



unesco



Équipe Spéciale
Internationale sur
les Enseignants pour
l'Éducation 2030



Rapport mondial sur les enseignants

Remédier aux pénuries d'enseignants
et transformer la profession

Éducation
2030

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



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



Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

ISBN : 978-92-3-200323-2
<https://doi.org/10.54675/XDGN9927>

© UNESCO 2024
Édition révisée



Œuvre publiée 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 de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Titre original : *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*
Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Les désignations employées dans cette publication 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 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.

Veuillez utiliser le titre suivant pour citer cette publication :
UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. 2024. *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*. Paris : UNESCO.

Photos de couverture : © UNESCO/Ilan Godfrey ; © UNESCO/Santiago Serrano ; © UNESCO/Erika Piñeros ; © UNESCO/Nadège Mazars ; © UNESCO/Rehab Eldalil ; © UNESCO/Anatolii Stepanov

Légende : Les photos de la couverture mettent à l'honneur des enseignants de l'exposition photo de la Journée mondiale des enseignants 2023 de l'UNESCO « Les enseignants dont nous avons besoin pour l'éducation que nous voulons ». De gauche à droite : Rima Neo Maria Sifudi (Afrique du Sud), Priscilia Farinango (Équateur), Punleu Be (Cambodge), Yuli Collazos Peñag (Colombie), Mo'men Youssef (Égypte), Pogorelov Oleksandr Mykaloiovych (Ukraine).

Traduction : TRADUCTEO

Création graphique : UNESCO

Graphisme de la couverture : UNESCO/Aurélia Mazoyer

Pictogrammes p. 150 : blankstock/AdobeStock.com (1 et 3), Digital Bazar/AdobeStock.com (2)

Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession

Les enseignants sont essentiels pour libérer le potentiel de chaque apprenant et atteindre l'objectif de développement durable 4 d'une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous. Malheureusement, les pénuries mondiales d'enseignants mettent à mal l'avenir de l'éducation. Les nouvelles données recueillies pour le *Rapport mondial sur les enseignants* indiquent que 44 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour parvenir à l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030. Les pénuries sont généralisées. Il manque 15 millions d'enseignants en Afrique subsaharienne, tandis que les pays à revenu plus élevé sont confrontés à un problème de rétention qui conduit les enseignants à quitter massivement la profession.

À l'instar de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation et du Sommet sur la transformation de l'éducation 2022, ce rapport appelle à redonner de la dignité, de la diversité et de la valeur à la profession enseignante. Il insiste sur l'importance d'améliorer les conditions de travail, le développement professionnel et l'implication des enseignants dans la prise de décisions pour lutter contre les pénuries.

Ce rapport est un outil qui doit permettre de mobiliser des efforts nationaux et internationaux pour autonomiser, recruter, former et soutenir les enseignants dans des systèmes éducatifs résilients, afin de promouvoir une profession enseignante collaborative, innovante et cohérente. Il s'agit d'une feuille de route qui vise à éléver le statut de la profession enseignante et à garantir une éducation de qualité pour tous les apprenants, en appelant à une action immédiate.

44

millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour parvenir à l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030



"Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix."



Équipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour Éducation 2030

Rapport mondial sur les enseignants

Remédier aux pénuries d'enseignants
et transformer la profession

Avant-propos

Alors que l'échéance de l'agenda Éducation 2030 approche, le rôle essentiel des enseignants pour atteindre le développement durable et l'ODD 4, une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous tout au long de la vie, n'a jamais été plus clair.

Dans le même temps, une pénurie mondiale d'enseignants compromet l'accès à l'éducation et sa pertinence, et conduit à des classes surpeuplées, à une baisse de la qualité de l'enseignement et à des opportunités d'apprentissage limitées, en particulier pour les communautés défavorisées.

Ce premier Rapport mondial sur les enseignants, qui est le fruit des efforts conjoints de l'UNESCO et de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, met en lumière ce grave problème mondial.

À partir de nouvelles données et études, le rapport propose des idées concrètes et des bonnes pratiques pour améliorer le recrutement, la rétention et le développement professionnel des enseignants. Ce rapport repose sur la conviction que des enseignants autonomes et correctement soutenus sont essentiels pour encourager une éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie.

Il analyse en détail la pénurie d'enseignants, ses causes, notamment l'important manque de financement de l'éducation, les conséquences durables de la pandémie de COVID-19 et l'évolution constante des technologies numériques, dont l'intelligence artificielle. Il souligne le fait que 44 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour parvenir à l'éducation primaire et secondaire universelle et présente des stratégies pour lutter contre les taux d'attrition croissants en valorisant mieux la profession et en la rendant plus attractive, notamment par la mise en œuvre de politiques inclusives, l'amélioration des conditions de travail et de l'autonomie des enseignants.

Le rapport découle de la solidarité croissante avec les enseignants à l'international depuis les recommandations du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies et du Sommet sur la transformation de l'éducation, lors duquel les pays se sont engagés à transformer l'enseignement en améliorant son statut, ses conditions de travail et l'évolution professionnelle.

Nous espérons qu'il servira de guide pour traduire ces promesses en actes. Tout en nous tournant vers le Sommet de l'avenir, agissons pour reconnaître l'investissement essentiel que représentent les enseignants pour l'avenir collectif, pour autonomiser les enseignants et assurer le rôle de l'éducation comme un droit humain fondamental et un bien public mondial.

Stefania Giannini
Sous-Directrice générale pour
l'éducation, UNESCO

Angelina Matsie Motshekga
Ministre de l'Éducation primaire
d'Afrique du Sud
Co-présidente de l'Équipe spéciale
internationale sur les enseignants
pour Éducation 2030

Svenja Schulze
Ministre fédérale de la Coopération
économique et du Développement
de l'Allemagne
Co-présidente de l'Équipe spéciale
internationale sur les enseignants
pour Éducation 2030

Remerciements

Ce *Rapport mondial sur les enseignants* est le fruit des efforts conjoints d'innombrables personnes, institutions et organisations, qui ont toutes joué un rôle clé dans sa concrétisation.

Il a été rendu possible par le soutien financier généreux de la Fondation Hamdan bin Rashid Al Maktoum pour les sciences médicales et de l'éducation. Les donateurs de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 ont également contribué à la réalisation de ce rapport, notamment les gouvernements allemand, français et norvégien.

Le rapport a été préparé sous la direction de Mme Stefania Giannini, Sous-Directrice générale pour l'éducation de l'UNESCO, et M. Borhene Chakroun, Directeur de la Division pour les politiques et les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie.

Il a été coordonné par M. Carlos Vargas, Chef de la Section du développement des enseignants de l'UNESCO et Chef du secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (Équipe spéciale sur les enseignants) et deux rédacteurs en chef, Mme Ximena Rubio et M. Peter Wallet, Responsables de projet UNESCO et TTF. Ce rapport a été préparé par l'équipe suivante : Claude Akpabie, Maram Alghani, Helena Barreiras Inacio, Zenab Choug, George Håkon Benson, Erin Chemery, David Childress, Angela Crovace, Aditi Desai, Valérie Djioze-Gallet, Mirna Eskif, Meritxell Fernández Barrera, Helen McLaren, Jack McNeill, Fatou Niang, Ieva Raudonyte, Sarah-Marie Richter, Helen Rojas, Lydie Ruas, Anna Ruszkiewicz, Roy Saurabh, Emilia Soto Echeverri, Mara Vos Carrero, Ann Wanjiku Kiragu, Yue Yong et Qiongxing Zhang.

