus de 15 % chaque année. En Asie du Sud, leur taux de croissance annuel doit atteindre 9 % au Pakistan et 5 % au Bangladesh. En Inde, si une récente augmentation du nombre d'enseignants du cycle secondaire laisse supposer que le pays pourrait se rapprocher de la mise en place d'un enseignement secondaire universel, le maintien de ce taux de croissance élevé et le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants restent un défi de taille (UNESCO, 2021).

Plus récemment, le manque d'enseignants en Europe, aggravé par la pénurie mondiale de personnel qui a suivi la pandémie de COVID-19, est devenu préoccupant. Ainsi, en Suède, on estime que 153 000 enseignants devront être formés d'ici à 2035 pour remplacer ceux qui partiront à la retraite ou quitteront leur poste (Albert *et al.*, 2022). Certains pays adoptent de nouvelles stratégies de recrutement, en ayant notamment davantage recours aux enseignants contractuels. En Italie, où les enseignants figurent en moyenne parmi les plus âgés d'Europe, 150 000 postes ont déjà été pourvus par des enseignants contractuels. La France envisage également de recruter ce type d'enseignants,

qui recevront de très brèves formations « d'urgence » (Radio France Internationale, 2022).

Les qualifications et la pérennisation des enseignants contractuels peuvent poser des difficultés, et des solutions durables mieux adaptées sont donc indispensables. Par exemple, l'Indonésie recrute actuellement un million d'enseignants contractuels, mais a mis en place des examens leur permettant de devenir fonctionnaires (Cabinet de la République d'Indonésie, 2021).

### Les genres ne sont pas représentés équitablement dans l'enseignement

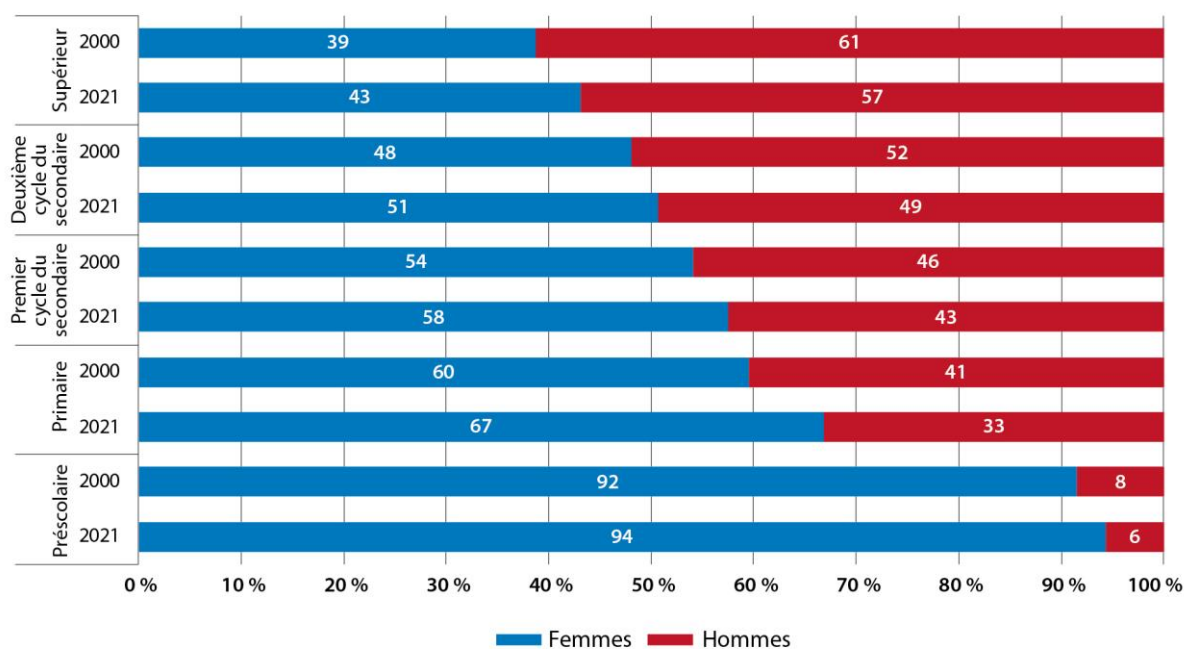
La participation des femmes à la profession enseignante est marquée par les mêmes inégalités fondées sur le genre que celles qui existent dans la société dans son ensemble, ce qui a des répercussions négatives sur la vie et le développement de la carrière des enseignantes et influe sur la qualité de l'enseignement et la demande d'éducation.

Il a été démontré que le genre des enseignants avait une incidence sur l'attitude des élèves, ainsi que sur leurs aspirations et leurs réalisations professionnelles (Beilock *et al.*, 2010 ; Dee, 2005). La présence d'un modèle dans la salle de classe peut influencer de manière précoce la décision des élèves de devenir enseignant ou enseignante. Les données montrent que les pays enregistrant la plus faible proportion de femmes au sein du personnel enseignant du cycle primaire présentent corrélativement un faible taux de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire, condition préalable pour accéder à une formation d'enseignant. Si plusieurs autres facteurs influent sur le passage des élèves aux niveaux supérieurs, les effets d'une absence de modèles ne doivent pas être négligés (ISU-UNESCO, 2010). Les stéréotypes de genre et le manque d'hommes enseignants dans les premiers niveaux d'enseignement jouent également un rôle dans le décrochage scolaire des garçons (UNESCO, 2022).

**À l'échelle mondiale, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le pourcentage de femmes dans la profession est faible. Cette situation leur porte préjudice, car les niveaux supérieurs de l'enseignement offrent généralement un statut et un salaire plus élevés.**

Le statut des enseignants est lui aussi empreint d'une dynamique de genre. Ainsi, le ratio hommes-femmes dépend grandement du niveau d'enseignement dispensé. La figure 3 montre qu'à l'échelle mondiale, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le pourcentage de femmes dans la profession est faible. Cette situation leur porte préjudice, car les niveaux supérieurs de l'enseignement offrent généralement un statut et un salaire plus élevés. En 2020, 92 % des enseignants du niveau pré primaire étaient des femmes. Elles représentaient d'ailleurs plus de la moitié des enseignants à tous les niveaux, excepté dans l'enseignement supérieur, où leur proportion était de 43 %. La féminisation de la profession se poursuit au fil du temps. Si la représentation des femmes s'est améliorée dans l'enseignement supérieur, on constate un manque d'hommes enseignants, principalement dans les niveaux inférieurs.



**Figure 3 : Nombre total d'enseignants à l'échelle mondiale, ventilé par genre, en 2000 et 2021**


Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

La figure 4 illustre l'existence de profondes disparités entre les régions. En 2020, les femmes représentaient au moins les trois quarts des enseignants du cycle primaire dans les régions d'Asie centrale, d'Europe et d'Amérique du Nord, d'Amérique latine et des Caraïbes, et d'Asie de l'Est et du Sud-Est. La seule région où les femmes étaient minoritaires parmi les enseignants du primaire était l'Afrique subsaharienne, où elles représentaient 46 % en 2020. Le pourcentage de femmes dans l'enseignement primaire a augmenté depuis l'année 2000 en Océanie et en Asie du Sud, où il y avait auparavant plus d'hommes enseignants que de femmes enseignantes. Les disparités de genre s'observent également au sein des régions. Ainsi, en Afrique subsaharienne, la plupart des enseignants du cycle primaire exerçant en Afrique australe en 2020 étaient des femmes, dont 75 % au Lesotho et 74 % au Botswana, tandis qu'au Libéria, au Tchad et au Togo, moins d'un enseignant sur cinq était de genre féminin.

### Les inégalités de genre persistent au sein de la direction des établissements scolaires

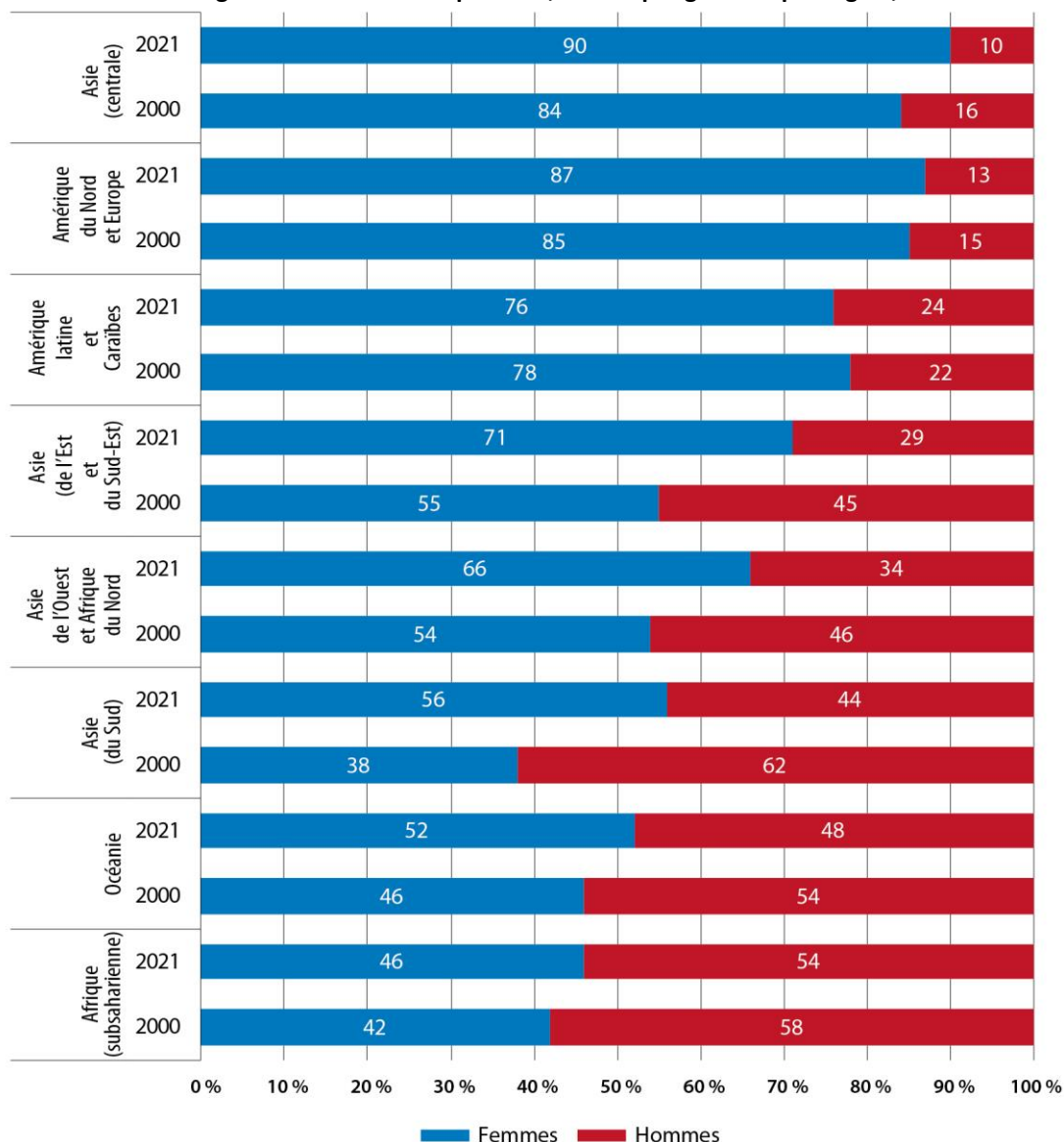
Les chefs d'établissement jouent un rôle important, car ils fournissent des lignes directrices et définissent le cadre général d'apprentissage. Or, le genre peut influencer sur le type d'environnement qu'ils favorisent. Des données issues de divers pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire de la tranche supérieure montrent que malgré un fort pourcentage d'enseignantes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les femmes sont insuffisamment représentées dans les postes de direction, ce qui a des répercussions non seulement sur l'équité professionnelle mais également sur l'environnement scolaire. Ainsi, les femmes représentent moins de 20 % des chefs d'établissement en République de Corée et moins de 10 % au Japon et en Türkiye, alors qu'au moins la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes dans ces trois pays (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019). Les femmes sont également peu représentées au sein de la direction des établissements scolaires en Afrique centrale et en Afrique de l'Ouest, avec une proportion atteignant 15 % ou moins au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, au Sénégal, au Tchad et au Togo. En revanche, elles représentent 54 % des chefs d'établissement secondaire de premier cycle à Madagascar, et seulement 42 % des enseignants de ce niveau (Programme d'analyse des systèmes éducatifs [PASEC], 2020).

## Les enseignants continuent de quitter la profession et leur absentéisme augmente

L'attrition des enseignants constitue une préoccupation majeure dans la constitution et le maintien d'un personnel enseignant de qualité. Elle n'entraîne pas seulement la perte d'enseignants expérimentés, mais génère aussi des coûts supplémentaires de formation et de recrutement de remplaçants, ce qui pose des difficultés dans les pays où le budget alloué à l'éducation est très limité. La perte d'enseignants en cours d'année scolaire peut avoir de lourdes répercussions sur les élèves et leur apprentissage, en particulier lorsqu'il est difficile de recruter des enseignants formés et expérimentés.

L'attrition des enseignants a de multiples causes, notamment un manque d'incitations financières, de mauvaises conditions de travail, une importante charge de travail, une préparation insuffisante, un faible soutien administratif, des salles de classe mal conçues et un manque de ressources pédagogiques. L'émigration en quête de meilleures possibilités d'emploi constitue une autre source d'attrition (UNESCO, 2018).

