



Remédier à la pénurie
*Garantir un nombre suffisant
d'enseignants qualifiés et
soutenus en Afrique subsaharienne*



Équipe Spéciale
Internationale sur
les Enseignants pour
Éducation 2030

Messages clés

- Pour atteindre les objectifs d'Éducation 2030, les pays d'Afrique subsaharienne devront recruter 15 millions d'enseignants d'ici à 2030.
- La proportion d'enseignants qualifiés dans la région n'a cessé de diminuer depuis 2000 dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire.
- Le ratio élèves-enseignant formé reste élevé : selon les données les plus récentes, on compte 58 élèves par enseignant formé en primaire et 43 élèves par enseignant formé dans l'enseignement secondaire.
- Les enseignantes jouent un rôle important en encourageant la scolarisation des filles, mais les femmes représentent moins de 50 % du corps enseignant en primaire, et moins de 30 % dans l'enseignement secondaire.
- Les pays ont besoin d'une aide financière extérieure pour couvrir les coûts essentiels autres que ceux liés aux salaires, notamment ceux liés à la formation initiale et continue des enseignants, à la préparation à l'apprentissage mixte, ainsi qu'à l'amélioration de l'accès aux technologies de l'information et de la communication et des conditions de travail.

Introduction

L'objectif de développement durable (ODD 4) vise à garantir à toutes et à tous de meilleures possibilités d'apprentissage, de meilleurs résultats, ainsi que l'accès à une éducation plus équitable et inclusive. La cible 4.c de l'ODD appelle à accroître le nombre d'enseignants qualifiés, en particulier dans les pays à faible revenu. Afin d'atteindre cet objectif ambitieux, la communauté internationale doit accorder plus d'attention à la préparation et au soutien des enseignants. De nombreuses données montrent l'importance de la qualité des enseignants et des politiques relatives aux enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves et favoriser une éducation équitable et inclusive. Les populations les plus défavorisées sont particulièrement touchées par la pénurie d'enseignants qualifiés (UNESCO, 2014 ; OCDE, 2018). Par conséquent, la présence d'un nombre approprié d'enseignants qualifiés est non seulement un objectif important mais aussi une condition indispensable pour atteindre les autres objectifs liés à l'éducation.

Cette note de sensibilisation envisage les actions et ressources nécessaires pour accroître le nombre d'enseignants qualifiés en Afrique subsaharienne, région la plus touchée par la pénurie. Elle analyse les causes de la pénurie d'enseignants, présente les tendances observées dans la région et décrit l'ampleur de la pénurie. De plus, elle examine les pressions budgétaires que représentent pour les pays à faible revenu les coûts salariaux ainsi que les coûts liés à la formation initiale et continue, et formule des recommandations destinées aux gouvernements et à la communauté internationale en vue d'atteindre l'objectif essentiel qui consiste à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés.

La pénurie d'enseignants est liée à de nombreux facteurs

Des facteurs institutionnels et individuels variés, qui vont de la planification de l'éducation à son financement, en passant par la démographie, continuent d'entraîner une pénurie d'enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne. Ce phénomène est accentué par les taux élevés d'attrition des enseignants (l'attrition est le fait que des enseignants choisissent de quitter la profession).

Développement de l'éducation et pressions budgétaires

Au cours des dernières décennies, des changements politiques et institutionnels efficaces ont facilité la croissance et le développement de la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire et, par conséquent, le développement des systèmes éducatifs (Dejaeghere et al., 2006 ; Moon et Villet, 2017). Ce développement considérable de l'éducation a engendré un besoin accru d'enseignants, qui a aggravé la pénurie déjà existante (Aden et Kharbirybai, 2019 ; Mulkeen, 2007). En Afrique subsaharienne, l'augmentation des ressources n'a pas été aussi rapide que le développement de l'éducation ; les pays à faible revenu peinent donc à rémunérer correctement les enseignants et à répondre aux besoins financiers croissants de ces effectifs plus importants (Pitsoe et Machaisa, 2012). L'essentiel des budgets nationaux en matière d'éducation étant consacré aux salaires des enseignants, il n'en reste qu'une part minime pour couvrir les coûts essentiels liés à leur formation, à l'amélioration de leurs conditions de travail et de leur bien-être, etc.

Préparation et qualifications des enseignants

Dans nombre de pays, les institutions de formation des enseignants ont une capacité trop faible pour former suffisamment d'enseignants qualifiés. Non seulement elles sont trop peu nombreuses, mais elles sont aussi trop souvent de mauvaise qualité, ce qui ne leur permet pas de former des enseignants qualifiés. Par ailleurs, le recrutement des enseignants est rarement fondé sur des critères de mérite ou de qualité de l'enseignement et les processus d'insertion professionnelle et de tutorat ne reçoivent pas suffisamment de soutien. En outre, la plupart des enseignants en Afrique subsaharienne ne reçoivent qu'un soutien très limité pour accroître leurs compétences professionnelles une fois en activité (Mafora, 2013 ; Mogashoa, 2015 ; Moon et Villet, 2017).

Paradoxalement, les qualifications relativement élevées des enseignants peuvent, dans certains contextes, exacerber la pénurie. En effet, les enseignants très qualifiés pourraient être plus susceptibles de quitter la profession en obtenant rapidement un autre poste dans les secteurs économique, public ou social (Bahtilla, 2019 ; Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, 2020 ; Kasau, 2012 ; Macdonald, 1999). Au Ghana, les enseignants les plus qualifiés sont plus susceptibles d'abandonner leur métier en raison de la possibilité d'être employés dans d'autres secteurs (Agezo, 2010). Au contraire, au Zimbabwe, ce sont les enseignants les moins qualifiés qui abandonnent le plus souvent la profession, car ils n'ont souvent que des contrats de courte durée et car le système d'aides qui leur est destiné est insuffisant (Mulei et al., 2016).

Les données suggèrent que le niveau de qualification des enseignants peut être ou non un facteur d'attrition selon le contexte. Il est donc nécessaire d'entreprendre plus de recherches sur la relation entre les qualifications et la pénurie d'enseignants dans différents contextes, en tenant compte des facteurs internes (conditions de travail, condition sociale, perfectionnement professionnel et soutien) et externes (structure du marché de l'emploi, incitations extérieures, etc.).

Conditions de travail et soutien insuffisant

Les conditions de travail jouent un rôle déterminant dans la pénurie d'enseignants, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne : lorsqu'elles se détériorent, les enseignants quittent la profession. Ainsi, des données montrent qu'au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal, des enseignants ont quitté leur emploi à la suite de la détérioration de leurs conditions de travail, provoquée par une pénurie de matériel et de manuels scolaires, un manque d'équipements appropriés et l'absence de réformes des programmes (Mabeya, 2021 ; Mulkeen, 2007 ; Palm, 2020 ; Pitsoe et Machaisa, 2012). En Afrique du Sud, les salaires et les conditions de travail médiocres ont poussé nombre d'entre eux à émigrer à la

recherche de meilleures conditions de travail à l'étranger (Mlambo et Adetiba, 2020).

La charge de travail importante est également une cause de l'attrition des enseignants (Palm, 2020). Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les enseignants trouvent leur travail stressant et voient leur statut professionnel décliner. Beaucoup d'entre eux ne se sentent pas capables d'absorber la charge de travail et renoncent à cause de la fatigue et de maladies physiques (Mampane, 2012 ; Pitsoe, 2013 ; Pitsoe et Machaisa, 2012).

Les enseignants quittent aussi leur poste lorsque leur sécurité et leur intégrité physiques ainsi que celles de leurs étudiants sont menacées. Parmi les problèmes recensés comme des causes d'abandon de la profession figurent les attaques liées au terrorisme et aux affrontements tribaux, les agressions et le harcèlement des enseignants, ainsi que le manque de soutien social et de respect pour les enseignants (Mabeya, 2021 ; Ndala, 2015 ; Palm, 2020). Cette situation risque d'empirer en raison des conséquences de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation.

La pénurie d'enseignants est plus importante dans les zones rurales et, en l'absence de mesures incitatives appropriées, de nombreux pays ont des difficultés à recruter et à retenir des enseignants qualifiés dans les zones rurales et reculées (Buckler, 2011 ; Macdonald, 1999 ; Mafora, 2013 ; Mulkeen, 2005, Mulkeen et al., 2007). Il est donc nécessaire de repenser les stratégies de déploiement pour répartir les enseignants qualifiés de manière équitable, y compris dans les zones reculées, en leur proposant des mesures incitatives et une rémunération adaptées.

Âge, santé et bien-être

La crise de la COVID-19 a attiré l'attention sur la santé et le bien-être des enseignants, tout en soulignant leur fonction de soutien socio-émotionnel de leurs élèves. La pénurie d'enseignants est exacerbée par les niveaux de stress et d'anxiété élevés des enseignants, liés à des conditions de travail médiocres, au manque de formation initiale et continue et au manque global de soutien institutionnel. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les jeunes enseignants ayant peu d'expérience sont plus susceptibles de partir que les enseignants plus âgés et plus expérimentés (Mabeya, 2021 ; Mulkeen, 2007). Plus les enseignants accumulent les années d'expérience et plus ils sont susceptibles de rester.

Avant la crise sanitaire actuelle, les enseignants d'Afrique subsaharienne étaient particulièrement touchés par la pandémie de VIH (sida) et les taux de mortalité observés dans la région étaient relativement élevés (Ndala, 2015 ; Pitsoe, 2013). À l'instar de la pandémie de COVID-19, d'autres crises sanitaires et pandémies ont mis à l'épreuve la résilience des systèmes éducatifs, en nuisant à la formation, au recrutement, à la rétention et aux conditions de travail des enseignants.

La COVID-19 a eu des répercussions sur la pénurie d'enseignants et sur leurs conditions de travail

Partout dans le monde, l'enseignement a été une des professions les plus sévèrement touchées par la pandémie de COVID-19. Que ce soit dans les pays à revenu élevé ou dans les pays à faible revenu, la fermeture des écoles et le passage précipité à l'enseignement en ligne et à d'autres programmes et stratégies d'éducation à distance ont eu un effet négatif sur le bien-être et les conditions de travail des enseignants (Allen et al., 2020 ; MacIntyre, 2020, Mari et al., 2021). Les données révèlent des charges de travail élevées et un grand nombre de cas d'épuisement professionnel, dans un contexte où les enseignants se sont vus demander de fournir un soutien aux communautés et d'assurer la continuité de l'apprentissage, en ne bénéficiant que de très peu, voire pas, de préparation et de soutien.