Nous remercions les nombreuses personnes des différentes divisions et unités du Siège de l'UNESCO et sur le terrain pour leurs contributions, notamment dans le secteur de l'éducation, dont Gwang-Chol Chang, Pierre Chapelet, Agathe Charles-Bray, Yuki Murakami, Rolla Moumne et Elise Rodin. Nous remercions également l'équipe sur le terrain du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Santiago : Claudia Uribe, Carlos Henríquez, Valtencir Mendes, Álvaro Otaegui et Alejandro Vera ; ainsi que Shereen Eldaly du Bureau UNESCO à Amman. Nous étendons nos remerciements à l'Institut de statistique de l'UNESCO, en particulier à Sylvia Montoya et Adolfo Imhof.

Nous exprimons également notre reconnaissance au Centre de formation des enseignants et à l'Institut international et comparatif d'éducation et de recherche de la Shanghai Normal University : Zhang Minxuan, Bian Cui, Song Jia et Sun Yang. En outre, nous souhaitons remercier les personnes suivantes pour leur regard et leurs analyses : Martial Dembélé (Université de Montréal), Mathias Kyélem (École normale supérieure du Burkina Faso), Michel Samy Diatta (Université de Montréal) et Geneviève Sirois (Université TÉLUQ).

Le rapport a été rédigé par Jude Brady, Vaughan Connolly, Paola García-Chinas, Elaine Gerardine Wilson, avec la contribution de Sophia D'Angelo. Nous aimerais également adresser nos remerciements aux auteurs des documents d'information sur lesquels s'appuient largement les analyses du rapport : Ibrahim Abdourhaman, Paula Alleyne, Paul Atherton, Stephanie Bengtsson, Laurette Bristol, Anna Conover, William Clem Smith, Abdoulaye Diatta, Pablo Fraser, Chris Henderson, Coreen J. Leacock, Samuel Joel Warrican, Verna Knight, Jari Lavonen, Cristóbal Madero, Alasdair Mackintosh, Alphonse Nagnon, Ananda Paudel, Natasa Pantić, Ana Paola Ramírez, Anna Persson, Justin C. Robinson, Padma Sarangapani, Andrea Veira et Susanne Wiborg.

Nous saluons les contributions des membres suivants de l'Équipe spéciale sur les enseignants : Afrique du Sud, Azerbaïdjan, Belize, Chili, Égypte, Finlande, France, Indonésie, Jamaïque, Liban, Maldives, Philippines, Sri Lanka, Suriname, la Banque mondiale, la Commission pour l'éducation, la Communauté des Caraïbes (CARICOM), le Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), l'International Council on Education for Teaching (ICET), l'Organisation internationale du Travail (OIT), le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), Save the Children, la Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) et VVOB – *Education for Development*.

Nous devons des remerciements particuliers aux relecteurs, notamment Manos Antoninis (Rapport mondial de suivi sur l'éducation), Quentin Wodon (UNESCO-IIRCA), Inés Dussel (Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant) et David Edwards, Antonia Wulff, Jennifer Ulrick, Isma Benboulerbah et Sonia Grigt (Internationale de l'Éducation) pour leurs commentaires constructifs.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude aux personnes qui se sont occupées de la production, de l'édition et de la mise en forme du rapport, notamment Benoit Delplanque, Noam Le Pottier, Aurélia Mazoyer et Mary de Sousa.

Ce rapport reflète les efforts conjoints et le dévouement de toutes celles et de tous ceux mentionnés précédemment. Pour conclure, nous souhaitons exprimer notre reconnaissance aux enseignants du monde entier qui ont inspiré et motivé ce travail.

Le Rapport mondial sur les enseignants a été généreusement financé par la Fondation Hamdan bin Rashid Al Maktoum pour les sciences médicales et de l'éducation.



مُؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
الجامعة العالمية والتربوية

Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation
for Medical and Educational Sciences

La contribution des entités suivantes a également rendu la réalisation de ce rapport possible :

Avec le soutien du



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development



Table des matières

Avant-propos	5
Remerciements.....	6
Liste des figures	13
Liste des encadrés.....	14
Liste des tableaux.....	15
Acronymes et abréviations.....	16
Résumé	18
Chapitre 1. Introduction.....	26
Contexte international : la place des enseignants	27
Un Rapport mondial sur les enseignants, pourquoi ?	28
Pourquoi la pénurie d'enseignants est-elle un problème urgent ?	30
Quel est le thème de la première édition du Rapport mondial sur les enseignants ?	32
Chapitre 2. Les pénuries mondiales d'enseignants : Point sur la situation	34
Besoins internationaux, régionaux et nationaux d'enseignants	36
Projection des besoins en enseignants selon les critères nationaux	44
Un écart qualitatif : le besoin d'enseignants plus qualifiés	46
Impact du ratio élèves-enseignant et de la taille des classes	54
Les salaires des enseignants restent insuffisants	58
Des enseignants de seconde classe ? Effets des contrats temporaires	62
Les enseignants quittent la profession	63
Une profession genrée	65
En quête de données plus nombreuses et de meilleure qualité	67
Chapitre 3. Les pénuries d'enseignants, un problème pluridimensionnel.....	70
Condition de la profession enseignante	71
L'importance du recrutement : l'enseignement comme choix de carrière attractif ?	73
Garder les enseignants : les difficultés provoquées par l'attrition	75
L'attrition des enseignants a plusieurs causes	76
Facteurs pouvant éloigner les enseignants d'une carrière dans l'enseignement	76

Facteurs pouvant attirer les enseignants vers d'autres professions	78
Facteurs personnels conduisant à l'attrition des enseignants	79
Mobilité internationale des enseignants	79
Enseigner en temps de crise	80
Le rôle du genre dans l'attrition des enseignants	82
Le rôle de l'expérience dans l'attrition des enseignants	84
Difficultés structurelles et contextuelles affectant les pénuries d'enseignants	85
Changements sociodémographiques	85
Affectation et déploiement des enseignants	86
Gestion des enseignants et systèmes d'information	88
Chapitre 4. Les leviers à mobiliser pour remédier aux pénuries d'enseignants	90
Salaires et mesures incitatives	91
Assurer de bonnes conditions de travail	92
Rôle des chefs d'établissement dans l'infléchissement des pénuries d'enseignants	95
Soutenir les enseignants débutants	97
Améliorer la gestion des enseignants grâce aux systèmes d'informations avancés	97
Promouvoir une répartition équitable des enseignants	99
Chapitre 5. Transformer la profession : un nouveau contrat social pour les enseignants	102
Faire de l'enseignement une vocation autant qu'une profession	103
Rendre la profession enseignante attractive pour tous	105
Participation des femmes et des hommes	105
Les enseignants migrants et issus de minorités	106
Enseignants handicapés	107
Améliorer la motivation des enseignants grâce à l'apprentissage tout au long de la vie	108
Réformer la formation initiale des enseignants	108
Exploiter la technologie dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie	109
Développement professionnel continu : une perspective d'apprentissage tout au long de la vie	111
Encourager la professionnalisation des enseignants	113
Qualification et certification des enseignants	113
Normes d'enseignement, systèmes de responsabilisation et évaluations	116
Parcours de carrière	117
Créer un nouveau contrat social	118
L'enseignement comme profession collaborative	119
Dialogue social et voix des enseignants	120
Encourager l'innovation et l'autonomie des enseignants	122
Mettre en œuvre des politiques visant à réduire les pénuries d'enseignants	123
Des données qui soutiennent la mise en œuvre, le plaidoyer et la comparabilité	126