**Figure 4 : Nombre d'enseignants dans le niveau primaire, ventilé par genre et par région, en 2000 et 2021**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

Remarque : Les données provenant d'Océanie n'intègrent pas l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

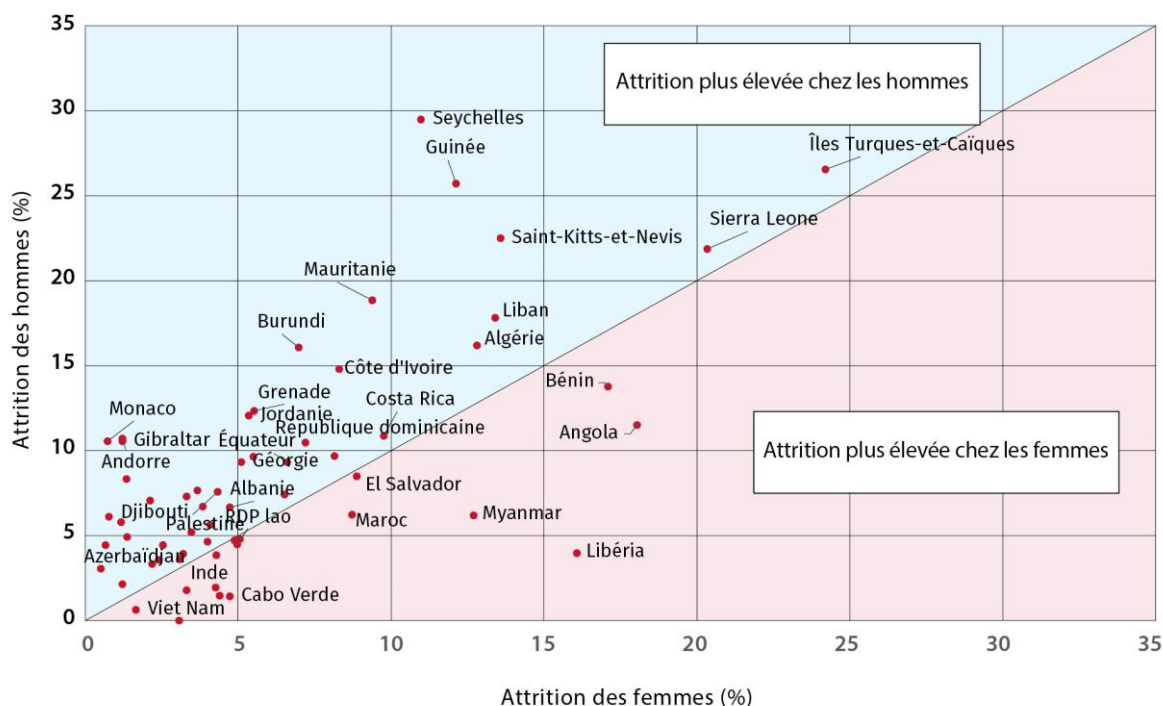
La figure 5 offre un aperçu des taux d'attrition chez les enseignants et les enseignantes en 2021 ou durant l'année la plus récente possible, dans des pays appartenant à différents groupes de revenu. Si l'attrition des enseignants peut être fluctuante et varier considérablement d'une année à l'autre, les taux demeurent cependant très élevés, par exemple en Algérie, au Liban, en Sierra Leone et aux Îles Turques-et-Caïques.

Le genre peut également être un facteur d'attrition chez les enseignants. Dans différents contextes économiques nationaux, les hommes ont plus de perspectives d'emploi sur le marché local que les femmes, ce qui peut conduire un plus grand nombre d'hommes que de femmes à quitter la profession enseignante (Mulkeen, 2010). Dans des pays tels que le Burundi, la Chine, la Côte d'Ivoire, la Grenade, la Jordanie, la Mongolie et Saint-Kitts-et-Nevis, le taux d'attrition des hommes est au moins deux fois plus élevé que celui des femmes.

De nombreuses raisons peuvent expliquer l'abandon de la profession enseignante par les femmes, notamment la maternité et la garde des enfants, les mauvaises conditions de travail qu'elles subissent en milieu rural, dont un manque de logements adéquats et des problèmes liés à la sécurité, ou la volonté de trouver un poste les rapprochant des membres de leur famille (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2010 ; Mulkeen *et al.*, 2017 ; Stromquist *et al.*, 2013). En Angola, au Myanmar, et dans les Îles Vierges britanniques par exemple, le taux d'attrition chez les enseignantes est presque deux fois supérieur à celui de leurs collègues masculins.

Parallèlement, durant les trois années marquées par la pandémie (2020-2022), près de la moitié des pays interrogés ont signalé une augmentation des absences chez les enseignants, avec de légères variations aux niveaux primaire et secondaire selon le groupe de revenu des pays. Si peu de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont fourni des informations relatives aux absences des enseignants, les données laissent supposer que l'absentéisme chez les enseignants constitue un problème à l'échelle mondiale (UNESCO *et al.*, 2022).

**Figure 5 : Taux d'attrition chez les enseignants du cycle primaire, en 2021 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

## Recommandations

Durant le Sommet sur la transformation de l'éducation organisé en septembre 2022, la communauté internationale a convenu de la nécessité d'agir pour remédier à la persistance des pénuries d'enseignants et au manque de diversité dans la profession, notamment à l'inégalité des genres. Afin de remédier aux pénuries d'enseignants, les systèmes éducatifs doivent :

- améliorer le statut et le rang social du personnel enseignant afin d'attirer un plus grand nombre de candidats, en renforçant le dialogue social et la participation des enseignants à la prise de décisions relatives à l'éducation ;
- élaborer et mettre en œuvre des mesures permettant d'évaluer et de chiffrer les besoins d'augmentation du personnel enseignant, et d'intégrer progressivement les enseignants contractuels dans la fonction publique, tout en améliorant les conditions de leurs contrats ;
- accroître les financements en faveur des enseignants au moyen de stratégies intégrées de réformes nationales et d'une gouvernance efficace, en allouant de 4 % à 6 % du PIB ou de 15 % à 20 % des dépenses publiques à l'éducation ;
- promouvoir l'égalité des genres au sein de la profession enseignante et lutter contre les préjugés sexistes dans différents niveaux et spécialisations d'enseignement, en encourageant les femmes à assumer des fonctions de direction ;
- mettre au point des processus plus souples de qualification et d'accréditation qui offrent plusieurs voies d'accès pour attirer des candidats supplémentaires dans la profession tout en maintenant des normes de qualité.

## SECTION 2 : Conditions de travail des enseignants : quelle valeur est accordée à la profession enseignante ?

Alors que les ratios élèves-enseignant élevés continuent d'exercer une pression sur le personnel enseignant, la pandémie de COVID-19 a augmenté la charge de travail, qui a encore été alourdie par un nombre parfois inapproprié d'heures travaillées non consacrées à l'enseignement. Dans la plupart des pays, les salaires ne sont pas compétitifs et un soutien psychosocial accru est indispensable pour améliorer le bien-être des enseignants.

De bonnes conditions de travail sont essentielles pour attirer et retenir les enseignants, améliorer leur statut et faire en sorte qu'ils deviennent des agents actifs de la transformation de l'éducation. Cependant, un trop grand nombre d'entre eux doivent composer avec des contrats précaires, une faible rémunération, peu de reconnaissance et une lourde charge de travail, ce qui nuit à leur motivation et augmente l'attrition (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, 2020b). Si l'on souhaite transformer l'éducation et garantir sa qualité, il est primordial de s'engager à améliorer les conditions de travail des enseignants, à reconnaître leur statut et à les inviter à participer au dialogue social et à la prise de décisions.

Un trop grand nombre d'entre eux doivent composer avec des contrats précaires, une faible rémunération, peu de reconnaissance et une lourde charge de travail, ce qui nuit à leur motivation et augmente l'attrition.

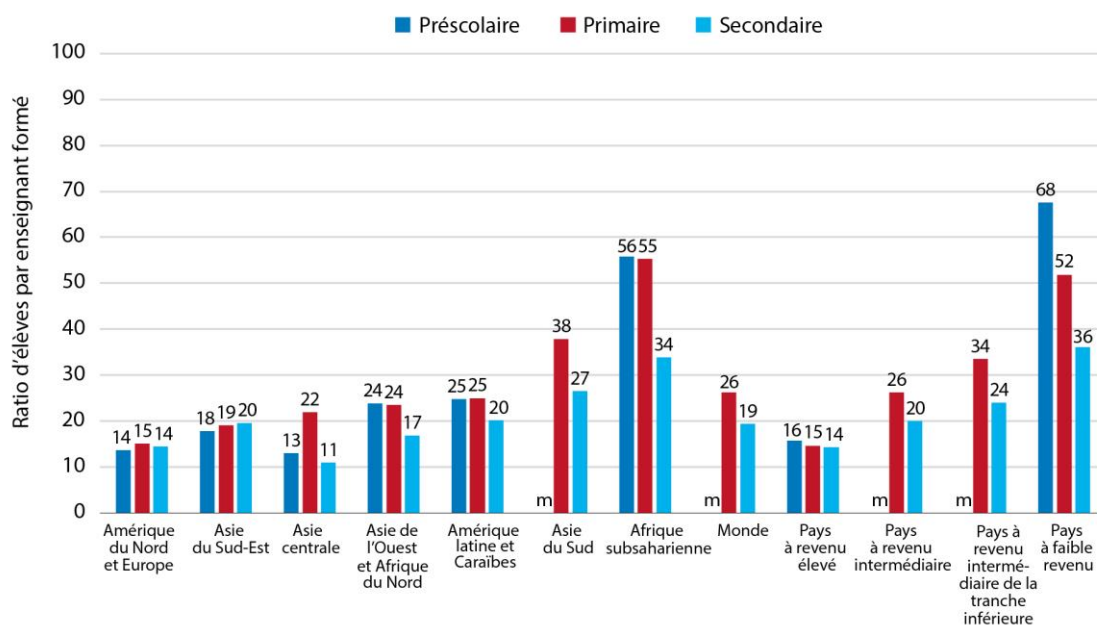
## La taille des classes et les ratios élèves-enseignant demeurent élevés

Les ratios élèves-enseignant constituent l'un des facteurs principaux influant sur les conditions de travail des enseignants. Des ratios élevés peuvent traduire une forte demande et un personnel enseignant sous tension, tandis que de faibles ratios indiquent parfois une plus grande capacité. Les ratios élèves-enseignant sont plus élevés dans l'enseignement primaire que dans le secondaire, ce que l'on peut attribuer en partie au grand nombre d'écoles à classe unique et à la tendance des enseignants du cycle primaire à enseigner l'ensemble des matières, là où ceux du secondaire se concentrent sur une ou deux matières. Les ratios élèves-enseignant ont des répercussions sur la taille des classes et le potentiel de transformation de l'enseignement et de l'apprentissage. Les classes de plus petite taille permettent à l'enseignant de passer plus de temps avec ses élèves, de nouer avec eux des relations plus étroites et adopter une pédagogie mieux ciblée et plus efficace.

Le recours à des enseignants non qualifiés étant courant dans de nombreux contextes, le suivi mondial s'appuie sur le ratio élèves-enseignant formé (qui intègre les enseignants récemment formés), considéré comme un indicateur essentiel pour éclairer la qualité de l'enseignement et le potentiel de transformation de l'apprentissage dans les salles de classe. La figure 6 montre qu'en Afrique subsaharienne, 55 élèves en moyenne se partagent un enseignant ayant les qualifications minimales, soit plus du double du nombre d'élèves moyen à l'échelle mondiale. Dans cette région, le ratio élèves-enseignant qualifié de certains pays est extrêmement élevé, notamment celui de la Guinée (63 pour 1), de Sao Tomé-et-Principe (114 pour 1) et du Tchad (89 pour 1). Celui de Madagascar est, quant à lui, de 240 pour 1. Les ratios élèves-enseignant qualifié sont relativement faibles au Botswana (26 pour 1) et au Cabo Verde (20 pour 1). Les enseignants doivent également gérer un grand nombre d'élèves en Asie du Sud, où l'on compte 38 élèves par enseignant qualifié. Le ratio élèves-enseignant formé au Bangladesh est de 59 pour un 1 et celui du Pakistan de 62 pour 1. En revanche, il a diminué en Inde, passant de 38 pour 1 à 29 pour 1 entre 2016 et 2021. En Europe et en Amérique du Nord, où le ratio élèves-enseignant qualifié est de 15 pour 1, les enseignants du cycle primaire sont plus susceptibles de consacrer davantage de temps à chaque élève et de contribuer à transformer l'apprentissage.

En général, les ratios élèves-enseignant qualifié sont plus faibles dans l'enseignement secondaire. Toutefois, de nombreux établissements ne sont toujours pas prêts à transformer l'éducation ; c'est notamment le cas en République centrafricaine, où le ratio élèves-enseignant qualifié est de 76 pour 1. Si l'enseignement pré primaire reste peu développé dans la plupart des régions, les enseignants exerçant à ce niveau sont déjà saturés, en particulier dans les pays à faible revenu, où le ratio élèves-enseignant qualifié est de 68 pour 1, et en Afrique subsaharienne, où il est de 56 pour 1.