Une étude conjointe menée par l'UNESCO, l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale sur la riposte des pays à la COVID-19 a révélé que moins d'un tiers des pays ont mis en place un soutien psychologique pour aider les enseignants à faire face à la crise et que seulement 50 % des pays interrogés leur ont proposé des formations supplémentaires à l'éducation en ligne (UNESCO et al., 2020). De plus, seuls 50 % des pays d'Afrique subsaharienne ont déclaré que leurs écoles disposaient de ressources suffisantes pour assurer la sécurité sanitaire, y compris d'équipements de protection individuelle, de savon, ainsi que d'infrastructures d'accès à de l'eau propre et des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène.

En Afrique subsaharienne, certains enseignants contractuels et enseignants travaillant pour le secteur privé ont perdu une partie, voire la totalité, de leur revenus et salaires pendant la fermeture des écoles. Selon une estimation de Teachout et Zipfel (2020), en Afrique subsaharienne, 50 % des enseignants des écoles privées pourraient avoir vu leur salaire baisser de moitié en moyenne.

À ce jour, les données ne sont pas suffisantes pour permettre de juger des effets à long terme de la crise de la COVID-19 sur l'attrition et la pénurie d'enseignants. Une partie des données suggère même qu'en raison de la crise économique, certains enseignants pourraient demeurer au sein du système éducatif du fait du manque de possibilités d'emploi dans d'autres secteurs. Néanmoins, la crise a mis en évidence et aggravé les conditions de travail déjà difficiles des enseignants.

Les enseignants ont besoin d'aide pour se lancer dans l'éducation à distance

La fermeture des écoles liée à la COVID-19 a mis à rude épreuve les capacités des enseignants à assurer un enseignement à distance et hybride. Financer l'éducation, c'est aussi fournir aux enseignants l'accès aux ordinateurs et à Internet dont ils ont besoin, ainsi que la formation et le soutien appropriés pour leur permettre d'utiliser efficacement les technologies.

Cependant, le manque d'infrastructures et de connexions à Internet dans les pays d'Afrique subsaharienne ont constitué un obstacle colossal au passage à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne. Les données indiquent que, dans 20 pays sur 28, moins d'un quart des foyers sont équipés d'une connexion à Internet. Le Burundi, la République démocratique du Congo et le Mozambique présentent les taux les plus bas de connexion à Internet, avec moins de 5 % des foyers connectés.

Les technologies de l'information et de la communication sont encore plus rares à l'école qu'au sein du foyer. Par exemple, alors que 10 % des foyers au Niger et 14 % au Sierra Leone ont une connexion à Internet, à peine 1 % des écoles primaires en disposent. Moins de 5 % des écoles primaires ont une connexion à Internet en Angola, au Burkina Faso, à Madagascar et au Togo. Le Rwanda est une exception : l'initiative SMART Classroom a visé à en doter toutes les écoles avant 2020 dans le cadre du Plan directeur sur les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (Wallet et Kimenyi, 2019 ; ministère de l'Éducation de la République du Rwanda, 2016). Bien que cet objectif ambitieux ne soit pas encore atteint, 35 % des écoles primaires sont déjà connectées, alors que ce n'est le cas que de 9 % des foyers. Le taux le plus élevé est celui de Maurice, où 40 % des écoles primaires sont connectées à Internet.

Le passage à l'enseignement à distance a été soudain et de nombreux enseignants n'ont pas les compétences nécessaires à l'enseignement en ligne. La formation initiale aux technologies de l'information et de la communication est insuffisante dans de nombreux pays et rarement privilégiée en raison de difficultés d'accès. L'étude menée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE sur la réponse des pays à la pandémie de COVID-19 révèle que 44 % des pays ont fourni des directives sur l'enseignement à distance, 27 % des activités de perfectionnement professionnel et seulement 10 % des outils et des connexions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (UNESCO et al., 2021). En Afrique subsaharienne, aucun soutien professionnel n'a été proposé dans un cinquième des pays, notamment en Angola, en Érythrée, au Mozambique, au Nigéria et à Sao Tomé-et-Principe (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021).

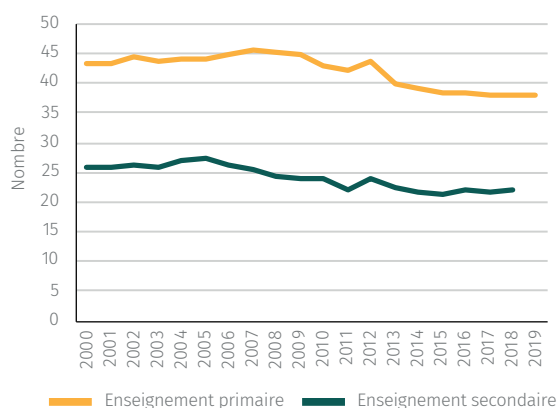
Les tendances régionales et nationales révélées par les indicateurs relatifs à la pénurie d'enseignants sont préoccupantes

Le nombre d'élèves par enseignant a diminué mais reste élevé

Le nombre d'élèves par enseignant est un des meilleurs indicateurs de la pénurie d'enseignants. Un nombre élevé d'élèves par enseignant est synonyme de classes bondées et d'une dégradation des conditions d'apprentissage. Afin de garantir des conditions de travail convenables et un environnement d'enseignement et d'apprentissage équitable, le modèle de projection des besoins mondiaux en enseignants pour atteindre l'ODD 4 conçu par l'Institut de statistique de l'UNESCO fixe des niveaux de référence de 40 élèves par enseignant en primaire et 25 élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire.

La figure 1 montre l'évolution du nombre d'élèves par enseignant en primaire et dans le secondaire entre 2000 et 2019 en Afrique subsaharienne. Une légère amélioration est observée pour les deux niveaux : dans l'enseignement primaire, le nombre moyen d'élèves par enseignant, de 43 en 2000, était de 38 en 2019. Dans l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant est passé de 26 en 2000 à 22 en 2018.

Figure 1. Ratio élèves-enseignant moyen en Afrique subsaharienne, par niveau, 2000-2019



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Remarque : Calcul effectué en divisant le nombre total d'inscriptions par le nombre total d'enseignants.

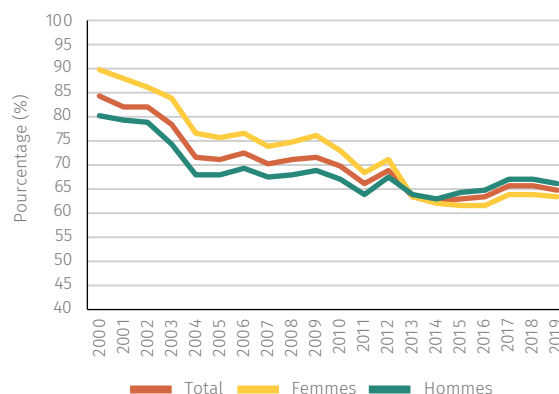
Toutefois, le nombre d'élèves par enseignant est loin d'être homogène dans la région (**tableau 1 des tableaux statistiques**). En Angola, en République centrafricaine, au Tchad, au Malawi, au Mozambique, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, il y a plus de 50 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Ce chiffre est moins élevé dans l'enseignement

secondaire : la plupart des pays disposant de données indiquent moins de 30 élèves par enseignant, à l'exception de l'Érythrée, du Malawi, du Mozambique et de la République centrafricaine.

Le pourcentage d'enseignants qualifiés a diminué

En ce qui concerne les enseignants qualifiés, la tendance est moins positive dans la région. Les figures 2 et 3 retracent l'évolution du pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales requises. En primaire comme dans l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants dotés des qualifications minimales requises a considérablement diminué en Afrique subsaharienne au cours des deux dernières décennies, bien qu'il existe des différences marquées entre les pays. Cette tendance concerne aussi bien les enseignants que les enseignantes, mais le déclin est encore plus marqué chez ces dernières en primaire. Alors qu'en 2000, 84 % des enseignants de primaire en moyenne avaient les qualifications minimales requises, c'était le cas de seulement 65 % d'entre eux en 2019. Parmi les facteurs à l'origine de cette tendance figurent la croissance de l'offre d'écoles privées et communautaires à frais de scolarité peu élevés, qui tendent à employer des enseignants moins qualifiés, ainsi que le recours accru aux enseignants contractuels et bénévoles dans la région. De façon plus générale, cette tendance peut aussi être attribuée au caractère limité des budgets consacrés à l'éducation, que les gouvernements ont utilisé en priorité pour augmenter les inscriptions et améliorer l'accès, au détriment de la qualité des enseignants, du renforcement de leurs institutions de formation et de la création de places supplémentaires pour répondre à la demande. Les taux d'attrition élevés du corps enseignant dans certains pays aggravent considérablement la situation.

Figure 2. Pourcentage moyen d'enseignants ayant les qualifications minimales requises dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, par sexe, 2000-2019

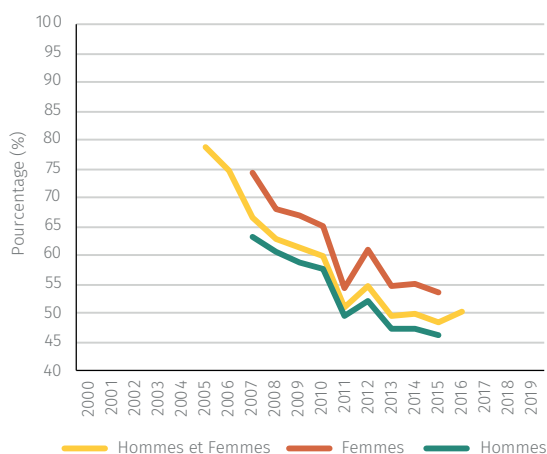


Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Indicateur 4.c.1 (mars 2021).

Une tendance similaire est observée dans l'enseignement secondaire. Comme l'indique la figure 3, d'après les données disponibles, alors qu'en moyenne 79 % des enseignants de l'enseignement secondaire d'Afrique

subsaharienne disposaient des qualifications minimales requises en 2005, c'était le cas de 50 % d'entre eux uniquement en 2016.