Chapitre 6. Financer la profession enseignante	128
Dépenses du secteur de l'éducation : disparités, difficultés et conséquences pour les enseignants	129
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB	130
Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales	131
Hiérarchiser et répartir les dépenses d'éducation au sein des budgets nationaux pour mieux soutenir les enseignants	134
Contextualisation de l'investissement pour les enseignants	136
Le coût de la formation des enseignants	136
Salaires des enseignants en pourcentage des dépenses d'éducation	138
Le coût élevé de l'attrition des enseignants	138
Financer un enseignement de qualité	139
Financer les salaires des enseignants et les mesures incitatives	139
Rémunération basée sur la performance	142
Capital et projets d'infrastructure	143
Investir dans la professionnalisation de l'enseignement	145
Financer les enseignants nécessaires d'ici 2030	146
Chapitre 7. Coopération et solidarité internationales	152
Dialogue international, recommandations et engagements	153
Coopération internationale et échanges	155
Aide internationale au financement des enseignants	155
Chapitre 8. Conclusions et recommandations	160
Conclusions	161
Recommandations	162
Bibliographie	166

Liste des figures

Figure 2.1.a Nombre de pays qui devraient combler le manque d'enseignants dans l'enseignement primaire d'ici 2030, sur la base des tendances actuelles	40
Figure 2.1.b Nombre de pays qui devraient combler le manque d'enseignants dans l'enseignement secondaire d'ici 2030, sur la base des tendances actuelles	41
Figure 2.2.Taux de croissance annuels moyens constatés et taux de croissance requis pour atteindre les objectifs de l'éducation universelle en nombre d'enseignants parmi les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur en 2030	43
Figure 2.3. Nombre d'enseignants requis pour atteindre les critères nationaux de l'ODD 4 en tenant compte des enfants non scolarisés et écart avec le nombre nécessaire pour atteindre l'éducation universelle en 2030, par niveau (en milliers)	45
Figure 2.4. Proportion d'enseignants de l'enseignement primaire et secondaire disposant des qualifications minimales requises, 2010-2022	48
Figure 2.5. Classement des pays selon leurs progrès vis-à-vis des critères 2025, enseignants formés, par niveau d'éducation	51
Figure 2.6. Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue, par niveau, 2019 ou dernières données disponibles	53
Figure 2.7. Salaire moyen des enseignants dans l'enseignement primaire, du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable, femmes et hommes, 2021 ou dernières données disponibles	59
Figure 2.8. Salaires mensuels moyens des enseignants en dollars des États-Unis PPA (dollar constant 2015), enseignement primaire et secondaire, par région, 2021 ou dernières données disponibles	61
Figure 2.9. Attrition dans l'enseignement primaire, par sexe, 2021 ou dernières données	64
Figure 2.10. Pourcentage d'enseignantes, par niveau, 2022	66
Figure 5.1. Cadre de classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T)	114
Figure 6.1. Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PIB, par niveau de revenu des pays, 2005-2022	131
Figure 6.2. Dépenses moyennes d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau de revenu des pays, 2017-2022	132
Figure 6.3. Dépenses moyennes d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par région, 2017-2022	133
Figure 6.4. Seuils des dépenses (PIB et dépenses publiques totales) dans les pays à revenu élevé et à faible revenu, 2022 ou dernières données disponibles	134
Figure 6.5. Frais de scolarité dans l'enseignement supérieur pour les étudiants nationaux à temps plein d'un master ou d'un programme équivalent dans l'éducation - équivalent en dollars des États-Unis (PPA) (2019/2020)	137
Figure 6.6. Progression des salaires selon la grille salariale dans plusieurs pays sélectionnés, dernières données disponibles (2015-2021)	141
Figure 6.7. Proportion d'écoles ayant accès à l'électricité, l'eau, l'assainissement et l'hygiène	144
Figure 6.8. Besoin financier total nécessaire pour couvrir les salaires des nouveaux enseignants afin de réaliser l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, par région (en millions de dollars des États-Unis, dollar constant de 2015)	148
Figure 7.1. Engagements nationaux en faveur des enseignants, Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022 ..	154
Figure 7.2. Aide d'éducation consacrée à la formation des enseignants, 2003-2022	157

Liste des encadrés

Encadré 1.1. Les recommandations du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante	30
Encadré 2.1. Prévision des besoins d'enseignants actuels et futurs pour réaliser l'éducation universelle d'ici 2030	37
Encadré 2.2. Critères nationaux sur l'indicateur des ODD relatif aux enseignants formés	50
Encadré 2.3. L'effet de la taille des classes sur les pratiques d'enseignement : comment les pénuries d'enseignants se traduisent-elles par de moins bons résultats et comment lutter contre.....	56
Encadré 3.1. Les effets de la pandémie de COVID-19 sur la condition des enseignants.....	73
Encadré 3.2. L'absentéisme des enseignants	85
Encadré 4.1. Redynamiser le rôle des enseignants en République dominicaine à travers des initiatives et des réformes politiques	95
Encadré 5.1. Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T)	114
Encadré 5.2. Intégration des enseignants contractuels en Indonésie	116
Encadré 5.3. Les communautés de pratique au Rwanda	119
Encadré 5.4. Le Teacher Professional Development System au Chili et la difficulté de mettre en œuvre des politiques exhaustives concernant les enseignants	125
Encadré 6.1. Financer de nouveaux enseignants grâce aux recettes fiscales	135
Encadré 6.2. De gros investissements dans la formation des enseignants en Éthiopie pour lutter contre l'attrition.....	146
Encadré 6.3. Investir pour les enseignants : combien faudra-t-il d'ici 2030	150
Encadré 7.1. Déclarations d'engagement nationales	154

Liste des tableaux

Tableau 2.1. Indicateurs des pénuries d'enseignants, définitions et considérations	35
Tableau 2.2. Cible 4.c de l'ODD 4 sur les enseignants.....	36
Tableau 2.3. Total des recrutements d'enseignants nécessaires par région d'ici 2030, par niveau (en milliers).....	38
Tableau 2.4. Valeurs moyennes des critères 2025, par indicateur et par région	50
Tableau 2.5. Classement des pays selon leurs progrès vis-à-vis des critères nationaux de l'ODD 4	51
Tableau 2.6. Ratios élèves-enseignant dans l'enseignement primaire, par région et niveau de revenu, 2022.....	55
Tableau 2.7. Ratio élèves-enseignant formé dans l'enseignement primaire, par région, 2022 ou dernières données disponibles	57
Tableau 2.8. Taux d'attrition mondial des enseignants (%), femmes et hommes, 2015-2022	64
Table 6.1. Base fiscale des pays partenaires du GPE	135
Table 6.2 Nombre d'échelons et mesures du salaire de départ au sein de pays sélectionnés, dernières données disponibles (2015-2021)	140
Table 6.3 Budget supplémentaire requis pour financer les nouveaux enseignants nécessaires d'ici 2030.....	149