**Figure 6 : Ratio élèves-enseignant qualifié, par niveau d'enseignement et par région (calculé sur la totalité des effectifs), en 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

## La durée légale et les heures de travail des enseignants influent sur leur capacité à transformer l'éducation

Une durée légale de travail excessive ou des heures de travail trop longues peuvent avoir des conséquences sur la qualité de l'enseignement et, de ce fait, sur la capacité des enseignants à transformer l'éducation. Un enseignement de qualité nécessite une préparation en dehors des heures d'enseignement ordinaires. Les enseignants doivent planifier les cours, faire part de leurs commentaires et noter les devoirs rendus et les évaluations, tout en accomplissant des tâches administratives et en se consacrant à leur perfectionnement professionnel afin d'acquérir de nouvelles compétences et d'élaborer des supports innovants pour les élèves. La durée totale des heures d'enseignement doit donc être équilibrée par rapport à la durée totale du travail des enseignants. Si sa part est trop importante, d'autres responsabilités risquent d'être négligées, ce qui peut avoir des effets négatifs sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. L'effet néfaste de longues heures d'enseignement est susceptible d'être accentué dans les pays où la taille moyenne des classes est relativement élevée, ce qui laisse trop peu de temps à l'enseignant pour se consacrer à des activités autres que l'enseignement lors de sa journée de travail.

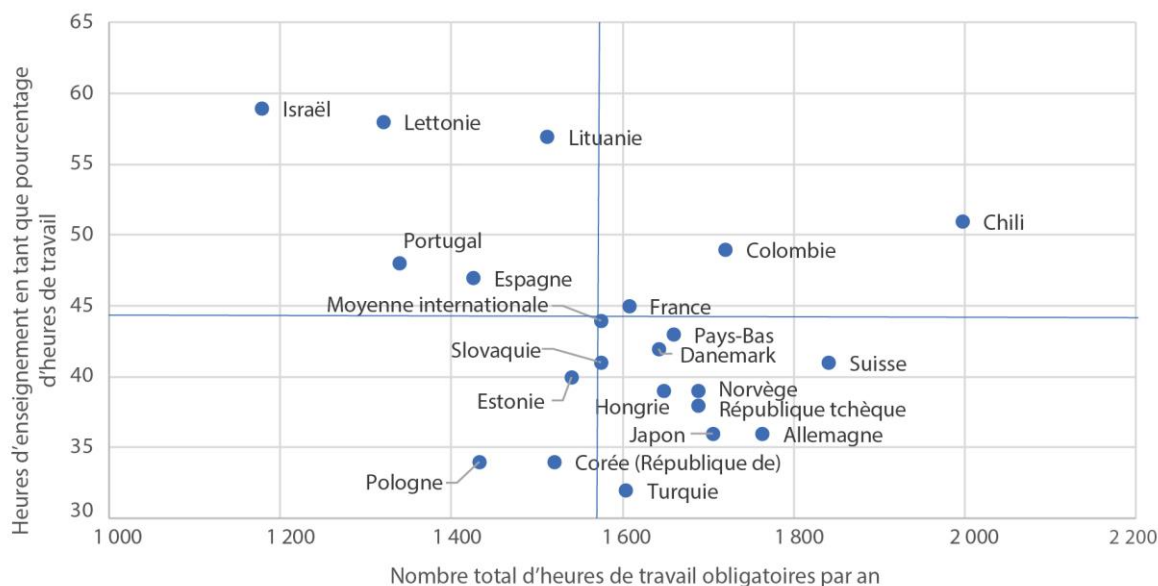
**Si les heures d'enseignement représentent une part trop importante de la durée totale du travail, d'autres responsabilités risquent d'être négligées, ce qui peut avoir des effets négatifs sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement.**

La pandémie de COVID-19 et le passage à l'enseignement à distance, ainsi que les nouvelles tâches associées au soutien socio-émotionnel fourni aux élèves et à leur famille, ont accru la pression exercée sur les enseignants et leurs heures de travail. Une enquête mondiale a révélé que 68,9 % des enseignants avaient déclaré que leurs heures de travail avaient augmenté en raison de la pandémie

(Thompson, 2021).

La durée légale et les heures de travail des enseignants varient considérablement parmi les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et diffèrent selon le niveau d'enseignement (OCDE, 2021). En moyenne, cependant, la part de temps de travail consacrée à l'enseignement diminue à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Parmi les enseignants du premier cycle du secondaire, la durée annuelle totale de travail est comprise entre 1 200 heures environ en Israël et près de 2 000 heures au Chili. Outre le fait qu'ils travaillent près de 50 % de plus que la moyenne, les enseignants du premier cycle du secondaire au Chili consacrent un peu plus de la moitié de leur temps de travail à enseigner. Les heures de travail sont également supérieures à la moyenne en Suisse, mais les enseignants qui exercent dans ce pays passent près de 10 % de temps en moins à enseigner que ceux du Chili. En Pologne, en République de Corée et en Türkiye, les enseignants bénéficient de beaucoup plus de temps pour les activités autres que l'enseignement ; moins de 35 % de leur temps de travail est consacré à l'enseignement. De leur côté, les enseignants d'Israël et de Lettonie enregistrent moins d'heures de travail annuelles que la moyenne mais consacrent près de 60 % de celles-ci à l'enseignement. Cette situation peut signifier que de nombreux enseignants n'ont d'autre choix que d'accomplir les tâches autres que l'enseignement en dehors de leurs heures de travail légal, sans compensation (figure 7).

**Figure 7 : Pourcentage de temps consacré à l'enseignement par les enseignants du premier cycle du secondaire et durée totale des heures de travail légales dans un échantillon de pays à revenu élevé et intermédiaire, en 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : OCDE, 2021. Source consultée le 3 octobre 2022.

## La rémunération des enseignants est une composante clé de leurs conditions de travail

Comme cela a été souligné lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, l'intensification des efforts visant à améliorer la rémunération des enseignants est un aspect politique essentiel sur lequel les décideurs peuvent influencer (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, UNESCO et OIT, 2022). La transformation de l'éducation et la garantie d'un enseignement de qualité reposent sur la participation de personnes engagées et compétentes, qui reçoivent une rémunération en adéquation avec leur niveau élevé de qualification et de responsabilités. Or, dans de nombreux pays, les salaires des enseignants ne sont pas compétitifs. La figure 8, qui compare le salaire moyen d'un enseignant du cycle primaire et celui d'autres professions

exigeant un niveau de qualification équivalent, montre que les enseignants sont moins bien rémunérés que d'autres professionnels dans six pays sur dix (ISU-UNESCO, 2022).

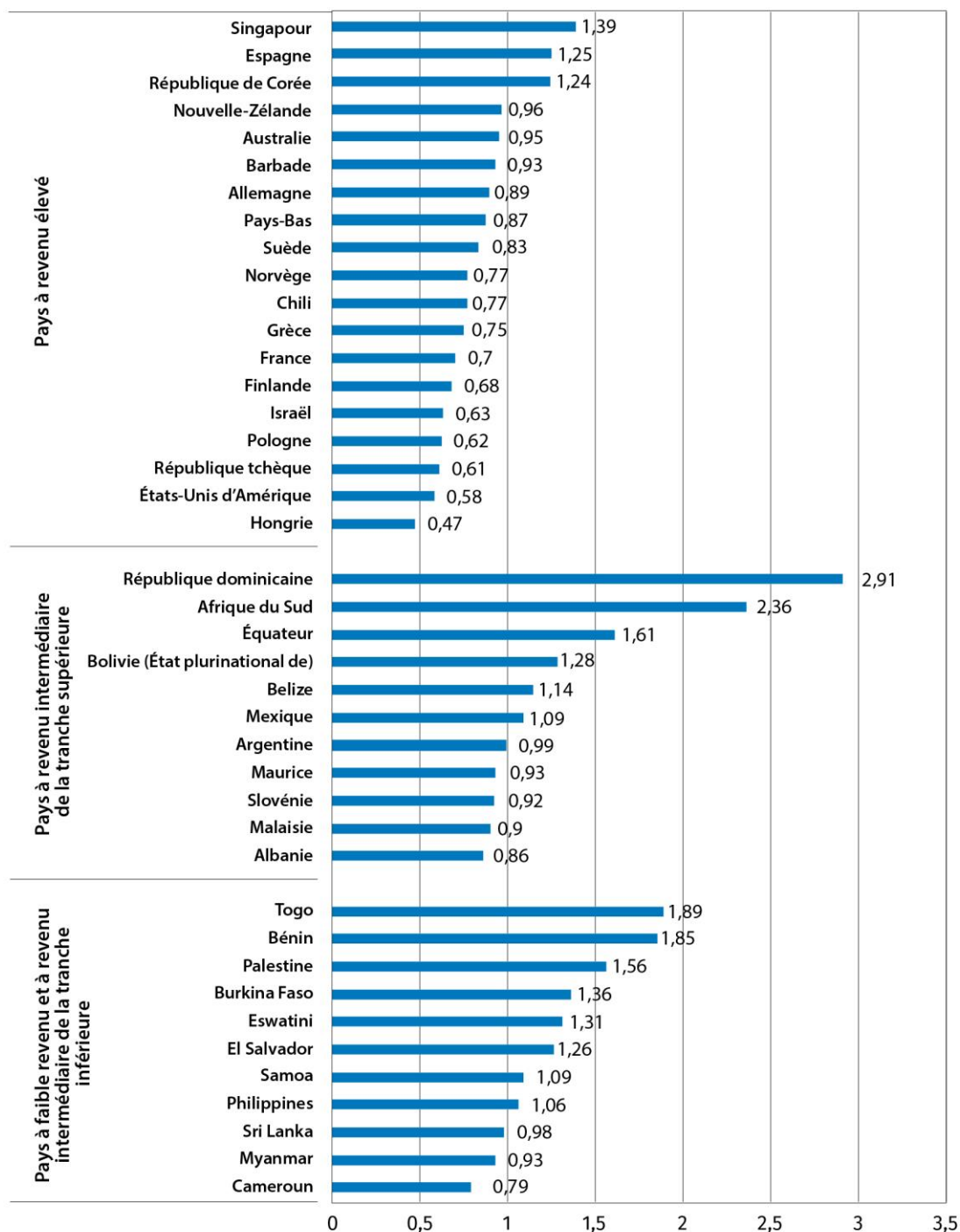
**La transformation de l'éducation et la garantie d'un enseignement de qualité reposent sur la participation de personnes engagées et compétentes, qui reçoivent une rémunération en adéquation avec leur niveau élevé de qualification et de responsabilités. Or, dans de nombreux pays, les salaires des enseignants ne sont pas compétitifs.**

Les pays à revenu élevé sont les moins susceptibles de verser aux enseignants une rémunération supérieure à celle d'autres professionnels ayant des niveaux de qualification comparables, et peuvent donc rencontrer des difficultés pour attirer et retenir les enseignants. Aux États-Unis, en Finlande et en France, trois pays faisant état de pénuries d'enseignants, les enseignants du cycle primaire reçoivent environ les trois quarts, voire moins, du salaire d'autres professionnels dont les niveaux de qualification sont comparables. Dans certains pays d'Europe centrale et d'Europe de l'Est, leur rémunération est encore plus faible. En Hongrie, par exemple, ils reçoivent un salaire équivalent à 0,47 fois celui de professionnels ayant des niveaux de qualification comparables. Les enseignants du cycle primaire sont relativement bien payés en Espagne, en République de Corée et à Singapour, où leur salaire équivaut respectivement à 1,24, 1,39 et 1,25 fois celui d'autres professionnels.

Les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire semblent plus susceptibles de verser aux enseignants du cycle primaire un salaire moyen d'un niveau comparable ou plus élevé que celui d'autres professions exigeant des niveaux de qualification équivalents. Si cet aspect vient confirmer certaines analyses précédemment réalisées en Afrique subsaharienne, il est loin d'être universel (Evans *et al.*, 2020). En ce qui concerne les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, les enseignants du cycle primaire perçoivent une rémunération près de deux fois supérieure à celle de professionnels dont le niveau de qualifications est comparable en Afrique du Sud, et plus de trois fois supérieure en République dominicaine. Dans les pays à faible revenu, leur salaire est près de deux fois supérieur au Bénin (1,85) et au Togo (1,89), tandis qu'au Cameroun, il est nettement inférieur à celui de professionnels ayant des qualifications équivalentes (0,79).



**Figure 8 : Salaire moyen des enseignant(e)s exerçant au niveau primaire, comparé à celui d'autres professions exigeant un niveau de qualifications comparable, en 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

La comparaison du salaire des enseignants du cycle primaire avec celui d'autres professionnels nous renseigne sur la compétitivité de la profession, mais la dynamique du marché de l'emploi varie au sein des pays. La comparaison du salaire des enseignants par rapport au PIB par habitant nous éclaire davantage sur l'attractivité des salaires. Ainsi, le salaire moyen d'un enseignant du cycle primaire avant versement des primes, dont le montant peut être élevé dans certains pays, est plus de cinq fois

supérieur au PIB par habitant au Burundi, au Lesotho et au Togo (Bennell, 2022).

En raison de politiques d'ajustement des salaires et du recrutement d'enseignants moins qualifiés, ainsi que d'enseignants contractuels ou volontaires, notamment dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne depuis environ l'an 2000, la rémunération des enseignants n'a cessé de diminuer par rapport au PIB par habitant. La conversion des salaires en valeurs mesurées en parité de pouvoir d'achat (dollars PPA) permet d'établir des comparaisons au niveau international et peut fournir des informations sur la capacité absolue des enseignants à maintenir un niveau de vie suffisant (Bennell, 2022). En 2020, la plupart des enseignants d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord recevaient entre 40 000 et 60 000 dollars PPA par an (OCDE, 2021), les salaires les plus élevés étant enregistrés au Luxembourg (70 000 dollars PPA) et en Suisse (60 000 dollars PPA). La Hongrie et la Lettonie affichaient les salaires les plus bas (environ 16 000 dollars PPA). Dans certains pays à revenu intermédiaire, les salaires étaient inférieurs à 40 000 dollars PPA par an, notamment en Colombie (22 000 dollars PPA), au Mexique (21 000 dollars PPA) et en Türkiye (29 000 dollars PPA).