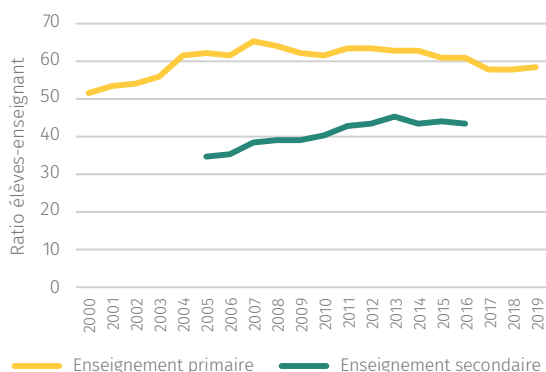
Figure 3. Pourcentage moyen d'enseignants de l'enseignement secondaire dotés des qualifications minimales requises en Afrique subsaharienne, par sexe, 2000-2019



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Indicateur 4.c.1 (mars 2021).

Le ratio élèves-enseignant formé en Afrique subsaharienne a également diminué en primaire, mais il reste élevé, avec 58 élèves par enseignant formé, après un pic à 65 élèves par enseignant formé en 2007. Dans l'enseignement secondaire, le ratio élèves-enseignant est passé de 35 en 2005 à 43 en 2016 (**figure 4**). Un ratio élèves-enseignant plus élevé est généralement à l'origine d'une éducation de moindre qualité. Les données par pays figurent dans le **tableau statistique 1**.

Figure 4. Ratio élèves-enseignant formé par niveau en Afrique subsaharienne, 2000-2019



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Indicateur 4.c.2 (mars 2021).

Il faut plus d'enseignantes

L'effet positif global des enseignantes sur le taux de scolarisation des filles et sur leur apprentissage, en particulier en Afrique subsaharienne, est l'un des principaux arguments en faveur d'une augmentation du nombre d'enseignantes (UNESCO, 2003). Le pourcentage d'enseignantes est plus élevé en primaire que dans l'enseignement secondaire, dans toutes les régions (figures 5a et 5b). L'Afrique subsaharienne reste toutefois la région dont le pourcentage d'enseignantes en primaire est le moins élevé, à un peu moins de 50 % du corps enseignant. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les États arabes et l'Afrique subsaharienne sont les deux seules régions où les femmes représentent moins de la moitié du corps enseignant. En 2018, seulement 30 % des enseignants de l'enseignement secondaire étaient des femmes en Afrique subsaharienne. Au sein des pays, les zones rurales sont les plus touchées par la pénurie d'enseignantes, ce qui peut entraîner des disparités liées au genre parmi les élèves, ainsi qu'un taux de scolarisation et de réussite moins élevé chez les filles que chez les garçons (UNICEF, 2019).

Les données nationales (**tableau statistique 3**) indiquent que les enseignantes représentent moins de la moitié du corps enseignant en primaire et dans l'enseignement secondaire dans la plupart des pays disposant de données. Les raisons de cette disparité sont complexes, mais l'une de ses principales causes dans plusieurs pays est le nombre relativement faible de femmes qui continuent leur éducation dans le secondaire, un prérequis pour accéder à la formation d'enseignant. Pour tenter d'assurer une certaine équité dans le secteur, des programmes de bourses ont été mis en place afin de permettre aux filles et aux femmes d'achever leurs études secondaires puis d'être formées dans les instituts de formation des enseignants. Néanmoins, en raison du caractère très limité des budgets nationaux consacrés à l'éducation, nombre de ces initiatives viennent de la communauté internationale des donateurs (Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement, 2021). Le pourcentage d'enseignantes n'est supérieur à 50 % dans l'enseignement secondaire que dans quelques pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe, tels que l'Afrique du Sud, Maurice, la Namibie et les Seychelles.

Figure 5a. Pourcentage d'enseignantes par région dans l'enseignement primaire, 2000-2019

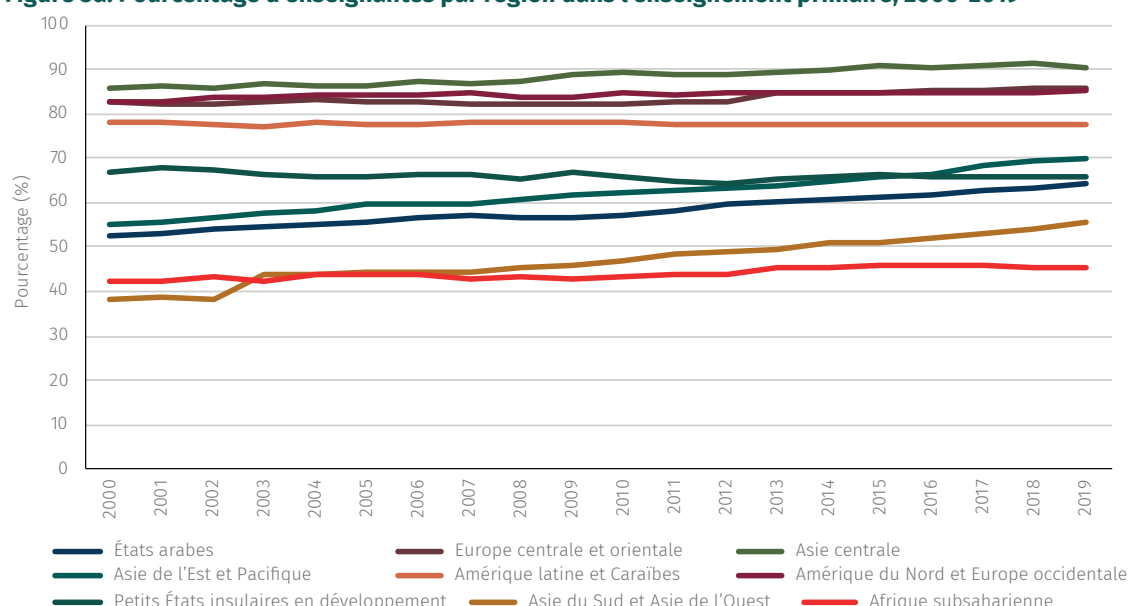
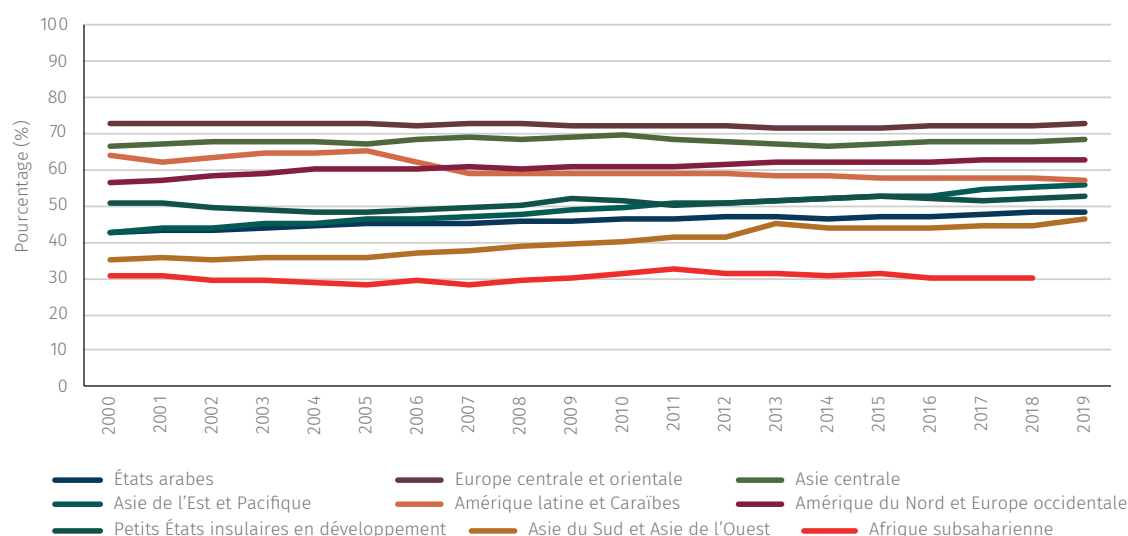


Figure 5b. Pourcentage d'enseignantes par région dans l'enseignement secondaire, 2000-2019



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

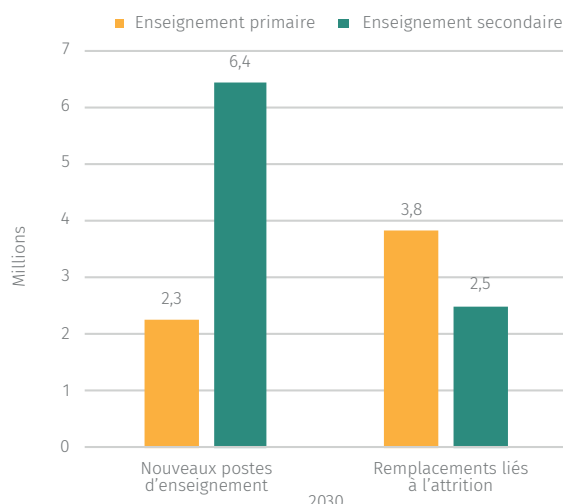
D'avantage d'enseignants sont nécessaires en Afrique subsaharienne pour atteindre les objectifs fixés pour 2030

De nouveaux calculs fondés sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO révèlent une pénurie persistante d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire. Il manque actuellement 4,1 millions d'enseignants en Afrique subsaharienne, dont presque 1 million en primaire et 3,3 millions dans le secondaire.

Les nouvelles projections fondées sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO indiquent une pénurie persistante d'enseignants en primaire et dans l'enseignement secondaire (**encadré 1**). D'ici à 2030, les pays de la région doivent recruter au total 15 millions d'enseignants, dont 6,1 millions en primaire et 8,9 millions dans l'enseignement secondaire. On estime que, pour atteindre l'ODD 4 d'ici à 2030, les pays doivent créer 8,7 millions de postes supplémentaires et remplacer 6,3 millions d'enseignants qui ont quitté la profession (**figure 6**).

Ces estimations prudentes reflètent la situation avant la crise de la COVID-19. Les effets de la pandémie sur le taux de redoublement des élèves et le taux d'attrition des enseignants pourraient influencer de différentes manières les besoins futurs.