Acronymes et abréviations

IA	Intelligence artificielle
ASN PPPK	Aparatur Sipil Negara (Appareil civil d'état) Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (Employés gouvernementaux sous contrat)
CEART	Comité d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie
CdP	Communauté de pratique
FPC	Formation professionnelle continue
SNPC	Système de notification des pays créanciers, statistiques de l'OCDE
CAD	Comité d'aide au développement, OCDE
ECW	Éducation sans délai
IE	Internationale de l'Éducation
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
ERCE	Étude régionale comparative et explicative
UE	Union européenne
FAWE	Forum des éducatrices africaines
PIB	Produit intérieur brut
GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO
SIG	Système d'information géographique
GIZ	Agence allemande de coopération internationale
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
HLP	Groupe de haut niveau sur la profession enseignante
CDHN	Comité directeur de haut niveau, ODD 4-Éducation 2030
TIC	Technologies de l'information et des communications
IIRCA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
OIT	Organisation internationale du Travail
CITE-T	Classification internationale type des programmes de formation des enseignants
FIE	Formation initiale des enseignants
LLECE	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation
ONG	Organisation non gouvernementale
APD	Aide publique au développement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

RLP	Rémunération liée à la performance
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves, OCDE
PPA	Parité de pouvoir d'achat par an
REE	Ratio élèves-enseignant
REEF	Ratio élèves-enseignant formé
ODD	Objectif de développement durable, ONU
PEID	Petits États insulaires en développement
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, OCDE TES Sommet sur la transformation de l'éducation des Nations Unies
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques TMIS Système d'information pour la gestion des enseignants
TF	Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, aussi appelée Équipe spéciale sur les enseignants
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNOSSC	Bureau des Nations Unies pour la coopération Sud-Sud UNRWA Office de secours et de travaux des Nations Unies
ONU	Organisation des Nations Unies
EPU	Enseignement primaire universel
ESU	Enseignement secondaire universel
WASH	Eau, assainissement et hygiène

Résumé analytique

Un Rapport mondial sur les enseignants, pourquoi ?

Les enseignants sont essentiels pour atteindre l'objectif de développement durable (ODD 4) visant à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous d'ici 2030. Pour y parvenir, la cible 4.c. appelle à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés. Toutefois, d'importantes pénuries persistent dans le monde entier. En 2022, l'UNESCO a sonné l'alerte sur la condition de la profession en évoquant la pénurie mondiale d'enseignants et en indiquant que les progrès vers l'ODD 4 étaient menacés. Ce Rapport mondial sur les enseignants (ci-après le Rapport) a commandé de nouvelles projections qui montrent que 44 millions d'enseignants des niveaux primaire et secondaire supplémentaires sont nécessaires dans le monde pour atteindre ces objectifs d'ici à 2030. Ces pénuries ont de vastes conséquences : elles sont coûteuses pour les systèmes, elles augmentent la charge de travail des enseignants et elles peuvent nuire à la qualité de l'éducation. Selon les nouvelles projections, il faudra environ 120 milliards de dollars des États-Unis par an pour financer l'ensemble des postes d'enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre l'objectif de l'éducation universelle.

Les pénuries d'enseignants sont un problème urgent pour tous les pays du monde, quel que soit leur niveau de revenu. Les prévisions montrent que l'Afrique subsaharienne aura besoin de 15 millions d'enseignants supplémentaires d'ici 2030 pour atteindre les cibles de l'ODD 4, principalement en raison de l'augmentation rapide de la population d'âge scolaire, à laquelle s'ajoutent des contraintes financières. Ces tendances inquiétantes s'observent aussi dans les pays à revenu plus élevé où les gouvernements ne parviennent pas à attirer suffisamment de nouveaux enseignants pour remplacer ceux, toujours plus nombreux, qui quittent le métier. Les conséquences des pénuries se font sentir dans les pays européens, comme l'Angleterre, les Pays Bas, la France, le Japon et aux États-Unis..

Malgré le nombre croissant de recherches sur les enseignants et les problématiques connexes, jusqu'à présent aucun rapport de référence n'a étudié les pratiques prometteuses ni suivi régulièrement les avancées globales réalisées vers la cible 4.c. Ce Rapport, selon une approche thématique et qui sera publié tous les deux ans, vise à aider la communauté internationale à suivre et avancer vers l'engagement global de la Déclaration d'Incheon et Cadre d'action de veiller à ce que « les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, et soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes ».

Dans cet esprit, la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation a souligné l'importance de réinventer la profession enseignante comme une profession collaborative, de reconnaître le développement professionnel comme un parcours d'apprentissage tout au long de la vie, d'améliorer les conditions de travail et la condition des enseignants, et d'encourager leur implication dans la prise de décisions. De la même manière, le Sommet sur la transformation de l'éducation (TES) a appelé à repenser la place des enseignants comme des guides créatifs et des facilitateurs du processus d'apprentissage. Ce Rapport répond à ces appels en invitant à reconnaître les enseignants comme des professionnels compétents et autonomes, travaillant de manière collaborative, et qui utilisent la technologie pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage et promouvoir une communication efficace. Il appelle à développer des systèmes de formation et d'accréditation afin de renforcer la professionnalisation du métier, de soutenir les enseignants et de leur permettre d'évoluer. Pour y parvenir, les systèmes éducatifs devront développer des stratégies et des politiques formant un ensemble cohérent afin d'offrir de meilleures conditions de travail aux enseignants, pour un enseignement et un apprentissage de qualité.

Les pénuries mondiales d'enseignants : Point sur la situation

Afin d'assurer le suivi des progrès mondiaux vers la réalisation de la cible 4.c des ODD, des indicateurs comparables à l'échelle internationale ont été définis pour évaluer le nombre d'enseignants et la qualité de l'enseignement. En raison de la diversité des contextes, la mesure des pénuries d'enseignants n'est pas un processus simple et uniforme. Malgré ces difficultés, deux facteurs se détachent lorsqu'il s'agit d'évaluer les futurs besoins d'enseignants : la population d'âge scolaire et l'attrition des enseignants. Il est également nécessaire de tenir compte du fait que les populations d'âge scolaire peuvent à la fois augmenter et diminuer. L'attrition affecte également la demande et exige des pays qu'ils tiennent compte du taux de remplacement des enseignants en fonction de facteurs comme l'âge, les départs à la retraite et tout ce qui peut réduire les effectifs de main-d'œuvre. Il s'agit d'un problème d'autant plus urgent que les taux d'attrition mondiaux des enseignants du niveau primaire ont presque doublé, passant de 4,6% en 2015 à 9% en 2022.