La figure 9 montre que dans 20 pays, les enseignants du cycle primaire recevaient un salaire moyen inférieur à 7 500 dollars PPA par an, soit une rémunération nettement insuffisante pour répondre aux besoins élémentaires de leur famille. Cette situation concerne une grande partie des enseignants exerçant dans des pays très peuplés, dont l'Éthiopie, le Nigéria et la République démocratique du Congo. En revanche, c'est dans les pays d'Afrique australe, notamment en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie, que les enseignants bénéficient des salaires les plus élevés des enseignants (Bennell, 2022).

**Figure 9 : Rémunération moyenne des enseignants du cycle primaire en Afrique subsaharienne par groupes de revenu annuel, arrondie et exprimée en milliers de dollars en parité de pouvoir d'achat (dollars PPA), en 2020**

Moins de 5	Entre 5 et 7,5	Entre 7,5 et 10	Entre 10 et 15	Entre 15 et 20	Plus de 20
République centrafricaine	Burundi	Burkina Faso	Bénin	Côte d'Ivoire	Botswana
R. D. Congo	Éthiopie	Tchad	Cameroun	Eswatini	Namibie
Gambie	Ghana	Guinée	Kenya	Lesotho	Afrique du Sud
Guinée-Bissau	Libéria		Mali		
Madagascar	Mozambique		Sénégal		
Malawi	Nigéria		Togo		
Niger	Sierra Leone		Zambie		
Rwanda	R. U. Tanzanie				
Somalie					
Soudan du Sud					
Ouganda					
Zimbabwe					

Source : Bennell, 2022.

Dans de nombreux pays à faible revenu, les estimations du revenu moyen masquent le niveau réel des salaires dans l'enseignement primaire. Les enseignants contractuels et communautaires représentent une part importante des enseignants rémunérés par l'État, en particulier dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Il n'existe pas de définition universelle pour la notion d'enseignant contractuel : dans différents pays, les termes « enseignant à temps partiel », « enseignant contractuel de l'État », « enseignant contractuel dans le cadre du service national », « enseignant communautaire » et « enseignant volontaire » (ou maître parent) désignent tous des sous-catégories de contrat. Toutefois, les enseignants contractuels ont en commun d'être recrutés par des voies différentes et d'accepter de travailler en dehors des modalités d'emploi classiques définies par une convention collective de la fonction publique. Bien qu'ils reçoivent un salaire, ils ne bénéficient pas des avantages prévus par les normes du secteur public, tels que les congés annuels, la pension de retraite ou l'assurance maladie. Du fait de leur statut, ils sont généralement moins rémunérés et ont une situation moins stable, leur emploi étant tributaire des fluctuations du budget public, de la pression exercée sur les marchés et de la capacité de paiement des prestataires d'éducation.

**Dans 20 pays, les enseignants du cycle primaire reçoivent un salaire moyen inférieur à 7 500 dollars PPA par an, ce qui constitue une rémunération nettement insuffisante pour répondre aux besoins élémentaires de leur famille**

Les enseignants contractuels représentaient 71 % de l'ensemble des enseignants du niveau préprimaire au secondaire au Niger en 2017 (Institut international de planification de l'éducation [IIPÉ] de l'UNESCO, 2020) et 64 % des enseignants du cycle primaire au Tchad en 2014 (UNESCO, 2020). Au Togo, près d'un tiers des enseignants étaient des volontaires en 2017-2018 (IIPÉ-UNESCO, 2019). La part des enseignants contractuels par rapport à l'ensemble des enseignants du cycle primaire a augmenté au Burkina Faso, passant d'un pourcentage négligeable en 2002 à 81 % en 2015. En revanche, elle a diminué au Mali, passant de 79 % en 2009 à 29 % en 2014, à la suite d'une décision gouvernementale, prise sous la pression des syndicats d'enseignants, d'accorder le statut de fonctionnaire à plus de 40 000 enseignants contractuels et communautaires.

L'amélioration des conditions de travail et du statut des enseignants repose sur la reconnaissance de leur travail, qui doit se traduire par une rémunération équivalente, juste et compétitive. Dans le cadre du Sommet sur la transformation de l'éducation, une analyse des déclarations nationales d'engagement a révélé qu'en 2022, le Brésil le salaire des enseignants du niveau élémentaire de 33,24 %, l'ajustement salarial le plus important dont ils aient jamais bénéficié. En Lettonie, les salaires les plus faibles connaîtront une augmentation de 11,2 % chez les enseignants du niveau pré primaire, et de 8,4 % chez ceux du cycle primaire.

### Un soutien moral et psychosocial renforcé est indispensable

Pour améliorer les conditions de travail des enseignants, il est impératif de favoriser leur bien-être psychosocial. Durant la pandémie, le bien-être des enseignants a été mis à rude épreuve en raison d'une charge de travail accrue, d'un changement des habitudes, de préoccupations suscitées par la maladie, de la difficulté de concilier l'enseignement et la garde des enfants, de la nécessité d'apporter un soutien socio-émotionnel aux autres enseignants et aux élèves, ainsi que d'autres facteurs. Les données issues d'une enquête conjointe montrent que de 2020 à 2021, environ 50 % à 60 % des pays ont fourni, avec de légères variations selon leur niveau de revenu, le soutien psychosocial nécessaire pour favoriser le bien-être des enseignants, notamment en organisant des formations et en mettant en place des groupes d'entraide (UNESCO *et al.*, 2022). En revanche, de

précédentes analyses indiquent que dans près des deux tiers des pays d'Afrique subsaharienne, les enseignants n'ont bénéficié d'aucun soutien moral ou psychosocial (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021). L'examen des déclarations nationales d'engagement réalisé à l'occasion du Sommet sur la transformation de l'éducation montre qu'un tiers des pays, dont l'Albanie et le Koweït, ont fait de l'appui au bien-être psychosocial des enseignants et des élèves une priorité.

#### Encadré 1 :

##### Renforcer la motivation intrinsèque des enseignants en instaurant des conditions d'enseignement favorables

La motivation des enseignants est essentielle à la qualité de l'enseignement et, par conséquent, des résultats d'apprentissage. Les méthodes de motivation extrinsèque, notamment la rémunération et le statut, ont produit des résultats mitigés en matière de motivation des enseignants et d'amélioration des résultats des élèves. C'est pourquoi l'organisation STiR Education a examiné les effets de la motivation intrinsèque, qui se définit comme la volonté d'entreprendre une activité parce qu'elle est satisfaisante par nature, plutôt qu'en raison de facteurs extrinsèques, afin de déterminer si elle était à même de générer des changements dans l'éducation (Aslam et Rawal, 2019, p. 3). Une étude à méthodologie mixte menée au Pakistan, en Ouganda et au Viet Nam, fondée sur des données recueillies auprès d'universitaires, de donateurs internationaux et de la société civile, a conclu que quatre facteurs clés de motivation intrinsèque pouvaient avoir une incidence positive sur le comportement et les performances des enseignants : l'autonomie, la maîtrise (la volonté de s'améliorer), la raison d'être et les relations (l'établissement de liens avec les pairs et les élèves). Les chefs d'établissement doivent renforcer ces motivations intrinsèques en créant des conditions de travail propices, notamment en allégeant les tâches administratives, en fournissant des données précises pour permettre aux enseignants de prendre des décisions, en appuyant les réseaux de pairs favorisant les échanges d'idées et en instaurant un environnement de travail stimulant. Ces mesures doivent s'accompagner, au niveau local, d'une volonté politique de soutenir les enseignants et de susciter le changement dans les établissements.

Source : Aslam et Rawal, 2019.

#### Recommandations

La valorisation de la profession d'enseignant commence par l'instauration de conditions de travail décentes favorisant un enseignement et un apprentissage de qualité. La profession doit privilégier le bien-être des enseignants dans tous les aspects qui les concernent : charge de travail et intensité du travail, équilibre entre le temps consacré à l'enseignement et celui consacré à d'autres tâches, mise en place de mécanismes de redevabilité appropriés, versement d'une rémunération juste et compétitive et création d'un environnement stimulant. Conformément à la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant au statut du personnel enseignant (1966) et à la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997), les systèmes éducatifs doivent :

- améliorer les conditions d'emploi et de travail des enseignants en leur offrant une protection sociale, des mesures de conciliation et des charges de travail équitables, et en allouant du temps à leur perfectionnement professionnel et aux activités autres que l'enseignement ;
- garantir aux enseignants une rémunération compétitive au regard de celle des professions exigeant des niveaux de qualification comparables, et qui intègre des incitations financières à rester dans la profession en fonction de l'expérience et des qualifications, tout en leur

- assurant une mobilité verticale et horizontale tout au long de leur carrière ;
- fournir aux enseignants un cadre de travail favorable, exempt de violence et de privations, ainsi que des ressources et un soutien suffisants pour qu'ils puissent prendre des décisions pédagogiques professionnelles ;
  - renforcer l'autonomie et la capacité d'action des enseignants, et reconnaître leurs contributions.

### **SECTION 3 : Enjeux relatifs au perfectionnement professionnel : les enseignants bénéficient-ils d'une préparation et d'un soutien adéquats pour transformer l'enseignement et l'apprentissage ?**

**La pandémie de COVID-19 a montré que la formation et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant revêtaient une importance cruciale. Dans un grand nombre de pays, et tout particulièrement en Afrique subsaharienne, la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises demeure insuffisante. Bien que la formation continue soit indispensable à un enseignement transformateur, l'accès à celle-ci varie considérablement d'un pays à l'autre. En règle générale, les enseignants du secondaire y ont davantage accès par rapport aux enseignants du primaire.**

Les programmes de perfectionnement professionnel permettent d'autonomiser et de motiver les enseignants, et contribuent donc de manière déterminante aux efforts visant à transformer l'éducation et à encourager les pratiques pédagogiques transformatrices. Lors des fermetures d'écoles provoquées par la pandémie de COVID-19, les enseignants ont dû changer leurs méthodes pour travailler en ligne, à distance ou dans des environnements d'apprentissage hybrides. Le retour à l'école a à son tour entraîné de nouveaux changements significatifs dans les pratiques d'enseignement. Au cours de cette période, les besoins en matière de perfectionnement professionnel se sont nettement fait sentir, les enseignants étant obligés de développer de nouvelles compétences pour continuer à exercer leur métier et à soutenir les apprenants et leurs familles. Pour acquérir de telles compétences, les enseignants doivent pouvoir accéder à des formations initiales et continues qui sont à la fois gratuites, adaptées à leurs besoins, alignées sur les priorités éducatives et axées sur les perspectives et les défis à venir. Le Sommet sur la transformation de l'éducation a montré qu'il existe un large consensus sur le rôle essentiel que joue la formation des enseignants dans leur motivation et leur rétention. Dans leurs déclarations nationales d'engagement, 80 % des pays ont mentionné la question de la formation des enseignants, soulignant que les programmes d'échange, les communautés de pratique et le mentorat par les pairs constituaient de bons moyens de promotion des aspects collaboratifs de la profession. L'une des principales recommandations formulées lors du Sommet sur la transformation de l'éducation était d'accélérer le rythme du perfectionnement professionnel des enseignants grâce aux formations initiales et continues (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, UNESCO et OIT, 2022).

**Les enseignants doivent pouvoir accéder à des formations initiales et continues qui sont à la fois gratuites, adaptées à leurs besoins, alignées sur les priorités éducatives et axées sur les perspectives et les défis à venir.**

### Pour garantir un enseignement de qualité, il est essentiel que les enseignants disposent au minimum des qualifications de base requises

Une éducation transformatrice et de qualité ne pourra être assurée que si les enseignants bénéficient d'une formation initiale rigoureuse leur permettant d'acquérir les connaissances, les compétences pédagogiques et les valeurs nécessaires pour maintenir et améliorer leurs aptitudes professionnelles tout au long de leur vie. A minima, il convient de transmettre au personnel enseignant les compétences qui lui permettront de promouvoir des méthodes pédagogiques transformatrices, notamment dans les domaines des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du numérique, mais également de l'apprentissage social et émotionnel, de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de l'éducation au développement durable, de la formation au leadership, de l'éducation inclusive, du leadership pédagogique, de l'apprentissage autonome et des pratiques réflexives. Pour y parvenir, il est nécessaire de mettre en place des programmes efficaces et agréés de formation initiale à l'enseignement, des normes de recrutement exigeantes, des programmes d'initiation et de mentorat, des mécanismes d'évaluation ainsi que des possibilités de formation professionnelle continue visant à combler les lacunes existantes.

À l'échelle mondiale, en 2020, 86 % des enseignants du primaire et environ 84 % des enseignants du secondaire avaient acquis les qualifications minimales requises pour exercer leur profession. Il convient toutefois de noter qu'il existe des différences importantes entre les régions : dans le cycle primaire, 98 % des enseignants possédaient les qualifications minimales en Asie du Sud-Est, contre 69 % en Afrique subsaharienne. Les qualifications minimales requises sont généralement d'un niveau plus élevé dans le cycle secondaire, et la proportion d'enseignants qui les possèdent va de 96 % en Asie du Sud-Est à seulement 61 % en Afrique subsaharienne.