Figure 6. Projections des besoins en enseignants en Afrique subsaharienne en 2030



Source : Projections fondées sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Encadré 1 – Mesurer le nombre d'enseignants actuellement et à l'avenir

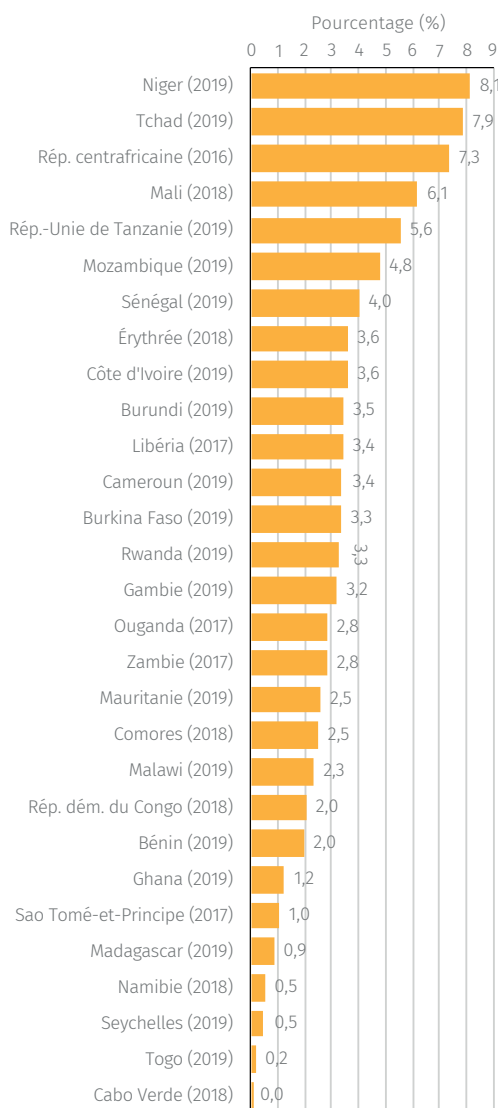
L'estimation de l'augmentation nécessaire du nombre actuel d'enseignants dans chaque pays est fondée sur la méthodologie conçue par l'Institut de statistique de l'UNESCO d'après les hypothèses suivantes :

- les systèmes éducatifs atteindront l'universalité de la scolarisation et de l'achèvement du cycle primaire et secondaire ;
 - ils seront plus efficaces grâce à une réduction des taux de redoublement, qui devraient diminuer de moitié jusqu'à être inférieurs à 10 %, entraînant par conséquent des taux bruts d'inscription compris entre 100 et 110 % ;
 - ils maintiendront ou réduiront le nombre d'élèves par enseignant pour garantir le respect des normes de qualité minimales, en recrutant des enseignants supplémentaires pour ne pas dépasser 40 élèves par enseignant en primaire et 25 élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire ;
 - ils connaîtront la croissance démographique prévue par la Division de la population des Nations Unies ;
 - ils maintiendront les niveaux actuels en ce qui concerne les autres indicateurs.
- Les estimations fondées sur ces hypothèses permettent de définir le nombre d'enseignants supplémentaires requis pour parvenir à l'universalité de la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire et établir une norme déterminant le nombre maximum d'élèves par enseignant.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, (2009 et 2016).

Le besoin des pays d'accroître leur nombre d'enseignants est lié à différents facteurs. Premièrement, la population en âge d'aller à l'école devrait augmenter considérablement dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Cette croissance démographique affectera particulièrement l'enseignement secondaire (PNUD, 2021). Deuxièmement, même si la plupart des pays d'Afrique subsaharienne sont parvenus à augmenter le taux de scolarisation en primaire, le pourcentage d'enfants non scolarisés et le taux d'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire restent élevés. C'est pour cette raison que les projections indiquent un pourcentage d'augmentation du nombre d'enseignants nécessaires beaucoup plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Troisièmement, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne doivent déjà augmenter leur nombre d'enseignants pour atteindre les normes minimales en matière de nombre d'élèves par enseignant, en particulier en primaire, où la hausse du nombre d'inscriptions au cours des dernières décennies est en partie à l'origine du nombre élevé d'élèves par enseignant dans la plupart des pays de la région.

Figure 7. Projection du pourcentage annuel d'augmentation du nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire nécessaire, par pays, jusqu'en 2030



Remarque : Année de référence entre parenthèses.

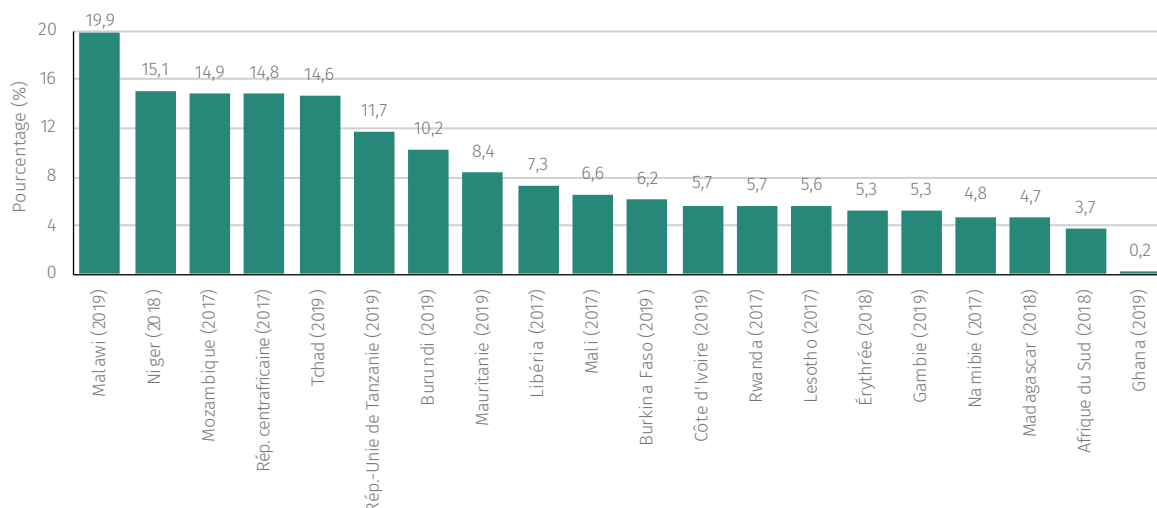
Source : Projections fondées sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Les **figures 7 et 8** indiquent les pourcentages d'augmentation du nombre d'enseignants en primaire et dans l'enseignement secondaire nécessaires pour atteindre les objectifs fixés pour 2030 dans certains pays de la région. La République centrafricaine, le Tchad, le Mali et le Niger sont les pays qui devront augmenter le plus leur nombre d'enseignants dans les années à venir (d'au moins 6 % par an). Le Togo, Madagascar, la Namibie, Sao Tomé-et-Principe et les Seychelles n'auront en revanche besoin que de peu d'enseignants supplémentaires.

Dans l'enseignement secondaire (**figure 8**), l'augmentation annuelle nécessaire pour atteindre le

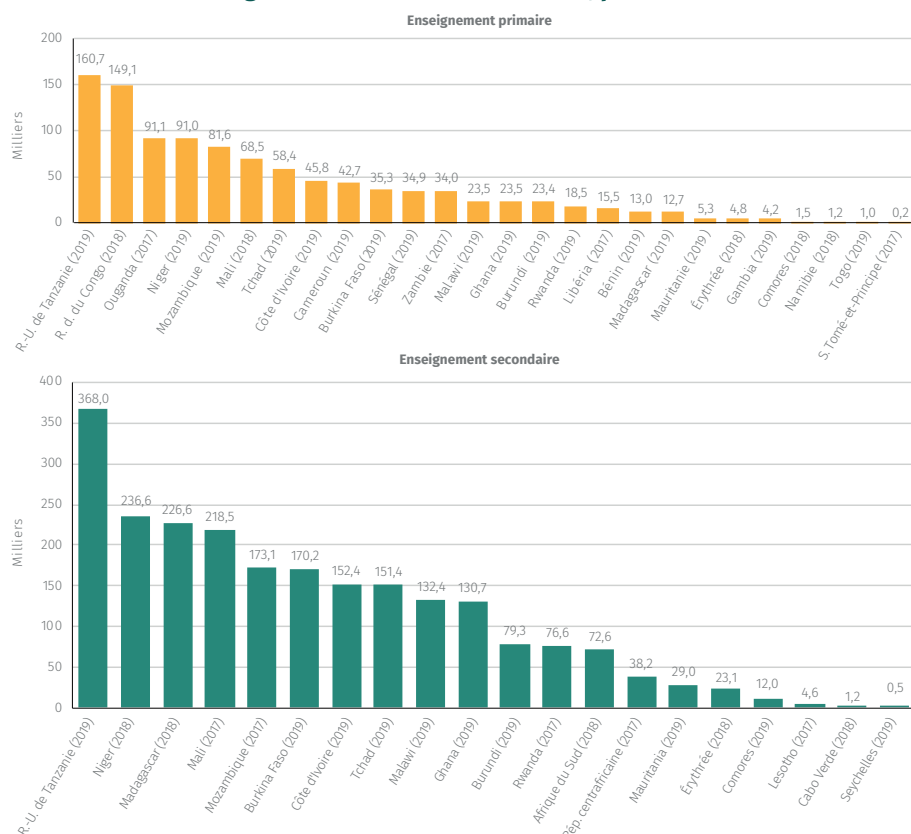
nombre d'enseignants requis, selon les projections, est plus élevée : quelques pays, dont le Burundi, le Mozambique, le Niger la République centrafricaine, la République-Unie de Tanzanie et le Tchad, doivent ainsi accroître leur corps enseignant de plus de 10 % par an. Le Malawi fait quant à lui face à un défi considérable en vue d'atteindre les objectifs relatifs à l'éducation d'ici 2030 : recruter suffisamment d'enseignants qualifiés pour faire croître de 20 % par an le corps enseignant. D'autres pays n'ont besoin que d'une légère augmentation : c'est par exemple le cas du Ghana, qui n'a besoin que d'une hausse annuelle de 0,2 %.

Figure 8. Projection du pourcentage annuel d'augmentation du nombre d'enseignants dans l'enseignement secondaire nécessaire, par pays, jusqu'en 2030



Enfin, la figure 9 indique le nombre de nouveaux postes d'enseignants nécessaires selon les projections dans une sélection de pays disposant de données. L'ampleur du défi auquel sont confrontés les différents pays varie, mais tous ont du travail pour parvenir à un nombre suffisant d'enseignants afin d'atteindre les objectifs fixés pour 2030.