Selon le modèle développé par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), les nouvelles projections montrent que 44 millions d'enseignants de niveaux primaire et secondaire seront nécessaires d'ici 2030 pour atteindre les ODD. Bien que d'importants progrès aient été réalisés depuis la projection de 2016 de 69 millions d'enseignants, il manque toujours l'équivalent de la moitié des effectifs enseignants actuels. Si l'on intègre l'éducation secondaire universelle (ESU) aux ODD, cela signifie que la plupart des nouveaux enseignants recrutés dans le monde d'ici 2030 devront l'être au niveau secondaire. Les projections indiquent qu'il manque encore 31 millions d'enseignants de niveau secondaire dans le monde et 13 millions d'enseignants de niveau primaire. 58 % des recrutements nécessaires sont destinés à remplacer des enseignants qui ont quitté le métier, et les 42 % restants correspondent à des créations de postes.

Étant donné les difficultés rencontrées pour réaliser les ODD, en 2021, les pays ont fixé des critères nationaux pour définir leurs propres cibles en tenant compte de leur contexte particulier, de leur point de départ et du rythme de leurs avancées. Ces critères ont servi à réaliser une série de projections alternatives sur le nombre d'enseignants nécessaires d'ici 2030. Contrairement à l'approche de l'éducation universelle, ces critères permettent de réaliser des projections en estimant que

84 millions d'enfants d'âge scolaire de niveaux primaire et secondaire, soit environ 5 %, seront toujours exclus de l'éducation formelle en 2030. Ce nouveau calcul indique qu'environ 12,3 millions d'enseignants de niveau primaire seront nécessaires dans le monde, soit environ 591 000 de moins (environ 5 %) que les 13 millions visés pour assurer l'inscription de tous et réaliser les ODD. L'écart se creuse encore entre les besoins en enseignants des critères nationaux et l'objectif d'une éducation secondaire universelle compte tenu de la plus grande proportion d'élèves non scolarisés à ce niveau d'enseignement. L'estimation s'établit à 27,5 millions d'enseignants de niveau secondaire dans le monde, soit 12 % de moins par rapport aux 31 millions nécessaires pour l'éducation universelle. Ces objectifs sont peut-être plus accessibles dans de nombreux pays, en particulier ceux dont les ressources sont les plus limitées.

Les enseignants sont essentiels pour assurer une éducation de qualité et doivent donc recevoir une formation adéquate et pertinente leur permettant d'enseigner la matière concernée au niveau scolaire demandé. La moyenne mondiale des enseignants qualifiés reste stable aux différents niveaux d'enseignement, à environ 85 %. Cependant, les tendances régionales peuvent masquer des écarts considérables entre les pays. La définition du concept d'enseignant qualifié varie aussi énormément d'un système éducatif à l'autre, ce qui complique les comparaisons internationales et l'établissement de points de référence. Dans l'ensemble, il faut plus de données sur les enseignants qualifiés, en particulier pour certains niveaux d'éducation et certaines régions.

Le nombre et la répartition des enseignants constituent également des paramètres politiques importants pour déterminer la qualité de l'éducation. Depuis 2000, le ratio élèves-enseignant (REE) a baissé dans le monde entier. Cependant, il existe de grandes disparités entre les régions et les pays de différents groupes de revenu. Les REE élevés, qui entraînent une surcharge des classes, sont un problème particulièrement sérieux dans les pays à faible revenu par rapport aux pays à revenu élevé. Le ratio élèves-enseignant formé (REEF) évalue le rapport entre le nombre d'élèves et les enseignants possédant les qualifications minimales requises.

En 2022, dans l'enseignement de niveau primaire, le REEF est de 15,1 dans les pays à revenu élevé et de 52,1 dans les pays à faible revenu, soit plus de trois fois plus.

L'analyse de la rémunération des enseignants peut permettre d'illustrer la compétitivité de la profession pour attirer et retenir les enseignants. Les salaires relativement faibles dans l'enseignement, par rapport à d'autres professions, peuvent dissuader de bons candidats. Les données montrent que les salaires des enseignants varient beaucoup comparés à d'autres professions exigeant un niveau de qualification similaire.

Dans certains pays, les enseignants gagnent deux fois plus que d'autres professionnels avec un niveau de qualification comparable, alors que dans d'autres ils touchent des salaires beaucoup plus faibles. Les études montrent que dans la moitié des pays, les enseignants du niveau primaire sont payés moins que les autres professionnels avec un niveau de qualification similaire. Ce chiffre passe à 3 sur 10 dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Dans le même temps, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les recherches soulignent que le salaire des enseignants ne suffit pas à couvrir les besoins de base d'un foyer.

Les pénuries d'enseignants, un problème pluridimensionnel

Les pénuries d'enseignants sont un problème politique complexe, car la condition de la profession dépend de plusieurs facteurs. À quelques exceptions près, dans le monde entier, l'attractivité du métier a baissé et les systèmes éducatifs peinent à attirer et garder les enseignants. Dans tous les pays, quels que soient leurs revenus, les candidats sont découragés par le manque d'attractivité des salaires, les mauvaises conditions de travail et la charge de travail. Dans de nombreux pays, l'élargissement des systèmes éducatifs pour atteindre les objectifs d'éducation universelle s'est aussi traduit par la généralisation du recours aux enseignants contractuels ou communautaires. Cette pratique peut créer un système à deux vitesses où les enseignants contractuels bénéficient de conditions moins favorables que les fonctionnaires.

Les problèmes de recrutement sont l'une des principales causes des pénuries d'enseignants, mais cela varie beaucoup selon les pays, comme l'illustrent les réponses des jeunes de 15 ans interrogés sur leur envie de devenir enseignant. Les données des 41 pays participant au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèlent qu'entre 2000 et 2018, l'enseignement est resté dans les 10 premières aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Toutefois, l'analyse des résultats du cycle PISA 2006 montre que dans certains pays comme l'Allemagne, l'Autriche, le Chili, le Danemark, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Hongrie, l'Italie, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse, moins de 2 % des élèves envisageaient la profession enseignante. Dans les pays où le nombre de vocations est insuffisant, il est important d'en étudier les raisons. Parmi les facteurs

courants, il peut y avoir le fait de ne pas se sentir « fait pour le métier », l'image renvoyée par la profession (par ex., de la charge de travail) et des options plus attractives.

De nombreux problèmes nuisent à la condition du métier et ont un impact sur le recrutement. Il n'existe pas de cause unique qui pousserait les enseignants à quitter la profession. Les facteurs de l'attrition peuvent généralement être classés en trois grandes catégories : les facteurs de répulsivité (conditions de travail et bien-être des enseignants), les facteurs d'attractivité (la rémunération des enseignants et les opportunités d'évolution professionnelle) et les raisons personnelles (retraite, problèmes de santé, obligations personnelles). Certains systèmes ont aussi tendance à perdre des enseignants en raison de la « fuite des cerveaux » et des pays comme l'Allemagne, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent en effet de nombreux enseignants immigrés. Les enseignants travaillant dans les situations d'urgence ou de crise quittent plus souvent le métier que leurs collègues en raison de problèmes de sécurité, d'un manque de prise en charge des enseignants, de l'absence de rémunération fiable ou de politiques gouvernementales d'exclusion.