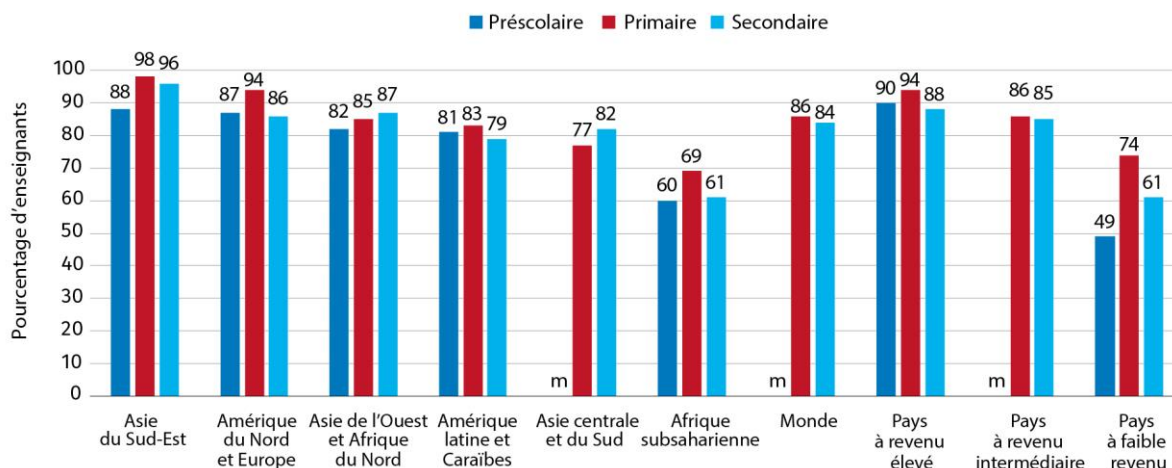
C'est en Afrique subsaharienne que le potentiel de mise en place d'un enseignement transformateur se heurte aux plus grandes difficultés. Dans cette région, le pourcentage d'enseignants disposant des qualifications minimales requises a diminué depuis l'an 2000, ce qui s'explique par le nombre croissant de prestataires d'éducation privés ou communautaires, la hausse du recrutement d'enseignants contractuels, et les contraintes budgétaires (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2020a). Au Nigéria, la formation des enseignants du primaire est insuffisante : seuls 62 % d'entre eux possèdent les qualifications minimales requises. Il en va de même pour le Tchad et le Gabon, où le niveau de formation exigé pour les enseignants du primaire est équivalent à un diplôme de fin de deuxième cycle secondaire, et où le pourcentage du personnel remplissant cette condition ne s'élève respectivement qu'à 63 % et 52 %. À l'inverse, ce chiffre atteint près de 100 % au Botswana et à Maurice, 99 % à Cabo Verde, 98 % au Mozambique et 95 % en Namibie.

En ce qui concerne le cycle secondaire, pour lequel la plupart des pays exigent que les enseignants possèdent un diplôme d'enseignement supérieur, la proportion du personnel présentant les qualifications minimales demandées ne dépasse pas 36 % au Bénin, 22 % en République démocratique du Congo, 29 % au Libéria et 34 % au Togo.

C'est en Afrique subsaharienne que le potentiel de mise en place d'un enseignement transformateur se heurte aux plus grandes difficultés. Dans cette région, le pourcentage d'enseignants disposant des qualifications minimales requises a diminué depuis l'an 2000, ce qui s'explique par le nombre croissant de prestataires d'éducation privés ou communautaires, la hausse du recrutement d'enseignants contractuels, et les contraintes budgétaires.

En Asie du Sud, 77 % des enseignants du primaire détenaient les qualifications minimales requises, ce qui en faisait la deuxième région la moins bien classée en la matière. Au niveau national, cette proportion atteignait 100 % au Bhoutan, 90 % en Inde, 83 % au Sri Lanka et 77 % au Pakistan (figure 10).

**Figure 10 : Pourcentage d'enseignants possédant les qualifications minimales requises dans les cycles primaire et secondaire, par région et par groupe de revenu, en 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

L'ODD 4 fait expressément référence à la nécessité d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés dans les petits États insulaires en développement. Les données indiquent toutefois que, dans un grand nombre de pays des Caraïbes et de l'Océanie, la proportion des enseignants qui ne disposent pas des qualifications minimales prévues est considérable : le personnel formé de manière adéquate représente moins de 70 % du corps enseignant dans plusieurs pays des Caraïbes, dont la Dominique, la Grenade et Saint-Kitts-et-Nevis. Dans plusieurs pays de l'Océanie, ce pourcentage ne s'élève qu'à environ 50 % ou moins : c'est notamment le cas aux Fidji, aux Îles Marshall et en Micronésie.

### Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant doit être assuré au moyen de formations continues de qualité

La formation professionnelle continue fait partie intégrante du processus de professionnalisation du corps enseignant. Il joue un rôle crucial dans la capacité des enseignants à faire face aux crises et aux évolutions des environnements éducatifs, et peut contribuer à prévenir les risques de stress et d'épuisement professionnel. Si la formation professionnelle continue des enseignants doit leur permettre de développer de nouveaux domaines d'expertise et d'élargir leur répertoire de méthodes pédagogiques, elle doit également porter sur la gestion de classe, l'amélioration des compétences liées aux TIC, les méthodes d'enseignement adaptées aux publics multiculturels et multilingues, et la

prise en charge des élèves présentant des besoins particuliers (OCDE, 2020). Pour aider les enseignants à jouer un rôle transformateur, leur perfectionnement professionnel doit s'appuyer sur la collaboration et l'apprentissage entre pairs afin de favoriser la mise en place de systèmes, de processus et de pratiques d'enseignement communes qui soient durables et puissent être intégrés dans les salles de classe, mais aussi hors de celles-ci grâce à l'utilisation de technologies traditionnelles et numériques. Afin d'encourager les enseignants les plus expérimentés à continuer à enseigner, la formation professionnelle continue doit également être associée à des normes et à des possibilités de progression de carrière débouchant sur des augmentations de salaire. Des activités régulières de suivi et d'évaluation doivent permettre de garantir que les formations soient de qualité et adaptées au contexte et aux besoins locaux (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2019).

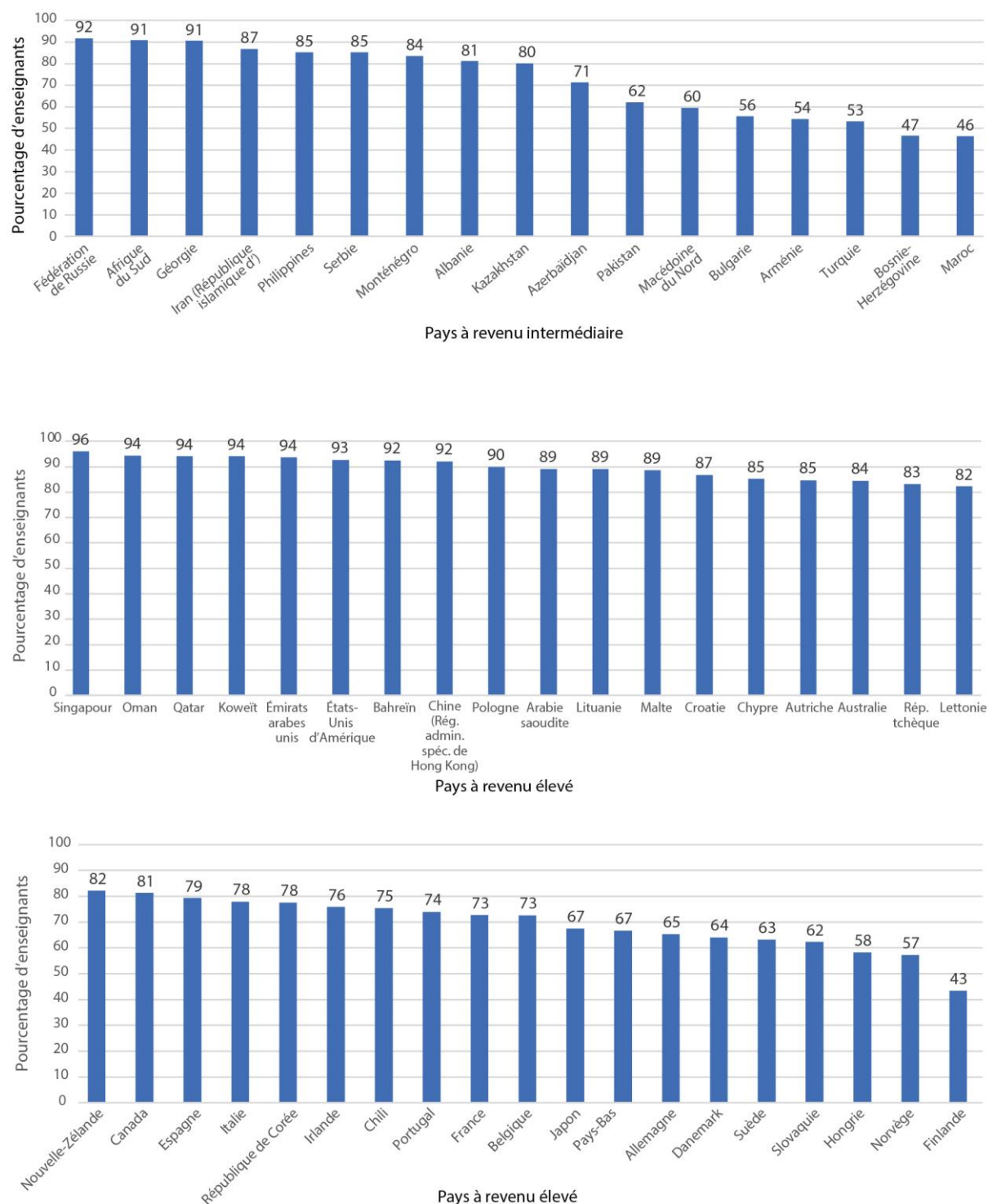
**Afin d'encourager les enseignants les plus expérimentés à continuer à enseigner, la formation professionnelle continue doit être associée à des normes et à des possibilités de progression de carrière débouchant sur des augmentations de salaire. Des activités régulières de suivi et d'évaluation doivent permettre de garantir que les formations soient de qualité et adaptées au contexte et aux besoins locaux.**

Les enseignants du secondaire ont plus facilement accès aux formations continues que leurs collègues du primaire (UNESCO et Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, 2020). De fait, toutes régions confondues, les deux tiers des pays disposant de données (principalement des pays à revenu élevé ou intermédiaire) signalent que plus de 90 % des enseignants du premier cycle du secondaire ont suivi une formation continue lors des 12 derniers mois. La figure 12 montre que cette proportion est beaucoup plus variable dans l'enseignement primaire, pour lequel les formations offertes apparaissent nettement plus limitées dans de nombreux pays. En Europe, par exemple, seuls 56 % des enseignants du primaire en Bulgarie et 47 % en Bosnie-Herzégovine avaient reçu une formation au cours de l'année écoulée. Dans les pays en développement, ce pourcentage est aussi extrêmement variable, atteignant 62 % au Pakistan et 46 % au Maroc, contre 95 % au Viet Nam et 91 % en Afrique du Sud.

La formation continue revêt une importance particulièrement déterminante pour les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure situés en Afrique subsaharienne, dans lesquels de nombreuses personnes non qualifiées ont été recrutées pour pallier les pénuries d'enseignants. Pourtant, de nombreux pays ne proposent aucune possibilité de formation continue. Au Burundi, seuls 20 % des enseignants du cycle primaire ont bénéficié d'une formation continue, contre près de 80 % au Cameroun, au Tchad et au Sénégal (figure 12).

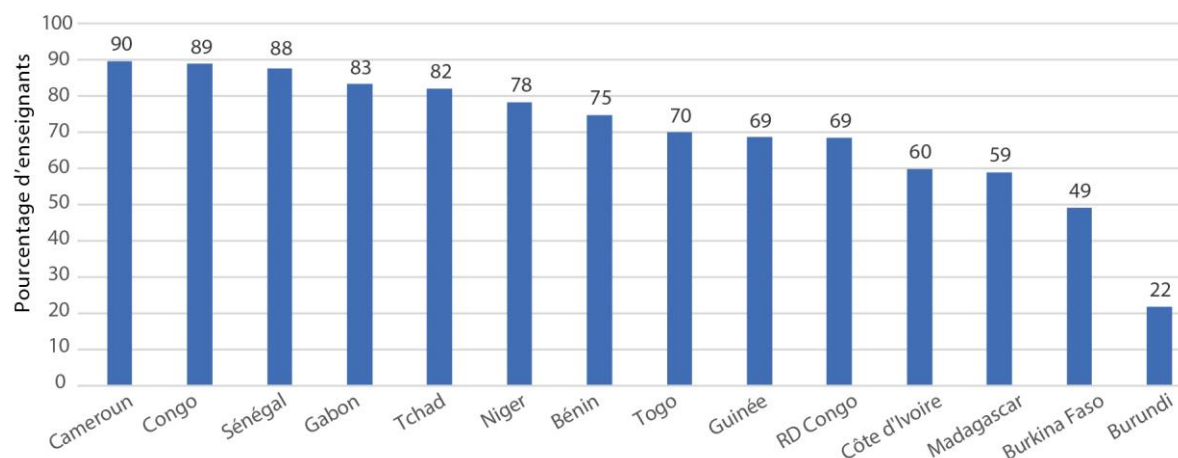


Figure 11 : Pourcentage d'enseignants du cycle primaire ayant reçu une formation continue lors des 12 derniers mois, en 2019



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

**Figure 12 : Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue lors des deux dernières années dans un échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, en 2019**



Source : Adapté des données du PASEC (2020), p. 194.