Figure 9. Nombre de nouveaux enseignants nécessaires d'ici à 2030, par niveau (en milliers)



Source : Projections fondées sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Les ressources financières dédiées au recrutement et à la rétention des enseignants doivent être augmentées

L'effort financier nécessaire pour résoudre la pénurie d'enseignants ne se limite pas aux coûts de la formation et aux autres dépenses : il concerne également les salaires des enseignants. En effet, ceux-ci représentent le premier poste budgétaire dans les systèmes éducatifs nationaux et constituent par conséquent une variable essentielle dans le calcul des futurs investissements en faveur de l'éducation.

L'Afrique subsaharienne est la seule région qui ait consacré plus de 15 % des dépenses publiques totales à l'éducation chaque année depuis l'an 2000 (UNESCO, 2020), cette proportion ayant en outre fortement augmenté au cours de la dernière décennie. Toutefois, une analyse effectuée au début de l'année 2021 a révélé que deux tiers des pays à revenu intermédiaire inférieur et à faible revenu ont réduit leurs budgets consacrés à l'éducation depuis le début de la crise de la COVID-19 (UNESCO et Banque mondiale, 2021), ce qui pourrait compromettre cette croissance des investissements. Le coût de la sortie de crise sera élevé, car les coûts liés à la remédiation, à la réinscription, à l'éducation de la deuxième chance et aux infrastructures représentent une charge supplémentaire pour les budgets consacrés à l'éducation (UNESCO, 2020).

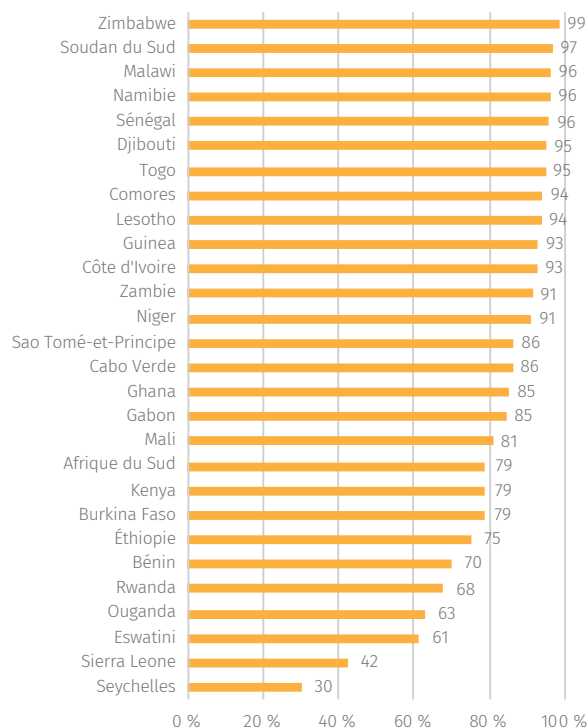
Les salaires des enseignants représentent la plus grande part des budgets nationaux consacrés à l'éducation

Dans l'enseignement primaire, une part considérable des dépenses liées à l'éducation est consacrée aux salaires, notamment à ceux des enseignants. La **figure 10** montre que, sur 28 pays, 13 consacrent plus de 90 % des fonds alloués aux établissements publics à la rémunération du personnel de l'enseignement primaire. À Djibouti, au Malawi, en Namibie, au Sénégal, au Soudan du Sud, au Togo et au Zimbabwe, les salaires du personnel représentent au moins 95 % des dépenses.

À l'exception des frais importants liés à la masse salariale combinée, les dépenses en matière d'éducation sont peu élevées, ce qui souligne la nécessité que les partenaires et la communauté internationale soutiennent les enseignants. Une aide financière est nécessaire pour répondre aux besoins en matière de formation continue, fournir des ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage et proposer d'autres mesures incitatives, par exemple un logement, une aide relative aux transports et une aide à l'accès aux technologies de l'information et de la communication et à une connexion à Internet. Outre ces problèmes chroniques, la crise de la COVID-19 a engendré de nouveaux besoins, notam-

ment en matière de mesures sanitaires et de sécurité, de soutien psychologique et de campagnes de vaccination.

Figure 10. Coûts salariaux de l'ensemble du personnel en pourcentage des dépenses totales dans les établissements publics dans l'enseignement primaire, 2019 ou dernière année disponible



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Il est difficile d'obtenir des données internationales concernant la formation des enseignants, étant donné qu'il n'existe pas d'unité de mesure harmonisée de la formation et que chaque pays a sa propre formation initiale et ses propres programmes de formation professionnelle continue des enseignants. Cependant, comme l'illustre l'exemple du Burkina Faso, les gouvernements nationaux des pays à faible revenu rencontrent des difficultés pour couvrir les coûts fixes et financer des réformes d'envergure de la formation des enseignants ainsi que des initiatives de formation professionnelle continue. Le gouvernement du Burkina Faso estime qu'il financera 98 % du budget total de l'éducation entre 2021 et 2025. Les 2 % restants (97 millions de dollars des États-Unis supplémentaires) devront être financés par l'aide internationale et la coopération (voir l'encadré 2). Ces fonds couvriront la formation professionnelle préalable et continue, ainsi que les mesures de gouvernance et de responsabilité.

La crise de la COVID-19 a attiré l'attention sur l'apprentissage à distance et l'apprentissage hybride. Ces modèles d'éducation continueront probablement à être utilisés à l'avenir. Il est donc important de calculer les coûts associés à la préparation des enseignants à la transition vers l'enseignement à distance et les modes d'enseignement hybrides. Néanmoins, les coûts varient de manière importante entre les différents pays, ce qui rend les comparaisons difficiles. L'UNESCO a effectué une simulation des coûts d'une transition nationale vers l'apprentissage numérique ou hybride au Honduras et en Sierra Leone, en y incluant la formation des enseignants.

Cette simulation des coûts est fondée sur l'hypothèse d'un taux d'inscription de 100 % en primaire et dans le premier cycle du secondaire d'ici à 2030, ainsi que d'un taux de scolarisation plus élevé qu'actuellement dans le deuxième cycle du secondaire. Elle part également du principe que 10 % des élèves de primaire, 20 % des collégiens et 30 % des lycéens recevront un enseignement numérique ou hybride dans toutes les institutions (privées et publiques). Le coût unitaire de la formation des enseignants est estimé à 5 % de leur salaire.

Le modèle prend en compte les coûts liés aux appareils, à l'équipement des salles de classe, aux techniciens dans

les écoles, à l'élaboration de contenus numériques et aux opérations centrales, mais pas le coût des infrastructures (connexion). Au total, le coût de la formation des enseignants à l'enseignement numérique et hybride en Sierra Leone est donc estimé à 1,2 million de dollars É.-U. par an, soit 12 % du coût total de la mise en œuvre de ces modes d'apprentissage entre 2022 et 2030 (sans compter les coûts liés à la connexion à Internet). Au Honduras, le coût de la formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication est estimé à 6 millions de dollars É.-U. par an, ce qui représente 20 % des coûts sur la même période.

Encadré 2. Calcul du coût de la formation des enseignants au Burkina Faso

L'exemple du Burkina Faso illustre les contraintes budgétaires qui pèsent sur les pays et montre à quel point l'aide internationale est essentielle pour leur permettre de former les enseignants afin de favoriser l'apprentissage.

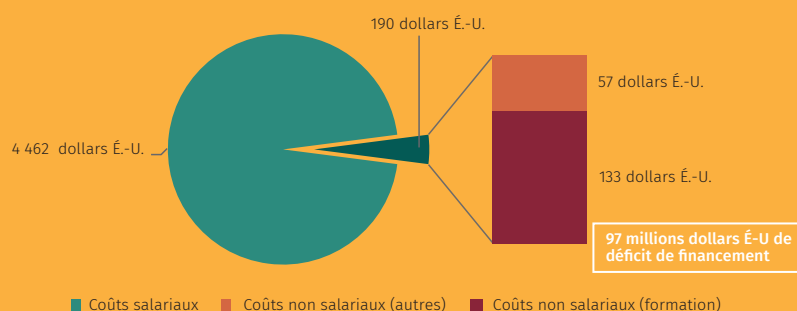
Le Burkina Faso a conçu en 2020 une stratégie nationale pour la période 2021-2025 visant à améliorer la gestion de son personnel enseignant. Cette stratégie a été élaborée en s'appuyant sur l'analyse des résultats d'une étude sur les enseignants menée par le ministère de l'Éducation avec le soutien technique et financier de l'UNESCO et de l'Initiative norvégienne sur les enseignants (NTI).

Le coût global de la stratégie nationale est estimé à 2 584 milliards de francs CFA ouest-africains (soit 4 652 millions de dollars É.-U.) sur la période 2021-2025. Cette estimation des dépenses est fondée sur un scénario « prudent » dans lequel le nombre total d'enseignants passe de 97 357 en 2021 à 105 579 en 2025. Elle couvre la masse salariale (qui représente 2 479 milliards de francs CFA, soit 4 462 millions de dollars É.-U., ou 97 % du total des dépenses) et les coûts non salariaux (environ 106 milliards de francs CFA, soit 190 millions de dollars, ou 3 % du total des dépenses). Les coûts non salariaux comprennent ceux de la formation initiale et continue des enseignants (environ 71 % des coûts non salariaux), de la gouvernance, du déploiement, de l'amélioration des conditions de travail et de la reddition de comptes par les enseignants. Environ 5 % des enseignants en activité recevraient une formation aux technologies de l'information et de la communication et à l'enseignement à distance, d'un coût estimé à 36 dollars É.-U. par enseignant.

Le gouvernement entend couvrir la totalité des coûts salariaux et près de la moitié des coûts non salariaux, à savoir environ 52 milliards de francs CFA (soit 93 millions de dollars É.-U.) sur les 106 milliards de francs CFA (soit 190 millions de dollars É.-U.) estimés des coûts non salariaux. Cela signifie que le financement issu des ressources propres du pays atteindrait environ 2 530 milliards de francs CFA, soit 98 % du coût total de la stratégie.

Les partenaires de développement seront appelés à couvrir le déficit des coûts non salariaux, qui s'élève à 54 milliards de francs CFA (soit 97 millions de dollars É.-U.) sur l'ensemble des cinq ans de mise en œuvre de la stratégie. Il est primordial que les partenaires contribuent à couvrir ce déficit, étant donné que la plupart des dépenses non salariales sont consacrées à la gouvernance ainsi qu'à la formation professionnelle initiale et continue, indispensables à une éducation de qualité (figure 11).