Alors que l'attrition concerne tous les enseignants, quel que soit le contexte, les hommes et les jeunes enseignants sont plus nombreux à quitter la profession. À l'échelle mondiale, les taux d'attrition en 2021 étaient de 9,2 % et 5,9 % pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, contre 4,2 % et 5,6 % pour les enseignantes des mêmes niveaux. D'un autre côté, les femmes sont sous-représentées aux postes de direction ou dans certaines régions en raison de l'absence de logement adapté, de conditions de travail insalubres

ou dangereuses, ou la discrimination induite par la perception du rôle des femmes dans le travail. Pour les jeunes enseignants, les premières années de carrière sont particulièrement à risque. Les taux d'attrition présentent une forme en U au fil de la carrière, avec des taux élevés dans les premières années et à l'approche de la retraite. Certaines études ont évalué que 40 % des enseignants abandonnent le métier au cours des 5 premières années au Canada, à Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine), aux États-Unis et au Royaume-Uni.

De nombreuses difficultés structurelles et contextuelles plus larges contribuent également aux pénuries d'enseignants. Une mauvaise affectation des enseignants qualifiés peut provoquer des pénuries persistantes lorsqu'il existe un manque de concordance entre les qualifications des enseignants et les matières ou zones dans lesquelles ils sont nécessaires. Bien souvent, la prise de décision doit s'effectuer sans les informations qui seraient requises, en raison d'une mauvaise planification, de procédures de gestion inefficaces et d'outils de suivi inexistant ou inadéquats. De nombreux systèmes n'ont pas de gestion intégrée des ressources humaines, que ce soit pour la gestion du personnel ou la collecte de données.

Les leviers à mobiliser pour remédier aux pénuries d'enseignants

Les pays ont agi de différentes manières pour réagir aux facteurs personnels, de répulsivité et d'attractivité à l'origine des pénuries d'enseignants et pour rendre l'enseignement plus attractif. Les systèmes éducatifs et leurs responsables disposent de différents leviers pour améliorer l'attractivité de l'enseignement, qui vont des stratégies de gestion complètes aux initiatives politiques, en passant par les décisions prises par les chefs d'établissement à échelle locale. Ces initiatives peuvent répondre à des exigences basiques, comme une rémunération ou des conditions de travail décentes, avec des stratégies telles que l'augmentation des salaires ou d'autres mesures incitatives, l'amélioration de la culture scolaire ou des horaires de travail, ou le développement d'un soutien en faveur de la santé mentale des enseignants. Des salaires attractifs peuvent par exemple contribuer à la satisfaction professionnelle des enseignants et améliorer l'attractivité du métier. Au Kazakhstan, après qu'une étude nationale a révélé que les enseignants se sentaient surchargés et sous-payés, leur rémunération a doublé entre 2020 et 2023, ce qui leur a permis de se sentir davantage soutenus par le gouvernement.

Dans les établissements, des équipes dirigeantes efficaces peuvent créer des environnements scolaires motivants, améliorer les conditions de travail et donner plus d'autonomie aux enseignants. Les résultats de l'étude régionale comparative et explicative (ERCE) de l'UNESCO laissent penser que les écoles d'Amérique latine dont les directeurs réalisent régulièrement des observations en classe ou qui encouragent les enseignants à collaborer peuvent obtenir de meilleurs résultats en mathématiques,

en langues et en science. Pour assurer la motivation et le professionnalisme des jeunes enseignants et éviter l'attrition de début de carrière, eux aussi ont besoin d'un soutien continu. Les établissements peuvent proposer des programmes de préparation alliant l'accompagnement d'un collègue plus expérimenté (généralement de la même matière), un soutien informel et une formation formelle plus structurée. En République de Corée, les groupes d'étude mettent en relation de jeunes enseignants et des enseignants plus expérimentés, pour qu'ils puissent mettre leurs connaissances professionnelles en commun et échanger des idées. Cette initiative obtient de bons résultats.

Pour mieux comprendre les raisons d'une répartition inégale de la main-d'œuvre ou de taux d'attrition élevés, les systèmes éducatifs doivent aussi pouvoir contrôler et analyser les effectifs enseignants. Les systèmes d'information pour la gestion des enseignants (TMIS) peuvent aider les planificateurs à mieux anticiper les besoins de personnel. Au Sénégal, le système MIRADOR intègre des modules de données afin de surveiller des éléments comme la gestion des carrières, le recrutement, la formation et les effectifs pour prévoir les besoins de remplacement. En comprenant mieux leurs propres besoins, les pays peuvent améliorer la répartition des enseignants en proposant des mesures incitatives à ceux qui travaillent dans les établissements isolés ou défavorisés, à travers des mesures financières, comme de meilleures rémunérations ou des logements de fonction, ou des opportunités d'évolution professionnelle supplémentaires.

Transformer l'enseignement : un nouveau contrat social

Le développement d'un nouveau contrat social de l'éducation pourrait être déterminant pour améliorer le prestige de la profession enseignante. La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation base ce contrat sur la conception de l'éducation comme un objectif social partagé visant un bien commun et envisage l'enseignement comme une profession de collaboration mettant l'accent sur la réflexion, la recherche, la création de connaissances et l'innovation. Pour lancer ce processus, les systèmes éducatifs doivent trouver et recruter les bons candidats, pour qui l'enseignement est une vocation. Ils doivent déterminer et comprendre la motivation des futurs enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre des stratégies de recrutement sur mesure pour la formation initiale des enseignants. En Chine, des facteurs altruistes et intrinsèques comme la personnalité, l'intérêt pour une matière, la possibilité de formation professionnelle continue (FPC) et l'envie d'aider les autres, motivent les élèves de niveau secondaire à poursuivre une carrière dans l'enseignement.

Pour que la profession soit attractive pour toutes et tous, la question de la diversité ne doit pas être négligée. Les systèmes doivent tout d'abord parvenir à une main-d'œuvre paritaire qui reflète la communauté dans son ensemble. Il peut s'agir de créer des lois pour protéger les femmes des violences et assurer le respect de leurs droits ou de développer des stratégies pour augmenter le nombre d'hommes aux niveaux d'enseignement inférieurs. Les élèves des groupes sous-représentés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'enseignants qui partagent leurs origines ethniques, raciales, linguistiques ou culturelles. Les systèmes pourraient donc développer des programmes pour cibler et recruter ces enseignants. Les systèmes éducatifs et les gouvernements peuvent aussi prendre des mesures pour inciter les personnes handicapées à devenir enseignantes. Au Népal, près de 40 % des personnes malvoyantes et aveugles titulaires d'un diplôme universitaire enseignent dans des écoles classiques.

Pour avancer vers la professionnalisation des carrières d'enseignants, les programmes de formation initiale des enseignants (FIE) et de développement professionnel doivent être reconnus comme des écosystèmes favorables à l'apprentissage tout au long de la vie. Afin de mieux préparer les futurs enseignants, les Pays-Bas ont associé les instituts de FIE aux écoles pour concevoir, mettre en place et évaluer les programmes de FIE, ce qui a créé un sentiment de coopération et de connexion entre la formation et la pratique. L'essor rapide d'innovations comme les technologies numériques et l'intelligence

artificielle (IA) souligne l'importance pour les enseignants de se former tout au long de leur vie. La technologie peut faciliter la formation des enseignants et enrichir les opportunités d'apprentissage et d'enseignement en classe. Cependant, les enseignants doivent être correctement formés et préparés pour exploiter réellement le potentiel des technologies. Le développement professionnel doit être possible sous différents formats et selon différents modes pour assurer l'apprentissage tout au long de la vie. Les systèmes doivent donc assurer la pertinence de la formation et sa flexibilité pour tenir compte de la charge de travail des enseignants. Des recherches ont également démontré que des opportunités de formation professionnelle continue peuvent améliorer la motivation et le bien-être des enseignants.