Bien qu'il soit indispensable d'élargir l'offre de formation et d'en faciliter l'accès, cela ne sera pas suffisant. Il faut aussi que les programmes de formation soient de bonne qualité et parfaitement adaptés au contexte et aux besoins locaux, et que des mécanismes de soutien (comme suffisamment de temps et de ressources) soient mis en place pour permettre aux enseignants de participer à ces formations (OCDE, 2020). Les technologies peuvent permettre d'améliorer l'accès à la formation professionnelle continue, en particulier dans les situations de crise.

### Encadré 2 : Comment l'UNESCO soutient-elle la formation professionnelle continue du personnel enseignant ?

L'UNESCO s'engage en faveur du corps enseignant et du perfectionnement professionnel des enseignants l'un des piliers de la réalisation de l'ODD 4 et de l'accès universel à une éducation inclusive. Parmi les initiatives majeures lancées par l'organisation, on peut citer le [Campus mondial de l'UNESCO pour les enseignants](#), un programme phare de la Coalition mondiale pour l'éducation qui vise à offrir aux enseignants des possibilités de perfectionnement professionnel axées sur le développement de connaissances et de compétences pratiques en matière de TIC et d'éducation en ligne, à distance et sous forme hybride. Ce programme propose des cours gratuits, encadrés et à suivre de manière autonome.

L'UNESCO participe aussi activement à des programmes nationaux plus ciblés en faveur du perfectionnement professionnel des enseignants, tels que l'initiative [imaginecole](#), créée en réponse à la pandémie de COVID-19, et dont l'objectif est de faciliter l'apprentissage en ligne pour le personnel enseignant et les élèves dans dix pays d'Afrique francophone. Un programme similaire intitulé [Imagine Learning](#) est actuellement mis en œuvre dans six pays d'Afrique anglophone. Dans les Caraïbes, en 2021, la Coalition mondiale pour l'éducation a lancé un [programme sur les stratégies d'apprentissage à distance et de formation des enseignants](#), dont l'objectif était de renforcer la compétence de ces derniers à utiliser les outils numériques au moyen d'un modèle de formation des formateurs. Plus de 12 000 enseignants ont pu en bénéficier. Cette initiative a été mise en œuvre en collaboration avec Blackboard et le Centre caribéen pour la planification de l'éducation de l'Université des Indes occidentales, avec l'appui financier du Ministère fédéral allemand de la coopération économique et du développement et le soutien local du bureau du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) en Jamaïque.

L'[Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030](#), hébergée par l'UNESCO,

entend soutenir les responsables politiques en promouvant l'échange de connaissances entre les pays, notamment en ce qui concerne le perfectionnement professionnel des enseignants, le rôle des normes pédagogiques et leurs effets sur la structure et les parcours de carrière. Un premier atelier s'est tenu en juin 2022 et un deuxième est prévu pour novembre 2022. Des ateliers distincts sont organisés dans chaque région des ODD.

### Encadré 3 : Les enseignants doivent être suffisamment préparés et disposer des moyens nécessaires pour assurer l'éducation au développement durable

La progression de l'écoresponsabilité dans les écoles est l'un des enjeux majeurs du processus de transformation de l'éducation. Compte tenu de la crise climatique actuelle, l'éducation au développement durable constitue un facteur essentiel du renforcement de l'adaptabilité et de la résilience des apprenants et des sociétés, car elle apporte aux individus les compétences cognitives, les valeurs, les comportements et les attitudes dont ils ont besoin pour contribuer activement à la construction d'un avenir durable. Les enseignants et les autres membres du personnel éducatif ont un rôle crucial à jouer dans la mise en œuvre et la promotion de l'éducation au développement durable, comme cela a été mis en avant dans la Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable (UNESCO et Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche, 2021). Il est donc nécessaire d'aider le personnel enseignant à assurer une éducation globale sur le sujet : ce soutien doit se traduire non seulement par des formations initiales et continues, conformément aux engagements du Partenariat pour une éducation verte<sup>1</sup>, mais également par un accès à des ressources éducatives et par l'établissement de programmes scolaires complets accordant la priorité aux contenus pédagogiques portant sur le développement durable. Toutefois, à l'heure actuelle, tous les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés pour assurer l'éducation au développement durable, comme l'a révélé une enquête mondiale réalisée auprès d'eux<sup>2</sup> :

- Plus de 91 % des enseignants estiment que l'enseignement des quatre sous-domaines thématiques de l'éducation au développement durable (consommation et production durables ; changement climatique ; droits humains et égalité entre les genres ; diversité culturelle et tolérance) est important ou très important, mais ne se sentent pas nécessairement en confiance pour traiter dans leurs cours l'ensemble des dimensions cognitives, comportementales et socio émotionnelles qui y sont liées.
- Plus d'un tiers des enseignants s'estiment capables de bien expliquer les dimensions cognitives des thèmes « changement climatique », « droits humains et égalité entre les genres » et « diversité culturelle et tolérance », mais cette proportion est réduite à un quart lorsqu'il s'agit d'en enseigner les dimensions comportementales.
- Environ 40 % des enseignants ont indiqué aborder rarement ou ne jamais aborder les dimensions cognitives des thèmes « changement climatique », « droits humains et égalité entre les genres » et « diversité culturelle et tolérance ». Plus de 50 % abordent rarement ou n'abordent jamais la responsabilité sociale des entreprises, principalement en raison d'un manque de connaissances et de compétences en la matière.
- Le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation sur le changement climatique et les modes de vie durables ne s'élève qu'à 55 % environ.

<sup>1</sup> Voir le Partenariat pour une éducation verte, établi dans le cadre du Sommet sur la transformation de l'éducation : <https://www.un.org/fr/transforming-education-summit/transform-the-world>.

<sup>2</sup> Les données de cette enquête mondiale ont été collectées par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne destiné aux enseignants des cycles primaire et secondaire, et portant sur leur degré de préparation à l'enseignement de quatre sous-domaines thématiques de l'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté mondiale, à savoir : la consommation et la production durables ; le changement climatique ; les droits humains et l'égalité entre les genres ; la diversité culturelle et la tolérance. L'enquête a été réalisée entre le 1<sup>er</sup> mars et le 25 avril 2021 (UNESCO et Internationale de l'Éducation, 2021).

## Recommandations

Comme cela a été reconnu lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, il est nécessaire d'accorder la priorité au renforcement de la préparation et du perfectionnement professionnel des enseignants afin que ces derniers soient en mesure de soutenir les efforts actuels et futurs visant à transformer l'éducation. Les systèmes éducatifs doivent :

- veiller à ce que les programmes de formation des enseignants puissent accueillir un nombre suffisant de nouvelles recrues pour répondre aux besoins d'apprentissage prévus par niveau d'enseignement, par matière et par région ;
- mettre au point des normes professionnelles et des référentiels de compétences permettant de guider le recrutement des enseignants, de réviser les programmes de formation initiale qui leur sont destinés et d'éclairer la formation professionnelle continue ;
- repenser l'enseignement comme une profession collaborative, et transformer le perfectionnement professionnel en s'appuyant sur des communautés de pratique, des programmes de mentorat et des dispositifs d'apprentissage entre pairs ;
- veiller à ce que la formation professionnelle continue soit axée sur les salles de classe et encadrée par des enseignants en vue de répondre aux besoins et aux aspirations exprimés par les membres de la profession ;
- intégrer la recherche à la formation initiale des enseignants en donnant à ces derniers l'occasion de développer leurs compétences dans ce domaine dans le cadre de leur formation initiale et continue, afin qu'ils puissent continuer à apprendre tout au long de la vie.

## SECTION 4 : Innovation et défis liés à l'enseignement

**Il est nécessaire de mieux prendre en considération la parole des enseignants dans les processus décisionnels et de faire en sorte qu'ils puissent exercer leur métier dans de bonnes conditions afin de mettre en pratique les innovations pédagogiques puisqu'ils sont les mieux placés pour les repérer et concevoir. Le personnel enseignant doit également bénéficier d'un perfectionnement professionnel et d'une expérience pratique qui lui permettent de faire évoluer l'éducation, ce qui suppose notamment de lui procurer un accès aux infrastructures des TIC afin d'encourager l'innovation. Pourtant, l'accès aux TIC dans l'enseignement primaire demeure limité dans de nombreuses régions.**

Les connaissances pédagogiques des enseignants sont considérées depuis longtemps comme un facteur essentiel de l'innovation dans le secteur éducatif. Avec ou sans l'aide des technologies, l'innovation pédagogique a contribué à atténuer les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants, notamment lorsqu'il s'agit de travailler dans des classes et avec des communautés hétérogènes, de faire face à des contextes changeants et de répondre aux différents besoins, rythmes et modes d'apprentissage des individus.

Si l'on devait la définir simplement, on pourrait dire que l'innovation pédagogique est un processus permettant de réinventer les pratiques d'enseignement afin de faciliter l'apprentissage des élèves (La Croix, 2020). Cela peut sembler être un processus quotidien et inhérent à la pratique du métier d'enseignant. Néanmoins, bien que les établissements d'enseignement aient vu naître en leur sein la

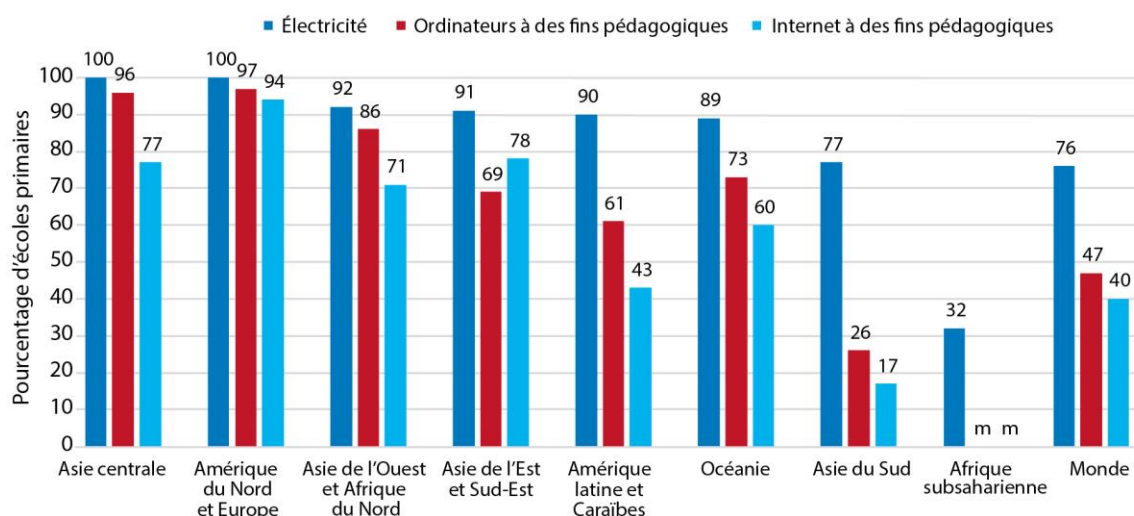
plupart des progrès scientifiques et technologiques de l'histoire, les systèmes éducatifs se sont toujours montrés réticents à l'égard des innovations révolutionnaires, y compris lorsqu'elles sont issues de changements technologiques. L'accélération de la transformation numérique a ouvert de nouvelles possibilités en matière de changement et d'innovation dans le secteur de l'éducation, comme on a pu l'observer lors de la crise de la COVID-19. Les enseignants devraient être les principaux acteurs de l'innovation qui accompagne cette transformation, mais il leur est trop souvent impossible d'accéder aux ressources et au soutien nécessaires pour tirer le meilleur parti de ces possibilités.

### Les enseignants doivent bénéficier d'environnements plus favorables et d'un accès facilité aux infrastructures de TIC

Pour garantir la résilience des systèmes éducatifs face aux crises à venir et éviter l'aggravation des inégalités sociales existantes, il faut faire en sorte que les enseignants puissent accéder à des infrastructures de TIC adéquates, mais aussi à des environnements qui facilitent leur utilisation. En ce qui concerne l'enseignement primaire, durant la crise de la COVID-19 et après celle-ci, les installations minimales requises pour fournir un appui technologique à l'enseignement et à l'apprentissage ont cruellement fait défaut en Afrique subsaharienne, où seules 32 % des écoles étaient alimentées en électricité. Bien qu'il n'existe pas de données régionales sur l'utilisation des ordinateurs et d'Internet à des fins pédagogiques, les données nationales montrent que ces outils ne sont disponibles que dans une minorité d'écoles primaires, et dans moins de 5 % des établissements au Burkina Faso, au Libéria, à Madagascar, au Niger, en Sierra Leone et au Togo. Si l'Asie du Sud s'en tire légèrement mieux, la situation dans cette région s'avère tout aussi préoccupante. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud abritent la plus large proportion d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés dans le monde. Dans la mesure où les technologies numériques sont appelées à transformer l'enseignement dans ces régions, à diffuser les progrès mondiaux et à ouvrir de nouvelles perspectives pour des millions d'élèves, le manque d'infrastructures au sein des établissements scolaires dans le contexte de la fracture numérique actuelle demeure un obstacle de taille (figure 13).

**Pour garantir la résilience des systèmes éducatifs face aux crises à venir et éviter l'aggravation des inégalités sociales existantes, il faut faire en sorte que les enseignants puissent accéder à des infrastructures de TIC adéquates, mais aussi à des environnements qui facilitent leur utilisation.**

**Figure 13 : Disponibilité des infrastructures de base pour l'enseignement et l'apprentissage assistés par les TIC dans les écoles primaires, en 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles**



Source des données : Base de données de l'ISU, 2002a (consultée le 15 septembre 2022).