Figure 11. Simulation des coûts et déficit de financement de la stratégie sur la question enseignante 2021-2025 du Burkina Faso, en millions de dollars É.-U., 2020



Source : Stratégie nationale sur la question enseignante au Burkina Faso (SNAQUE) 2021-2025, ministère de l'Éducation du Burkina Faso, 2020.

En Afrique subsaharienne, le niveau de rémunération des enseignants est faible

L'indicateur 4.c.5 de l'ODD 4 vise à comparer les salaires des enseignants à ceux d'autres professions exigeant un niveau semblable de qualification. Assurer une rémunération satisfaisante est un des principaux moyens de retenir les enseignants efficaces et donc de réduire le taux d'attrition et la pénurie.

En Afrique subsaharienne, bien qu'une part importante des dépenses pour l'éducation soit consacrée aux salaires, les enseignants travaillent trop souvent dans des conditions difficiles, caractérisées par un manque de sécurité de l'emploi, un salaire bas et un manque de motivation (Lauwerier et al., 2015). Selon Lauwerier et al. (2015, p. 2), « les salaires des enseignants en Afrique subsaharienne étaient bas et généralement inférieurs au seuil de pauvreté ou au coût de la vie ».

Une étude récente fondée sur des sondages réalisés en Afrique a révélé que le revenu moyen des enseignants en Afrique subsaharienne était d'environ 680 dollars É.-U. par mois, soit un salaire plus bas que ceux des enseignants d'autres pays étudiés, qui gagnaient en moyenne 860 dollars É.-U. par mois (mesure effectuée à l'aide des taux de change en parité de pouvoir d'achat de 2011). Même au sein de la région, la moyenne cache de grandes disparités entre les pays. Le salaire des enseignants est de 100 dollars É.-U. par mois en République démocratique du Congo, 220 au Libéria, 400 au Niger, 640 au Ghana, 800 en République-Unie de Tanzanie, 1 600 en Zambie et 2 300 en Namibie (Evans et al., 2020).

Par ailleurs, cette étude a comparé les revenus mensuels des enseignants à ceux d'autres professions exigeant un niveau d'études semblable dans 15 pays d'Afrique subsaharienne (Evans et al., 2020). Elle a ainsi constaté que, même si le rapport entre les revenus mensuels des enseignants et ceux d'autres professions varie d'un pays à l'autre, les enseignants reçoivent souvent moins d'argent par mois, en dépit d'un salaire horaire parfois plus élevé. Alors qu'au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et en Zambie, les enseignants sont bien mieux rémunérés que d'autres professions, ce n'est pas le cas au Libéria, au Niger et en Sierra Leone, où leur salaire est inférieur à celui des autres travailleurs. D'après la rémunération horaire comparée à celle d'autres professions, le Nigéria était le pays qui rémunérait le moins bien ses enseignants parmi les pays étudiés ; néanmoins, cette situation pourrait changer après la mise en place du nouveau barème des traitements annoncé en 2020 (Nigerian Tribune, 2021). Cette étude a également montré que, dans les pays étudiés, les enseignants sont plus de 50 % plus susceptibles que les membres d'autres professions d'avoir un deuxième emploi pour arriver à joindre les deux bouts. En général, dans les pays étudiés, les salaires des enseignants n'augmentaient pas aussi rapidement que le revenu national (Evans et al., 2020).

Les salaires des enseignants ne sont pas le seul facteur de rétention ; ils doivent être pris en compte sur le long terme dans le cadre d'autres interventions politiques. Toutefois, garantir un salaire décent aux enseignants peut grandement aider les pays à recruter et à retenir un

nombre suffisant d'enseignants pour répondre à leurs besoins actuels et futurs.

Recommandations

Atteindre l'ODD 4 nécessite d'augmenter considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment dans les pays à faible revenu. Étant donné le rôle essentiel que jouent les enseignants dans la réalisation de tous les objectifs liés à l'éducation, il est nécessaire de disposer de données de meilleure qualité pour comprendre combien d'enseignants qualifiés sont et seront nécessaires dans les pays où la pénurie est la plus marquée.

Les données présentées dans cette note d'orientation montrent que les progrès importants accomplis en matière de scolarisation en Afrique subsaharienne n'ont pas été accompagnés d'une augmentation suffisante du nombre d'enseignants qualifiés. Le nombre élevé d'élèves par enseignant et la baisse du niveau de qualification des enseignants en activité risquent de compromettre les résultats en matière d'éducation.

La pénurie d'enseignants est un problème multidimensionnel aux causes profondes. Former et recruter de nouveaux enseignants ne suffira pas à résoudre le problème : les dysfonctionnements structurels des systèmes éducatifs de la région doivent également être traités. Ces dysfonctionnements comprennent entre autres l'insuffisance et la mauvaise qualité des formations initiale et continue des enseignants, le manque d'autonomie professionnelle, les salaires non concurrentiels et les mauvaises conditions de travail.

La pandémie de COVID-19 augmentera probablement les besoins en enseignants, même s'il n'existe pour l'heure que peu de données à ce sujet. Des données récentes montrent que 63 % des ministères des pays à faible revenu ont recruté davantage d'enseignants pour faciliter la reprise en 2021, alors que c'était le cas de 40 % des pays au niveau mondial. Les autorités centrales des pays à faible revenu doivent soutenir les systèmes de collecte de données et de suivi relatifs à la pénurie de ressources humaines. Par ailleurs, les enseignants auront besoin de renforcer leurs capacités, en particulier pour assurer la formation et l'enseignement à distance.

Afin de remédier à la pénurie et de garantir la présence d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour atteindre tous et toutes les apprenants, en particulier ceux des populations marginalisées et défavorisées, les gouvernements et leurs partenaires doivent :

→ **Élaborer des politiques enseignantes globales et les doter d'un budget suffisant**, en particulier dans les pays où la pénurie est la plus marquée. Des politiques nationales qui tiennent compte de tous les aspects de l'enseignement, du recrutement à la formation des enseignants, en passant par l'avancement de la carrière, la rémunération ou encore les critères de qualité, sont essentielles pour créer un corps enseignant bien formé et soutenu afin de favoriser l'apprentissage. Ces politiques permettent aux pays de mieux évaluer où les besoins en enseignants sont les plus importants, notamment

dans les zones les plus défavorisées, et de déterminer les interventions les plus rentables et les compromis stratégiques nécessaires. Les politiques exhaustives relatives à l'enseignement doivent être correctement budgétisées et accompagnées de plans solides de mise en œuvre, qui prennent en compte l'équité et les questions liées au genre.

→ **Augmenter les ressources nationales disponibles pour l'éducation.** Il est nécessaire d'accroître les ressources nationales stratégiques et ciblées pour répondre aux besoins salariaux et non salariaux. Cela comprend notamment le fait de veiller à ce que les enseignants reçoivent un salaire décent et de protéger les enseignants contractuels qui travaillent pour le secteur privé contre les violations du droit du travail. Les budgets nationaux consacrés à l'éducation doivent être augmentés ou maintenus de manière à atteindre le seuil de référence convenu au niveau international pour les dépenses nationales relatives à l'éducation, à savoir au moins 15 à 20 % du PIB. La justice fiscale et d'autres initiatives de mobilisation des ressources nationales sont nécessaires pour accroître l'enveloppe budgétaire disponible pour les systèmes éducatifs nationaux. La décentralisation des budgets consacrés à l'éducation vers les autorités locales peut permettre de traiter la pénurie au niveau local, de pourvoir les postes et de fournir la formation professionnelle et le soutien nécessaires afin de résoudre efficacement les inégalités existantes et émergentes.

→ **Accroître le financement international de l'éducation** en privilégiant l'enseignement et les enseignants, en particulier leur formation initiale et continue. Cela suppose d'aider les pays à combler leurs déficits de financement pour couvrir les coûts du perfectionnement professionnel, de la formation à l'apprentissage mixte, de l'amélioration des conditions de travail ou encore du renforcement du soutien socio-émotionnel. La crise de la COVID-19 a montré l'importance d'investir dans les innovations en matière d'apprentissage à distance, de technologies de l'information et de la communication et d'apprentissage adaptatif, afin que les enseignants soient mieux préparés à adapter leurs méthodes de travail dans un environnement changeant où les besoins évoluent.

→ **Apporter plus de soutien aux enseignants et améliorer leurs conditions de travail** afin de réduire le taux d'attrition, d'attirer de futurs enseignants compétents et surtout de garantir que les jeunes recrues demeurent dans la profession. Pour ce faire, il faut créer des possibilités de formation professionnelle continue et des programmes de tutorat, favoriser les réseaux d'entraide et investir dans le bien-être et la santé et sécurité au travail. Il est urgent de prendre des mesures pour protéger les enseignants des attaques visant les écoles et de la COVID-19. Les enseignants et les auxiliaires d'enseignement doivent être considérés comme un groupe

prioritaire dans le cadre des campagnes de vaccination nationales afin de permettre la réouverture des écoles en toute sécurité.

→ **Recueillir davantage de données nationales comparables au niveau international** pour améliorer le financement et la planification de l'éducation. Le manque de données est particulièrement visible au sujet de variables telles que le taux d'attrition, les qualifications et les salaires des enseignants. Il est nécessaire d'améliorer les systèmes de gestion de l'information sur les enseignants et les systèmes de paie, ainsi que l'analyse géospatiale et les autres systèmes permettant de déterminer les zones les plus affectées par la pénurie et où les enseignants ont le plus besoin de soutien. Les systèmes d'information doivent accorder une attention particulière au manque d'enseignantes, qui jouent un rôle important en faveur de l'éducation des filles et qui ont été plus durement touchées par la crise de la COVID-19. La classification internationale des programmes de formation des enseignants en cours d'élaboration par l'Institut de statistique de l'UNESCO favorisera la collecte de données comparables au niveau international concernant la formation et les qualifications des enseignants.

Deux nouveaux indicateurs ont été mis en place dans le cadre de l'évaluation de la cible 4.c de l'ODD 4 : le « salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de qualification » (indicateur 4.c.5) et le « pourcentage d'enseignants ayant bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation » (indicateur 4.c.7). Cependant, seuls quelques pays communiquent actuellement ces données et il reste beaucoup à faire pour que ces indicateurs permettent une analyse et des comparaisons significatives entre pays et entre régions.