Le processus de professionnalisation peut débuter par le développement d'exigences minimales visant à vérifier les qualifications et la certification des enseignants, ainsi que par l'offre de postes permanents aux enseignants contractuels. Par exemple, le Mexique a titularisé environ 800 000 enseignants contractuels qui ont ainsi pu prétendre à des postes permanents après six mois d'exercice du métier. Les systèmes de responsabilisation sont également importants, car ils incluent des mécanismes de retours professionnels et participatifs. La professionnalisation des enseignants passe aussi par une structure de carrière claire, dans la mesure où elle est liée à leur motivation, à leurs progrès, à leur stabilité et à leur développement professionnel. De nombreux systèmes ont commencé à faire évoluer les modèles de développement professionnel basés sur l'ancienneté pour se tourner vers un système d'échelons permettant aux enseignants de prétendre à de nouveaux postes après avoir rempli les critères demandés.

L'élaboration d'un nouveau contrat social pour l'éducation peut aussi comprendre des stratégies visant la collaboration, le dialogue social et l'innovation. La participation active à des communautés de pratique peut contribuer à améliorer l'attractivité de la profession puisqu'elles proposent un espace où les enseignants peuvent avancer, partager leurs idées et innover. Un dialogue social efficace peut aussi améliorer la condition de l'enseignement en donnant de l'autonomie aux enseignants et en leur donnant voix au chapitre. Au Tamil Nadu, en Inde, des enseignants ont été impliqués dans la conception et la mise en œuvre des différentes étapes d'un projet d'apprentissage par activités, ce qui a favorisé son adoption, son appropriation et son expansion à d'autres états du pays. Les enseignants

peuvent par ailleurs contribuer à façonner les décisions et les pratiques du monde de l'éducation à travers l'innovation et la recherche.

Des données pertinentes sont essentielles pour calculer les nombreux coûts associés à l'offre d'enseignants qualifiés. Sans plus de données sur l'attrition des enseignants, il est difficile d'identifier des tendances à long terme, en particulier sur les enseignants des niveaux pré-primaire et secondaire. Par ailleurs, il existe peu de données sur les coûts cachés du recrutement des enseignants, la rétention

et l'attrition, qui seraient pourtant nécessaires aux décideurs politiques et aux parties prenantes pour concevoir des stratégies de recrutement rentables. Des données qualitatives sont nécessaires sur l'ensemble du « réseau d'alimentation », depuis le recrutement des stagiaires jusqu'aux programmes de soutien des enseignants retraités. Afin de créer une structure de rémunération attractive pour les enseignants, il est crucial de recueillir des données quantitatives actuelles et complètes sur les échelles de salaire et les facteurs qui influencent l'évolution des carrières.

Financer la profession enseignante

Dans le Cadre d'action Éducation 2030, la cible fixée en matière de financement pour les gouvernements est de 4 % à 6 % du PIB, et 15 % à 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation. En moyenne, les dépenses d'éducation représentaient 4,2 % du PIB mondial en 2021, mais les écarts de financement restent importants entre les différents groupes de revenu et vont de 5,0 % dans les pays à revenu élevé en 2021 à 3,1 % dans les pays à faible revenu en 2022. La part moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation était à un demi-point de pourcentage de 14 % entre 2005 et 2019, mais elle a chuté sous les 13 % en 2020-2021. Les pays à faible revenu (+ 4,5 points de pourcentage) et les pays à revenu intermédiaire (+ 3,7 points de pourcentage) ont alloué plus de fonds à l'éducation que les pays à revenu élevé en pourcentage des dépenses gouvernementales en 2021.

Les dépenses mondiales des trois principales sources de financement de l'éducation (gouvernement, donateurs et ménages) ont légèrement augmenté, de 5 300 milliards de dollars des États-Unis en 2019 et 2020 à 5 400 milliards en 2021. En 2021, les fonds gouvernementaux représentaient 78 % des dépenses mondiales d'éducation, restant ainsi la première source de financement quel que soit le niveau de revenu des pays. Les fonds des donateurs sont également un élément essentiel des budgets de l'éducation dans les pays à faible revenu puisqu'ils constituent 13 % des dépenses totales en 2021. Cependant, malgré une hausse de 15 % entre 2019 et 2020, l'aide publique au développement (APD) attribuée à l'éducation a diminué de 7 % en 2021. La crise de la dette qui s'intensifie dans les pays à faible revenu menace également les dépenses publiques en matière d'éducation. D'après le Fonds monétaire international,

la proportion des pays concernés ou fortement menacés par le surendettement est passée de 21 % en 2013 à 57 % en 2022.

Tandis que les dépenses d'éducation couvrent un large éventail de postes budgétaires, entre les salaires et les autres programmes ou initiatives associées, les enseignants constituent la majorité de ces dépenses. Or, si les taux d'attrition sont élevés et que les systèmes doivent constamment recruter et former de nouveaux enseignants, ces dépenses peuvent vite s'accumuler. Au Royaume-Uni, selon les estimations de 2016, 208 millions de livres sterling étaient dépensées par an pour former des enseignants qui démissionnaient ensuite dans les 2 années suivant leur diplôme. Le coût de l'attrition peut devenir très important à l'échelle du système puisque les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur consacrent environ 75 % de leur budget d'éducation aux dépenses liées aux enseignants. Néanmoins, les chercheurs indiquent que les coûts combinés du taux de rotation et de l'attrition sont rarement pris en compte et les recherches en la matière sont très limitées. Compte tenu du coût élevé de l'attrition des enseignants et des cycles de formation répétés qui s'ensuivent, les dépenses consacrées aux enseignants peuvent être vues comme un investissement plutôt que comme de simples coûts. Bien qu'il s'agisse d'un élément clé, il est compliqué de déterminer un niveau de rémunération « adéquat » pour les enseignants et les recommandations en la matière sont rares. Pour attirer des enseignants qualifiés, il est essentiel de leur proposer un salaire de départ concurrentiel et des opportunités d'évolution. Le financement des dépenses d'investissement à long terme est également pertinent en raison de leur impact sur le recrutement et la rétention des enseignants, puisque de mauvaises conditions de

travail peuvent être une cause majeure d'attrition. Pour de nombreux systèmes, une autre stratégie de réduction des coûts consiste à mieux garder les enseignants en début de carrière grâce à des programmes de préparation et d'accompagnement de qualité.