Traditionnellement, les TIC sont plus facilement accessibles aux niveaux supérieurs de l'enseignement, mais les installations de base n'en demeurent pas moins inadaptées et insuffisamment exploitées à des fins d'apprentissage dans toutes les matières scolaires. Bien qu'il n'existe pas de données mondiales sur l'accès des enseignants à ces installations, on constate que les enseignants travaillant dans les pays de l'OCDE et les pays les plus développés tendent à avoir au moins accès à leurs propres appareils, même si cela reste insuffisant pour mettre au point des innovations pédagogiques basées sur les TIC (OCDE, 2019).

### La formation des enseignants à l'utilisation des nouvelles méthodes doit être renforcée

Afin de pouvoir s'investir pleinement dans l'innovation pédagogique et la transformation de l'éducation, les enseignants doivent bénéficier d'une préparation adaptée portant notamment sur les compétences numériques, l'éducation inclusive et la prise en charge des élèves présentant des besoins particuliers. Dans plusieurs pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire, le pourcentage d'enseignants et

#### Encadré 4 :

Le **Rapport 2022 sur la connectivité dans le monde** indique qu'un fossé de plus en plus profond se creuse entre les populations hyperconnectées et les groupes vivant dans le dénuement numérique : plus d'un tiers de l'humanité n'a aucun accès à Internet. Le rapport décrit plusieurs formes de clivages numériques :

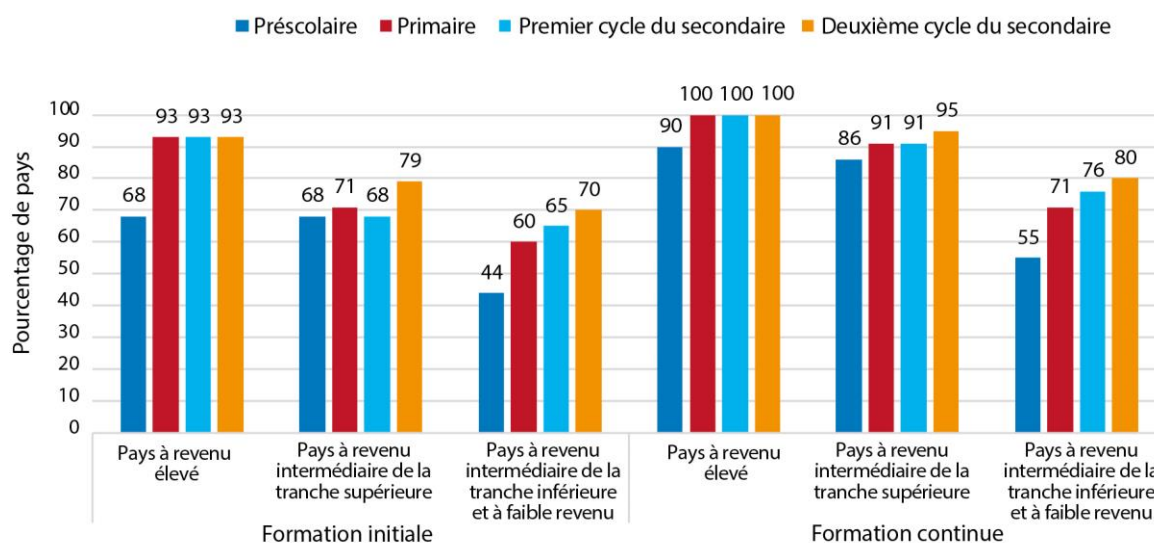
- écart sur le plan des revenus : le taux de pénétration d'Internet dans les pays à faible revenu (22 %) reste très inférieur à celui des pays à revenu élevé, qui est proche de la connectivité universelle (91 %) ;
- écart entre zones urbaines et zones rurales : la proportion des internautes est deux fois plus élevée dans les zones urbaines que dans les zones rurales ;
- écart entre les hommes et les femmes : au niveau mondial, 62 % des hommes utilisent Internet, contre 57 % des femmes ;
- écart entre les générations : dans toutes les régions, les jeunes âgés de 15 à 24 ans sont des utilisateurs d'Internet plus assidus (72 % d'entre eux sont connectés) que le reste de la population (57 %) ;
- écart en matière d'éducation : dans presque tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux de pénétration d'Internet sont plus élevés, voire souvent bien plus élevés, pour les personnes ayant un niveau d'études plus élevé (Union internationale des télécommunications, 2022).

de chefs d'établissement ayant participé à au moins une activité de perfectionnement professionnel avant l'enquête dépasse 90 %. Parmi les personnes concernées, 82 % ont indiqué que la formation suivie avait eu un effet positif sur leurs pratiques d'enseignement. Cependant, les enseignants estiment toujours que leur capacité d'innovation est freinée par un manque des compétences avancées en matière de TIC, ainsi que de compétences relatives à l'enseignement dans des contextes multiculturels et multilingues et à la prise en charge d'apprenants ayant des besoins particuliers (OCDE, 2019). Dans les autres pays, la situation est mitigée. En Afrique subsaharienne, par exemple, la moitié des pays ont indiqué que 50 % du corps enseignant ou moins avait été formé à l'utilisation de méthodes d'apprentissage à distance, tandis que dans un quart des pays, ce pourcentage était de 25 % ou moins (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021).

**En Afrique subsaharienne, la moitié des pays ont indiqué que 50 % du corps enseignant ou moins avait été formé à l'utilisation de méthodes d'apprentissage à distance, tandis que dans un quart des pays, ce pourcentage était de 25 % ou moins.**

Les besoins en matière de développement des compétences numériques se sont plus que jamais fait sentir pendant la pandémie de COVID-19, et de nombreux pays ont pris des mesures pour y répondre. Le dernier rapport conjoint présentant les résultats de l'Enquête sur les réponses nationales de l'Éducation à la COVID-19 indique que la majorité des pays participants ont déclaré avoir observé une amélioration de la formation continue des enseignants en matière de compétences numériques depuis la pandémie (figure 14). Les pays ont été plus nombreux à faire état de plans pour la formation continue que pour la formation initiale des enseignants. Une amélioration a également été constatée pour les niveaux supérieurs de l'enseignement ([UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2022](#)).

**Figure 14 : Pourcentage des pays participants qui ont signalé une amélioration de la formation des enseignants au numérique depuis la pandémie, 2021/2022**



Source des données : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2022.

Dans la même enquête, 57 % des pays participants ont déclaré avoir prévu des activités supplémentaires de perfectionnement professionnel en matière de technologies numériques pour les enseignants du pré primaire dans le budget de l'année scolaire 2021/22, contre seulement 53 % pour l'année scolaire 2020/21. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, cette proportion a légèrement diminué, passant de 77 % en 2020/21 à 74 % en 2021/22 (UNESCO *et al.*, 2022). Cet affaiblissement des efforts déployés s'observe également dans d'autres domaines du numérique, ce qui suggère un risque que le besoin de formation à la culture numérique pour les enseignants soit perçu comme temporaire et lié à la pandémie, et susceptible de disparaître avec la réouverture des écoles. Pour que les enseignants puissent utiliser sur le long terme des méthodes et des contenus d'enseignement numériques adaptés et actualisés, il est pourtant indispensable de leur proposer en permanence des possibilités de formation continue répondant à leurs besoins et d'intégrer ces programmes de formation dans les plans de perfectionnement professionnel qui leur sont proposés.

La transformation et l'innovation sont plus efficaces lorsque tous les apprenants sont en mesure de participer. Les données indiquent que les formations portant sur l'éducation inclusive ne sont disponibles que dans 61 % des pays. L'Amérique latine et les Caraïbes sont les régions les plus performantes en la matière, suivies par l'Europe et l'Amérique du Nord. En Afrique francophone, moins d'un enseignant du primaire sur dix a reçu une formation sur l'éducation inclusive. Au sein des établissements scolaires inclusifs accueillant tous les élèves, quels que soient leurs besoins, les enseignants ne sont que 6 % à avoir été formés pour intervenir auprès d'enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers (UNESCO, 2020).

### Pour jouer un rôle moteur dans l'innovation pédagogique, les enseignants doivent bénéficier de politiques et de cadres institutionnels plus favorables, mais aussi participer à leur élaboration

Tout au long de la pandémie, des observations empiriques ont montré que les processus d'élaboration des politiques et de prise de décisions ont continué de s'organiser selon des approches verticales, la parole des enseignants n'ayant que peu ou pas d'influence sur les décisions critiques qui ont une incidence sur leur capacité à innover au sein de leur classe, où ils sont les mieux placés pour mettre en place des pratiques pédagogiques adaptatives. L'aptitude à collaborer est perçue comme un facteur essentiel à l'innovation pédagogique. Toutefois, parmi les enseignants des pays de l'OCDE ayant répondu à l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage de 2018, seuls 21 % ont déclaré avoir participé à des activités de formation professionnelle axées sur la collaboration, et 28 % pratiquent l'enseignement en équipe au moins une fois par mois (OCDE, 2019).

Il convient pourtant de noter que, sur l'ensemble des pays ayant pris part à l'enquête, 81 % des enseignants ont indiqué exercer leur profession dans une culture scolaire fondée sur la collaboration et l'entraide. En moyenne, 61 % des enseignants ont déclaré que leur principale méthode de collaboration consistait à discuter des progrès réalisés par certains élèves, tandis que 47 % ont cité l'échange de supports pédagogiques entre collègues. Seuls 9 % des enseignants ont indiqué avoir pris part à d'autres formes de collaboration professionnelle reposant sur l'interdépendance, comme l'observation au moins une fois par mois de cours dispensés par d'autres enseignants afin de leur fournir des commentaires.



**Parmi les enseignants qui ont reçu des commentaires, 71 % en moyenne ont jugé ces observations utiles pour leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants qui ont indiqué jouer un rôle dans la prise de décisions au sein de leur établissement avaient tendance à participer plus fréquemment à des activités de collaboration professionnelle, ce qui pourrait constituer une ligne directrice utile pour les systèmes éducatifs.**

**Les chefs d'établissement et les autres responsables pédagogiques ont besoin de cadres de responsabilité efficaces pour aider les enseignants à mettre en place des stratégies d'adaptation résilientes et innovantes face aux crises à venir**

La pandémie de Covid-19 a montré que pour construire des systèmes éducatifs résilients et adaptables, les responsables du secteur doivent être prêts à fournir aux enseignants des environnements de travail propices au développement et au maintien d'innovations pédagogiques. Parallèlement, le recours accru à la technologie et à l'intelligence artificielle pour suivre les performances en matière d'éducation risque d'augmenter le managérialisme, la surveillance et les contrôles auxquels sont soumis les enseignants. Les données indiquent qu'il est essentiel que les enseignants se sentent en confiance et en sécurité pour pouvoir s'épanouir dans leur métier et trouver la motivation et les ressources nécessaires à la conception de pratiques pédagogiques innovantes. L'inadéquation des mécanismes de responsabilité va à l'encontre de cet objectif et risque de compromettre l'autonomie du personnel enseignant. Comme le souligne le rapport « Les futurs de l'éducation », les mécanismes de responsabilité doivent se détourner de l'application stricte d'indicateurs précis pour se concentrer sur la définition et l'évaluation d'objectifs communs axés sur la collégialité et la collaboration (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021).

### Encadré 5 :

#### Une initiative lancée par l'Association flamande pour la coopération au développement et l'assistance technique (VVOB) et le Rwanda : la création d'une feuille de route pour améliorer la résilience des écoles grâce à un leadership innovant à l'échelle des communautés et du système

Pour faire face aux fermetures des établissements scolaires liées à la pandémie de COVID-19, l'organisation belge VVOB a collaboré avec le Rwanda pour lancer le programme « Building Resilience in Leading, Teaching and Learning Together », afin d'atténuer les effets de la pandémie et des crises futures sur l'enseignement et l'apprentissage au Rwanda, et de préparer le déploiement à grande échelle du projet « Leading, Teaching and Learning Together ». Cette initiative a permis de formuler les recommandations suivantes :

- former le personnel de direction des établissements et les responsables locaux de la gouvernance scolaire à la communication de crise et veiller à l'élaboration d'un plan de communication viable pour maintenir le contact avec les enseignants, les parents et les élèves pendant les fermetures d'écoles ;
- permettre à tous les acteurs du secteur éducatif d'améliorer leurs compétences en matière de TIC et établir des plans détaillés pour l'enseignement à distance en cas de confinement ou de fermeture des écoles ;
- faire participer les parents au processus de planification de façon à ce que les décisions portant sur l'enseignement à distance soient parfaitement adaptées à la situation des enfants et de leur famille ;
- offrir aux enseignants des possibilités d'entrepreneuriat afin que ceux qui travaillent dans des établissements privés ne perdent pas l'intégralité de leurs revenus lors des fermetures d'écoles ;
- renforcer les liens établis avec les responsables communautaires, les parents et les centres de santé ;
- aider le personnel de direction des établissements et les responsables locaux de la gouvernance scolaire à mettre en place des systèmes de gestion des données permettant d'assurer le suivi des abandons scolaires et de la fréquentation des établissements ;
- créer des dispositifs d'accompagnement et de conseil pour les enseignants. Ce travail peut être confié à des membres du personnel existant désignés et formés à cet effet ou à des intervenants extérieurs.