Remerciements

Ce dossier a été élaboré avec le soutien de Adrián Zancajo, Antoni Verger, Marcel Pagès et Oumaima El Ghoul-bzouri. Les données communiquées et utilisées dans les calculs et les projections figurant dans ce document proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO : <http://data.uis.unesco.org/>.

Citation recommandée : Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021. *Remédier à la pénurie - Garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et soutenus*. UNESCO, Paris.

Tableaux statistiques

Tableau 1 : Ratio élèves-enseignant, par pays et niveau, 2019 ou dernière année disponible

	Enseignement primaire		Enseignement secondaire	
	Année	Ratio élèves-enseignant	Année	Ratio élèves-enseignant
Angola	2016	59	2016	27
Bénin	2019	41	2016	11
Botswana	2015	24		
Burkina Faso	2019	39	2019	22
Burundi	2019	43	2019	25
Cabo Verde	2018	21	2018	15
Cameroun	2019	46	2016	19
République centrafricaine	2016	83	2017	32
Tchad	2019	55	2019	23
Comores	2018	28	2019	8
Côte d'Ivoire	2019	42	2019	29
Rép. dém. du Congo	2018	31	2015	14
Guinée équatoriale	2015	23		
Érythrée	2018	39	2018	35
Eswatini	2018	26	2016	16
Gambie	2019	37		
Ghana	2019	27	2019	15
Guinée	2016	47		
Kenya	2015	31		
Lesotho	2017	33	2017	25
Libéria	2017	22		
Madagascar	2019	37	2018	19
Malawi	2019	55	2019	68
Mali	2018	38	2017	17
Mauritanie	2019	41	2019	29
Maurice	2019	15	2019	12
Mozambique	2019	57	2017	37
Namibie	2018	25		
Niger	2019	40	2018	27
Rwanda	2019	57	2017	20
Sao Tomé-et-Principe	2017	31	2016	25
Sénégal	2019	34	2015	20
Seychelles	2019	15	2019	10
Sierra Leone	2019	37	2016	22
Afrique du Sud	2015	30	2018	27
Soudan du Sud	2015	47	2015	27
Togo	2019	39		
Ouganda	2017	43		
Rép.-Unie de Tanzanie	2019	54	2019	22
Zambie	2017	42		

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Remarques : 1) Aucune donnée n'est disponible pour le Congo, l'Éthiopie, le Gabon, la Guinée-Bissau, le Nigéria, la Somalie, le Soudan ni le Zimbabwe. 2) Le ratio élèves-enseignant de référence n'est plus publié par l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les auteurs ont calculé cet indicateur d'après les données relatives aux taux de scolarisation et aux enseignants fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Tableau 2. Pourcentage d'enseignants dotés des qualifications minimales requises et ratio élèves-enseignant formé, par niveau et par pays, 2019 ou dernière année disponible

	Enseignement primaire (% d'enseignants qualifiés)					Enseignement secondaire (% d'enseignants qualifiés)					Ratio élèves-enseignant formé			
	Année	Hommes et femmes	Femmes	Hommes	Indice de parité	Année	Hommes et femmes	Femmes	Hommes	Indice de parité	Année	Ensei- nement primaire	Année	Ensei- nement second- aire
Angola						2015	51	56	50	1.1				
Bénin	2019	71	71	71	1.0	2016	18	22	18	1.2	2019	57	2016	61
Burkina Faso	2019	89	94	84	1.1	2019	61	61	61	1.0	2019	44	2019	37
Burundi	2019	100	100	100	1.0	2018	100	100	100	1.0	2019	43	2018	27
Cabo Verde	2018	99	99	97	1.0	2018	96	97	95	1.0	2018	21	2018	16
Cameroun	2017	81	83	79	1.0	2015	53	63	48	1.3	2017	55	2015	37
République centrafricaine						2016	45	49	45	1.1			2016	76
Tchad						2016	44	44	44	1.0			2016	62
Côte d'Ivoire	2019	100	100	100	1.0	2019	100	100	100	1.0	2019	42	2019	29
Rép. dém. du Congo	2018	92	92	92	1.0						2018	34		
Guinée équatoriale	2015	37	41	35	1.2						2015	62		
Érythrée	2018	84	87	83	1.0						2018	46		
Eswatini	2017	88	88	87	1.0	2015	73	72	75	1.0	2019	30	2015	22
Gambie	2019	88	90	87	1.0	2019	96	96	96	1.0	2019	42		
Ghana	2019	62	66	58	1.1	2018	77	84	75	1.1	2019	44	2018	21
Guinée	2016	75	86	71	1.2						2016	63		
Lesotho	2016	87	87	84	1.0	2016	89	91	86	1.1	2016	39	2016	26
Libéria	2017	70	74	69	1.1	2015	62	61	62	1.0	2017	32	2015	30
Madagascar	2019	15	19	11	1.7	2018	20	24	18	1.3	2019	240	2018	96
Mauritanie	2019	97	97	97	1.0	2019	93	76	95	0.8	2019	42	2019	31
Maurice	2019	100	100	100	1.0	2019	48	46	51	0.9	2019	15	2019	26
Mozambique	2019	98	99	97	1.0	2015	85	86	85	1.0	2019	58	2019	47
Niger	2019	98	98	97	1.0						2019	41		
Rwanda	2019	95	96	94	1.0	2017	58	53	60	0.9	2019	60	2019	35
Sao Tomé-et-Principe	2017	27	32	22	1.4	2015	36	57	26	2.2	2017	114	2019	46
Sénégal	2019	75	72	77	0.9	2015	72	84	68	1.2	2019	45	2015	28
Seychelles	2019	84	84	87	1.0	2019	89	90	88	1.0	2019	18	2019	12
Sierra Leone	2019	64	73	59	1.2	2015	70	79	69	1.1	2019	58	2015	29
Afrique du Sud						2016	100						2016	27
Togo	2019	77	68	78	0.9						2019	51		
Ouganda	2017	80	79	80	1.0						2019	54		
Rép.-Unie de Tanzanie	2016	99	99	99	1.0						2016	42		
Zambie	2017	99	98	100	1.0						2017			

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Remarques : 1) Proportion d'enseignants dotés des qualifications minimales requises : indicateur 4.c.1 de l'ODD 4. 2) Ratio élèves-enseignant formé : indicateur 4.c.2 de l'ODD 4. 3) Certains pays ne disposant pas de données récentes n'ont pas été inclus.

Tableau 3. Pourcentage d'enseignantes par niveau, par pays, 2019 ou dernière année disponible

	Enseignement primaire		Enseignement secondaire	
	Année	(% d'enseignantes)	Année	(% d'enseignantes)
Angola	2016	47	2016	29
Bénin	2019	27	2016	10
Botswana	2015	74		
Burkina Faso	2019	48	2019	17
Burundi	2019	50	2019	26
Cabo Verde	2018	71	2018	47
Cameroun	2019	56	2016	35
République centrafricaine	2016	19	2017	47
Tchad	2019	19	2019	8
Comores	2018	29	2018	17
Côte d'Ivoire	2019	32	2019	16
Rép. dém. du Congo	2018	29	2015	12
Guinée équatoriale	2015	44		
Érythrée	2018	39	2018	24
Eswatini	2018	70	2016	49
Gambie	2019	36	2019	21
Ghana	2019	43	2019	25
Guinée	2016	31		
Kenya	2015	50	2015	42
Lesotho	2017	75	2017	55
Libéria	2017	18	2017	6
Madagascar	2019	53	2018	42
Malawi	2019	45	2019	24
Mali	2018	32	2017	14
Mauritanie	2019	35	2019	11
Maurice	2019	80	2019	63
Mozambique	2019	46	2017	31
Namibie	2018	68	2017	54
Niger	2019	54	2018	22
Rwanda	2019	55	2017	31
Sao Tomé-et-Principe	2017	55	2016	33
Sénégal	2019	32	2015	27
Seychelles	2019	85	2019	56
Sierra Leone	2019	30	2016	14
Afrique du Sud	2015	79	2018	58
Soudan du Sud	2015	15	2015	13
Togo	2019	17		
Ouganda	2017	43		
Rép.-Unie de Tanzanie	2019	50	2019	33
Zambie	2017	50		

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (mars 2021).

Remarque : Aucune donnée récente n'est disponible pour le Congo, l'Éthiopie, le Gabon, la Guinée-Bissau, le Nigéria, la Somalie, le Soudan ni le Zimbabwe.

Méthodologie et hypothèses – Projections de la pénurie d'enseignants à l'horizon 2025 et à l'horizon 2030

Le modèle appliqué pour estimer le nombre d'enseignants nécessaires en 2025, 2030 et 2035 est fondé sur la méthode proposée par l'Institut de statistique de l'UNESCO en 2009. Voici les caractéristiques principales du modèle appliquées et les hypothèses formulées pour estimer le nombre d'enseignants nécessaires :

- **Année de référence** : Les estimations ne comprennent que les pays d'Afrique subsaharienne qui disposent de d'informations relatives au nombre d'enseignants et aux taux d'inscription en 2019, 2018 ou 2017.
- **Scolarisation** : Le modèle suppose un taux de scolarisation de 100 % dans l'enseignement primaire et secondaire. Le nombre d'élèves par niveau d'enseignement est estimé à partir des projections démographiques de l'ONU (hypothèse moyenne) , en tenant compte du taux de redoublement dans chaque pays.
- **Taux de redoublement** : Pour chaque pays, le taux de redoublement retenu est celui de l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles entre 2010 et 2019. On suppose que, si le taux de redoublement est supérieur à 10 %, il aura diminué de 15 % d'ici à chacune des années faisant l'objet des estimations (2025, 2030 et 2035).
- **Ratio élèves-enseignant** : Les estimations ont été effectuées selon l'hypothèse que le nombre maximum d'élèves par enseignant était de 40 en primaire et 25 dans l'enseignement secondaire. En raison de l'absence de données dans de nombreux pays de la région, les projections ne font pas de distinction entre les enseignants qualifiés et non qualifiés.
- **Taux d'attrition des enseignants** : Pour chaque pays, le taux d'attrition chez les enseignants retenu est celui de l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles entre 2015 et 2019. Lorsqu'aucune donnée n'est disponible, un taux d'attrition de 5 % a été supposé.

Si l'on suppose un taux de scolarisation de 100 % et un maximum de 40 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire et de 25 élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire, l'augmentation annuelle nécessaire du nombre d'enseignants d'ici à 2030 se calcule comme suit :

$$CAGR = \left(\frac{EV}{BV} \right)^{\frac{1}{n}} - 1$$

soit:

EV = valeur finale

BV = valeur initiale

n = nombre d'années

Notes de fin

¹Des données ont également été collectées dans le cadre de cette étude en Bolivie, au Cambodge, en Indonésie, au Mexique et au Pakistan.

²Les taux de change en parité de pouvoir d'achat sont des taux de conversion des devises qui égalisent le pouvoir d'achat des différentes devises en éliminant les différences de niveaux de prix entre les pays. Dans leur forme la plus simple, ils consistent simplement en des comparaisons de prix qui montrent le rapport entre les prix dans les différentes devises nationales d'un même bien ou service en fonction des pays. Ces taux sont aussi calculés pour des groupes de produits et pour chacun des différents niveaux d'agrégation, y compris le produit intérieur brut (OCDE, 2021, disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd.org/sdd/prices-ppp/purchasingpowerparities-frequentlyaskedquestionsfaq.htm>).

³Pour plus d'informations concernant la méthodologie de ces projections, veuillez consulter le rapport des Nations Unies de 2021, 2019 Revision of World Population Prospects, disponible à l'adresse suivante : <https://population.un.org/wpp/>.

Références

Aden, A. et Brazeley, B., 2019. « Teacher Shortage in Kenya: Trends and Policy Implications ». *Online International Interdisciplinary Research Journal*, vol. 9, n° 5, p. 128-137.

Agezo, C., 2010. « Why teachers leave teaching: The case of pretertiary institutions in Ghana ». *International Journal of Educational Reform*, vol. 19, n° 1, p. 51-69.

Buckler, A., 2011. « Reconsidering the evidence base, considering the rural: Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers ». *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 3, p. 244-250.

Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement, 2021. *CODE Provides Scholarships to Train 100 Female Teachers in Sierra Leone*. Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement, Ottawa. Disponible à l'adresse suivante : <https://code.ngo/2020/04/22/code-provides-scholarships-to-train-100-female-teachers-in-sierra-leone/>.

Dejaeghere, J. G., Chapman, D. W. et Mulkeen, A., 2006. « Increasing the supply of secondary teachers in sub-Saharan Africa: a stakeholder assessment of policy options in six countries ». *Journal of Education Policy*, vol. 21, n° 5, p. 515-533.

Elvis Mbiydzennyuy, N., 2020. « Teaching and learning in resource-limited settings in the face of the COVID-19 pandemic ». *Journal of Educational Technology and Online Learning*, vol. 3, n° 3, p. 211-223.

Evans, D., Yuan, F. et Filmer, D., 2020, révisé en 2021. *Teachers Pay in Africa: Evidence from 15 Countries*. Center for Global Development, Washington, D. C. (document de travail n° 538). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/WP538-Evans-Yuan-Filmer-Teachers-Payrevised-june2021.pdf>.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021. *Enseigner en première ligne : Les réponses nationales pour les enseignants face à la crise de COVID-19*. UNESCO, Paris. Disponible à l'adresse suivante : https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-04/Teaching%20on%20the%20front%20line%20National%20teacher%20responses_FR%20%20v3.pdf.

Union internationale des télécommunications (UIT), 2021. *Manuel pour mesurer l'accès des ménages et des particuliers aux TIC et l'utilisation de ces technologies*. UIT, Genève. Disponible à l'adresse suivante : https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/manual/ITUManualHouseholds2020_F.pdf.

Lauwerier, T. et Akkari, A., 2015. *Les Enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. UNESCO, Paris. (Recherche et prospective en éducation, Série de documents de travail, n° 11.)

Mabeya, M. T., 2021. « Influence of Personal Characteristics on Teacher Attrition in Public Secondary in Kenya ». *International Researchers*, vol. 9, n° 2.

Macdonald, D., 1999. « Teacher attrition: A review of literature ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 8, p. 835-848.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T. et Mercer, S. 2020. « Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions ». *System*, n° 94, p. 102352.

Mafora, P., 2013. « Managing teacher retention in a rural school district in South Africa ». *Australian Educational Researcher*, vol. 40, n° 2, p. 227-240.

Mampane, P., 2012. « The Teacher Turnover Crisis: Evidence from South Africa ». *Business Education and Accreditation*, vol. 4, n° 2, p. 73-83.

Mari, E., Lausi, G., Frascchetti, A., Pizzo, A., Baldi, M., Quagliari, A., Burrai, J., Barchielli, B., Avallone, F. et Giannini, A. M., 2021. « Teaching during the Pandemic: A Comparison in Psychological Wellbeing among Smart Working Professions ». *Sustainability*, vol. 13, n° 9, p. 4850.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du Burkina Faso, 2020. *Stratégie nationale sur la question enseignante au Burkina Faso (SNAQUE) 2021-2025*. Ministère de l'Éducation nationale du Burkina Faso, Ouagadougou.

Ministère de l'Éducation nationale et al., 2020. *Plan d'actions pluriannuel budgétisé 2021-2025 de la Politique nationale des enseignants du Mali*. Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, secrétariats généraux, Bamako, Mali.

- Mlambo, V. H. et Adetiba, T. C., 2020. « The brain drain of teachers in South Africa: Identifying the dynamics of its push factors ». *Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 17, n° 1 (2020), p. 152-164.
- Mogashoa, T., 2015. « An Exploratory Perspective into the Factors Associated with the Shortage of Physical Science Teachers in the Further Education and Training Band ». *International Journal of Educational Sciences*, vol. 8, n° 3, p. 503-509.
- Moon, B. et Villet, C., 2017. « Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? ». *Journal of Learning and Development*, vol. 4, n° 1, p. 23-25.
- Mulei, K., Waita, J., Mueni, B et Mutune, J., 2016. « Factors Influencing Teacher Attrition in Public Secondary Schools in Mbooni-East, Subcounty Kenya ». *International Journal of Education and Research*, p. 367-382.
- Mulkeen, A., 2005. *Teachers for rural schools: A challenge for Africa*. FAO, Rome.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J. et Leu, E., 2007. *Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa*. Banque mondiale, Washington D. C. (document de travail n°99).
- Ndala, K., 2015. « Malawi Primary School Teacher attrition from 1996 to 2011 ». *Greener Journal of Educational Research*, vol. 5, n° 1, p. 1-8.
- OCDE, 2020a. *Education responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit*. OECD Education Policy Perspectives, n° 5. Éditions OCDE, Paris.
- Palm, A., 2020. *Causes of teacher attrition from the perspective of selected teachers who left the profession*. Thèse de doctorat, Université d'Afrique du Sud, Afrique du Sud. Disponible à l'adresse suivante : <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/26927>.
- Pitsoe, V. J., 2013. « Teacher Attrition in South Africa: Trends, Challenges and Prospects ». *Journal of Social Sciences*, vol. 36, n° 3, p. 309-318.
- Pitsoe, V. J. et Machaisa, P., 2012. « Teacher attrition catastrophe in sub-Saharan Africa: A hurdle in the achievement of UPE, EFA policy goals and MDGS ». *Science Journal of Sociology and Anthropology*, 2012, p. 1-7.
- Ministère de l'Éducation de la République Rwandaise (MINEDUC), 2016. *ICT in Education Policy*. MINEDUC, Kigali. Disponible à l'adresse suivante : https://www.mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/Mineduc/Publications/POLICIES/ICT_In_Education_Policy.pdf.
- Teachout, M. et Zipfel, C., 2020. *The economic impact of COVID-19 lockdowns in sub-Saharan Africa*. International Growth Centre, Londres.
- UNESCO, 2003. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/2004. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*. UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2020. *Action immédiate : atténuer l'incidence de la COVID-19 sur la réalisation de l'ODD 4*. UNESCO, Paris (document d'orientation n° 42 du Rapport GEM).
- Institut de statistique de l'UNESCO, 2009. *Projection de la demande mondiale d'enseignants : Atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015*. UNESCO, Paris (document technique n° 3).
- Institut de statistique de l'UNESCO, 2019. *Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030*. UNESCO, Paris (bulletin d'information n° 39).
- UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020. « What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19 ». UNESCO, UNICEF et Banque Mondiale, Paris, New York et Washington D. C.
- UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021. « What's Next? Lessons learned on education recovery: Findings from a survey of Ministries of Education amid the COVID-19 pandemic ». UNESCO, Paris. Disponible à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons_on_education_recovery.pdf.
- UNESCO et Banque mondiale, 2021. *Education Finance Watch 2021*. UNESCO et Banque mondiale, Paris, New York et Washington D. C.
- UNICEF, 2019. *Why we need more female Teachers across all levels of Education*. UNICEF, New York. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/blog/need-more-female-teachers-across-levels-education/>.

Division de la population des Nations Unies, 2021. *World Population Prospects*. Conseil économique et social (ECOSOC), New York. Disponible à l'adresse suivante : <https://population.un.org/wpp/>.

Urwick, J. et Kisa, S., 2014. « Science teacher shortage and the moonlighting culture: The pathology of the teacher labour market in Uganda ». *International Journal of Educational Development*, n° 36, p. 72-80.

Wallet, P. et Kimenyi, E., 2019. *Improving quality and relevance of education through mobile learning in Rwanda: A promise to deliver*. UNESCO, Paris. (étude de cas du projet UNESCO-Fazheng sur les bonnes pratiques d'apprentissage mobile). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190242eng.pdf>.

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (aussi appelée « Équipe spéciale sur les enseignants ») est une alliance internationale indépendante. On compte parmi ses membres des gouvernements nationaux, des organisations intergouvernementales, des ONG, des agences de développement international, des organisations de la société civile (OSC), des organismes du secteur privé et des entités des Nations Unies. Leur objectif consiste à défendre les questions qui touchent les enseignants.

Le secrétariat de l'Équipe spéciale sur les enseignants est établi au siège de l'UNESCO, à Paris.

Pour en savoir plus, voir : www.teachertaskforce.org

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO),

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2021

Le présent document est publié en libre accès sous la licence Attribution – Partage dans les Mêmes Conditions 3.0 Organisations Internationales (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>).

En utilisant le contenu de la présente publication, vous vous engagez à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<https://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

La présente licence s'applique exclusivement au contenu de ce rapport. L'utilisation de tout contenu n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France).



Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 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 cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.