### Recommandations

La transformation de l'éducation nécessite un renforcement de la capacité d'adaptation et d'innovation des enseignants. Comme cela a été souligné dans le rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, mais aussi dans les conclusions du Sommet sur la transformation de l'éducation, les systèmes éducatifs doivent :

- renforcer la capacité d'action et l'autonomie des enseignants en les encourageant à collaborer entre eux et à faire preuve d'innovation, y compris en encourageant le recours à des pédagogies et à des technologies efficaces fondées sur des données probantes ;
- promouvoir la création collective de ressources éducatives et améliorer continuellement les programmes d'enseignement et les cadres d'évaluation avec la participation des enseignants ;
- cultiver les partenariats en faveur de l'innovation pour exploiter et stimuler les politiques et

les pratiques, notamment l'intégration, l'utilisation et le déploiement de solutions fondées sur les technologies ;

- mettre au point des politiques enseignantes et des cadres qui reconnaissent et encouragent l'innovation.

## Conclusion

Chaque année, la Journée mondiale des enseignant(e)s est l'occasion de rendre hommage au personnel enseignant et à l'ensemble des professionnels de l'éducation en mettant en avant leur travail et leur précieuse contribution à la formation des citoyens et des communautés. Cette journée représente également l'occasion de réfléchir de manière critique à la situation professionnelle des enseignants et aux difficultés auxquelles ils font face. Alors que moins de huit ans nous séparent de l'échéance de 2030, force est de constater que l'objectif établi en 2015 d'augmenter substantiellement l'offre d'enseignants qualifiés ne sera pas atteint.

Le présent document a mis en évidence la persistance des pénuries d'enseignants. Le déséquilibre entre les genres perdure également, tant au sein du personnel enseignant qu'au sein du personnel de direction des établissements scolaires. Les enseignants sont trop nombreux à quitter la profession, souvent tôt dans leur carrière, en raison de conditions de travail peu attractives. Dans bien des pays, ils doivent faire face à des classes surchargées, à un allongement du temps de travail et à un manque de soutien sur les plans professionnel et socio-émotionnel. La crise de la COVID-19 a entraîné des changements majeurs qui se sont traduits par des classes de plus en plus hétérogènes, des attentes accrues en matière de suivi des apprenants à risque de décrochage scolaire et une évolution des méthodes de travail axée sur une utilisation encore plus large des technologies numériques, sans que les enseignants ne puissent bénéficier de la formation nécessaire pour y faire face.

Malgré les nouveaux défis que rencontre la profession, on constate peu d'amélioration en ce qui concerne les salaires et les mesures d'incitation. De fait, depuis la crise de la COVID-19, le nombre d'enseignants contractuels est en augmentation, y compris dans certains pays à revenu élevé, tels que l'Italie. De nombreux enseignants considèrent que leur métier est devenu une source de stress et estiment que la situation n'est pas près de s'améliorer, d'autant plus que le dialogue social, dans sa configuration actuelle, ne tient pas toujours compte de leur point de vue lors de l'élaboration des politiques. Les enseignants doivent souvent se contenter de donner leur avis sur des propositions stratégiques prédéfinies qui ne répondent pas nécessairement à leurs problèmes ou à leurs priorités.

Il est impératif que les responsables politiques prennent des mesures pour améliorer les conditions de travail des enseignants ainsi que la préparation et le soutien dont ils bénéficient, notamment en matière d'innovation, ainsi que pour garantir la participation des enseignants à l'élaboration de toutes les politiques qui touchent à leur profession. À défaut, les enseignants risquent d'être gagnés par un mécontentement de plus en plus profond et de ne plus pouvoir jouer le rôle d'agents du changement tel qu'imaginé par la communauté mondiale lors du Sommet sur la transformation de l'éducation.

## Références

- Albert, E. *et al.*, « La pénurie d'enseignants, un problème qui existe presque partout en Europe ». *Le Monde*, 1<sup>er</sup> septembre 2022. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/08/29/la-penurie-d-enseignants-fleau-europeen\\_6139325\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/08/29/la-penurie-d-enseignants-fleau-europeen_6139325_3224.html).
- Arora, A., « In a first, India's fertility rate falls below replacement level | What it means ». *India Times*, 26 novembre 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.indiatoday.in/india/story/india-fertility-rate-declines-replacement-level-meaning-nfhs-survey-1880894-2021-11-25>.
- Aslam, M. et Rawal, S., *The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform*. STiR Education, Londres, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf>.
- Beilock, S. *et al.*, « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement ». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, vol. 107, n° 5, 2010, p. 1860-1863. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0910967107>.
- Bennell, P., « How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence ». *Knowledge and Skills and Development*, Document de travail n° 15. Brighton, mars 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.paulbennell.co.uk/research/ksd-working-paper-15>.
- Bora, J. K. *et al.*, « Revisiting the causes of fertility decline in Bangladesh: the relative importance of female education and family planning programs ». *Asian Population Studies*, 2022.
- Cabinet de la République d'Indonésie, « Gov't to Hire 1 Million Contract Teachers: Education Minister ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://setkab.go.id/en/govt-to-hire-1-million-contract-teachers-education-minister/>.
- Chapman, D. W., *Reducing Teacher Absenteeism and Attrition: Causes, Consequences and Responses*. IIPÉ-UNESCO, Paris, 1994.
- Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO, Paris, 2021. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_fre).
- Crawford, L. *et al.*, « What do Countries Prioritise in Education? An Analysis of the "Statements of Commitment" at the Transforming Education Summit ». Center for Global Development, Washington D. C. et Londres, 2022.
- Dee, T., « A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? ». *American Economic Review*, vol. 95, n° 2, 2005, p. 158-165. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/000282805774670446>.
- Département des affaires économiques et sociales, *World Population Prospects 2022*. New York, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://population.un.org/wpp/>.
- Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Teacher Attrition in Sub-Saharan Africa: The Neglected Dimension of the Teacher Supply Challenge*. UNESCO, Paris, 2010. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/fr/node/523>.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*. UNESCO, Paris, 2019.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Rapport sur le recours aux enseignants contractuels en Afrique subsaharienne*. UNESCO, Paris, 2020a. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/rapport-sur-le-recours-aux-enseignants-contractuels-en-afrique>.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Journée mondiale des enseignants 2020 : chiffres clés*. UNESCO, Paris, 2020b. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/journee-mondiale-des-enseignants-2020-chiffres-cles>.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *An Analysis of Teacher Shortages in Sub-Saharan Africa and Southern Asia*. Document de recherche commandé par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. UNESCO, Paris, 2022a.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *World Teachers' Day 2021 fact sheet*. UNESCO, Paris, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379187>.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *L'innovation dans les politiques et les pratiques enseignantes au service du redressement de l'éducation : Rapport final du 13<sup>e</sup> Forum de dialogue politique*. 2022b. Disponible à l'adresse suivante : [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-06/2022\\_Avril\\_TTF\\_Rapport-final-13e-Forum-de-dialogue-politique\\_FR.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-06/2022_Avril_TTF_Rapport-final-13e-Forum-de-dialogue-politique_FR.pdf).

Evans, D. *et al.*, « Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 countries ». Document de travail de recherche sur les politiques n° 9385. Banque mondiale, Washington D. C., 2020.

IIEP-UNESCO, *Niger – Analyse du secteur de l'éducation*. Dakar, 2020.

IIEP-UNESCO, *Togo – Analyse du secteur de l'éducation*. Dakar, 2019.

ISU-UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, « New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa ». Fiche d'information n° 62, Document d'orientation n° 48. UNESCO, Montréal et Paris, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>.

ISU-UNESCO, « Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030 ». Bulletin d'information de l'ISU n° 39, octobre 2016. Montréal, 2016a.

ISU-UNESCO, « Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? ». Document d'orientation n° 27, Fiche d'information n° 37. Montréal, 2016b.

ISU-UNESCO, « New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School ». Montréal, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.

- ISU-UNESCO, 4<sup>e</sup> itération de l'enquête conjointe sur les réponses de l'éducation nationale à COVID-19. Montréal, 2022b.
- ISU-UNESCO, Base de données de l'ISU. Montréal, 2022a.
- ISU-UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, 2010.
- ISU-UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, *De la relance de l'apprentissage à la transformation de l'éducation : aperçus et réflexions à partir de la 4<sup>e</sup> Enquête sur les réponses nationales de l'éducation aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19*. Paris, New York et Washington D. C., 2022.
- Karamperidou, D. et al., *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. Rapport de recherche Innocenti. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2020.
- La Croix, E., « Pedagogical innovation: New institutional theory and the beyond borders experiential learning program ». *Journal for Social Thought*, vol. 4, n° 1, juin 2020.
- Mulkeen, A. et al., *Teachers and Teacher Policy in Primary and Secondary Education*. Agence allemande de coopération internationale, Bonn, 2017.
- Mulkeen, A., *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Banque mondiale, Washington D. C., 2010.
- Natanson, H., « 'Never seen it this bad' : America faces catastrophic teacher shortage. » *Washington Post*, 4 août 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.washingtonpost.com/education/2022/08/03/school-teacher-shortage/>.
- OCDE, *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5077a968-fr/index.html?itemId=/content/publication/5077a968-fr>.
- OCDE, *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Éditions OCDE, Paris, 2019.
- OCDE, *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. Éditions OCDE, Paris, 2020.
- PASEC, *PASEC 2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, Dakar, 2020. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019\\_Rev2022\\_WebOK.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf).
- Paudal, « Schools in the Northern Netherlands open again, but teacher shortage now extends to Groningen ». *Paudal*, 29 août 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.paudal.com/2022/08/29/schools-in-the-northern-netherlands-open-again-but-teacher-shortage-now-extends-to-groningen-now/>.
- Pearce, F., « India defuses its population bomb: Fertility falls to two children per woman ». *Science*, vol. 374, no 6574, 2021. Disponible à l'adresse suivante :

<https://www.science.org/content/article/india-defuses-its-population-bomb-fertility-falls-two-children-woman>.

Pommiers, E., « En pleine crise du recrutement des enseignants, une rentrée scolaire sur le fil : “Notre inquiétude est de savoir comment cela va se passer dans quelques semaines”. » *Le Monde*, 2 septembre 2022. Disponible à l'adresse suivante :

[https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/09/02/rentree-scolaire-en-pleine-crise-du-recrutement-des-enseignants-une-reprise-sur-le-fil\\_6139925\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/09/02/rentree-scolaire-en-pleine-crise-du-recrutement-des-enseignants-une-reprise-sur-le-fil_6139925_3224.html).

Radio France Internationale, « France to fast-track training of school teachers to fill 4,000 vacancies ». 25 août 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.rfi.fr/en/france/20220825-france-to-fast-track-training-of-school-teachers-to-fill-4-000-vacancies>.

Stromquist, N. P. *et al.*, « Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation ». *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 5, 2013.

Takahama, Y. et Ujioka, M., « Public schools in Japan suffering from record teacher shortage ». *Asahi Shimbun*, 29 mai 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.asahi.com/ajw/articles/14620602>.

Thompson, G., *Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021*. Internationale de l'Éducation, Bruxelles, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ei-ie.org/fr/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>.

UNESCO et Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, *Évaluer les objectifs d'éducation globaux : le rôle de TIMSS ; mesurer les progrès vers l'Objectif de développement durable 4 en utilisant TIMSS (Tendances internationales des études en mathématiques et sciences)*. Paris, 2020.

UNESCO et Internationale de l'Éducation, *Le personnel enseignant a la parole : motivation, compétences et opportunités pour enseigner l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*. Paris, 2021.

UNESCO et Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche, *Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable*. Berlin, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-fr.pdf>.

UNESCO, *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*. Paris, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>.

UNESCO, *No Teacher, No Class: State of the Education Report for India 2021*. New Delhi, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379115.locale=fr>.

UNESCO, OIT et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, « Transforming Education Summit – Action Track 3 on Teachers, Teaching and the Teaching Profession ». Document de travail, Paris, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/fr/node/1261>.

UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 – Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. UNESCO, Paris, 2018.

UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : résultats d'une enquête auprès des ministères de l'éducation durant la pandémie de la COVID-19*. Paris, New York et Washington D. C., 2021.

Union internationale des télécommunications, *Rapport 2022 sur la connectivité dans le monde. Parvenir à une véritable connectivité universelle dans le contexte de la Décennie d'action*. Genève, 2022.

Utunoye, V. U., *Causes of Boys' Academic Underachievement in the Turks and Caicos Islands*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Sheffield, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://etheses.whiterose.ac.uk/26813/1/Ed. D Thesis -Causes Of BAU-Final -Award Version for upload.pdf>.



## Transformer l'enseignement de l'intérieur

### Tendances actuelles en matière de statut et de développement du personnel enseignant

#### Journée mondiale des enseignant(e)s 2022

Chaque année, la Journée mondiale des enseignant(e)s est l'occasion de rendre hommage au personnel enseignant et à l'ensemble des professionnels de l'éducation en mettant en avant leur travail et leur précieuse contribution à la formation des citoyens et des communautés. Cette journée représente également l'occasion de réfléchir de manière critique à la situation professionnelle des enseignants et aux difficultés auxquelles ils font face. Le présent document de travail a pour objectif de fournir, de façon contextualisée et en se fondant sur les données, une vue d'ensemble des principales difficultés rencontrées par le personnel enseignant à travers le monde.

#### Restez en contact



[teacherstaskforce@unesco.org](mailto:teacherstaskforce@unesco.org)



[www.unesco.org/fr/education/teachers](http://www.unesco.org/fr/education/teachers)  
[www.teachertaskforce.org/fr](http://www.teachertaskforce.org/fr)

Suivez @UNESCO sur les réseaux sociaux



Objectifs de  
développement  
durable