Tandis que la rémunération des enseignants, les investissements en infrastructure et les initiatives de professionnalisation sont des décisions financières clés pour les systèmes éducatifs, de nombreux pays doivent aussi prendre en compte le coût anticipé des nouveaux postes d'enseignants. Selon les nouvelles prévisions, il faudrait 120 milliards de dollars des États-Unis chaque année pour financer l'ensemble des nouveaux enseignants requis pour atteindre les objectifs

d'éducation universelle de l'ODD 4. Toutefois, ce montant n'est pas réparti de manière équitable puisque l'Asie et l'Afrique en assument la plus grande partie. Selon les estimations, l'Afrique subsaharienne a besoin de près de 39 milliards de dollars des États-Unis chaque année, soit 79 % de plus que son budget actuel. Mais quand les prévisions de coûts tiennent compte du nombre de nouveaux enseignants requis pour atteindre les critères nationaux, ces chiffres sont nettement moins élevés tant au niveau primaire que secondaire. Au niveau primaire, les coûts sont environ 11,5 % plus bas que ceux prévus pour réaliser l'éducation universelle primaire d'ici 2030, tandis qu'au niveau secondaire, ils sont environ 20 % moins élevés que ceux prévus pour l'éducation universelle secondaire

Le rôle de la coopération internationale

Tandis que certains pays sont capables d'endiguer les pénuries d'enseignants grâce à leurs propres initiatives et financements, de nombreux autres ont besoin de la coopération internationale et de soutien, tant pour orienter leurs stratégies et leurs actions qu'avec des moyens humains, techniques ou financiers. À l'échelle internationale, la collaboration est essentielle pour relever des défis structurels comme les pénuries d'enseignants. Le Sommet sur la transformation de l'éducation des Nations Unies 2022 a constitué une étape importante pour la coopération mondiale en matière d'éducation et a remis certaines questions clés au premier plan des programmes politiques nationaux et internationaux. La collaboration internationale peut aussi prendre la forme d'une coopération Sud-Sud ou triangulaire au sein de laquelle les pays du Sud mettent les ressources en commun et les partagent, développent leur autonomie à travers le renforcement des capacités et l'échange d'idées, et étendent la participation et la coopération à l'activité économique internationale.

Les investissements gouvernementaux en faveur d'un personnel enseignant qualifié et soutenu à long terme améliorent la qualité et la résilience des systèmes éducatifs. Cependant, dans de nombreux pays à faible revenu, les contraintes budgétaires laissent très peu de place à l'investissement dans la FIE et la FPC et à l'amélioration des conditions de travail et de l'infrastructure. Les partenaires de l'aide internationale peuvent proposer des approches coordonnées de soutien aux enseignants grâce à des financements extérieurs, en collaboration avec les gouvernements à travers le financement, le soutien, la formation et le plaidoyer. Pour veiller à ce que les enseignants qualifiés déplient tout leur potentiel, les donateurs sont encouragés à collaborer avec les partenaires sociaux, y compris les enseignants, et à renforcer leurs capacités en les considérant comme des partenaires lors du développement des politiques.

Recommandations

- 1. Mettre au point des politiques relatives aux enseignants en accord avec les priorités nationales et le paysage politique en intégrant toutes les dimensions importantes pour les enseignants et en s'appuyant sur un cadre collaboratif et sur le dialogue social.**
- 2. Collecter plus de données, de meilleure qualité, afin de rendre compte des indicateurs définis dans le Cadre d'action Éducation 2030 de manière systématique.**
- 3. Transformer la formation et le développement professionnel des enseignants en passant d'initiatives individuelles fondées sur des cours à des processus collaboratifs, dirigés par les enseignants eux-mêmes et proposés tout au long de la vie.**
- 4. Améliorer les conditions de travail des enseignants, en commençant par les salaires et les mesures incitatives, pour que les enseignants reçoivent une rémunération et des avantages compétitifs, et veiller à l'égalité des genres dans leur rémunération et leur traitement.**
- 5. Assurer un financement public national approprié conforme aux critères existants de 6 % du PIB et de 20 % des dépenses gouvernementales totales.**
- 6. Renforcer la coopération internationale pour impliquer différents groupes dans les efforts collaboratifs mis en oeuvre pour remédier aux pénuries d'enseignants et étendre la portée des politiques relatives aux enseignants.**



Chapitre 1

Introduction

Sophea Keo enseigne la physique et les compétences de vie
à Prey Veng, au Cambodge.
© UNESCO/Erika Pineros

Contexte international : la place des enseignants

À six ans de la fin du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et de l'échéance des cibles de l'ODD 4, il apparaît clairement que malgré les progrès considérables réalisés pour assurer l'accès à l'éducation, d'importantes difficultés mondiales persistent, dont les crises environnementale et climatique, les catastrophes humanitaires, les instabilités socioéconomiques et les conflits politiques. Ces crises, qui se cumulent, perturbent et gênent la réalisation d'une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous. Ce paysage complexe souligne le besoin urgent de réévaluer et de renforcer nos stratégies pour veiller à ce que les avancées éducatives ne soient pas seulement généralisées, mais aussi résilientes face à ces défis mondiaux et protéiformes (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). Compte tenu des circonstances, les décideurs politiques et les parties prenantes de l'éducation mondiale s'intéressent de plus en plus aux difficultés interconnectées de l'équité et de la pertinence. Ces deux crises exigent un examen attentif si nous voulons tenir les engagements de l'ODD 4 (Nations Unies 2023a).

La crise de l'équité dans l'éducation comporte plusieurs facettes. Elle comprend tout d'abord le problème persistant de l'exclusion alors que selon les estimations, 244 millions d'enfants de 6 à 17 ans n'étaient pas scolarisés en 2021, soit 9 millions de moins seulement qu'en 2015 (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et Institut de statistique de l'UNESCO 2022). De plus, ce nombre a augmenté en 2022 pour atteindre 250 millions, principalement en raison de l'exclusion des filles et de la crise de l'éducation en cours en Afghanistan (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023b). En outre, parmi les enfants ayant accès à l'éducation, ils sont nombreux à ne pas atteindre les résultats d'apprentissage attendus pour leur niveau. Dans 18 des 31 pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur dont les données sont disponibles depuis 2019, moins de 10 % des enfants ont un niveau d'aptitudes minimum en lecture ou en mathématiques (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Il n'existe pas de données mondiales comparables post-COVID-19, mais certaines études indiquent que la pandémie a eu un impact important sur les systèmes éducatifs. Elle a touché plus durement les pays à revenu

faible où les fermetures d'écoles se sont prolongées et où les solutions d'apprentissage à distance étaient limitées et moins efficaces que dans les pays plus riches (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Ensuite, la crise de l'équité est exacerbée par des investissements insuffisants et inégaux dans l'éducation entre les nations riches et les pays plus pauvres, ainsi qu'au sein des pays eux-mêmes. Le problème est d'autant plus sérieux dans les pays pauvres lourdement endettés, où une grande partie des recettes publiques sert à épouser la dette extérieure (PNUD 2023a ; Nations Unies 2023a). Enfin, le soutien de la communauté internationale n'est pas adéquat. Par conséquent, malgré les appels mondiaux à financer l'éducation, la part de l'aide internationale consacrée à l'éducation a stagné ces dernières années (UNESCO et al. 2023b). 2023b).

La crise de la pertinence dans l'éducation comprend différents problèmes clés. Tout d'abord, les systèmes éducatifs actuels ne préparent pas correctement les élèves à devenir une main-d'œuvre extrêmement adaptable, en particulier compte tenu des progrès de l'automatisation et de l'IA (Nations Unies 2023a). Il est nécessaire de renforcer les capacités institutionnelles pour que les systèmes éducatifs puissent s'adapter à l'essor constant du monde numérique et aux progrès de l'IA en veillant à ce que les apprenants et les enseignants disposent des outils nécessaires pour relever ces défis, identifier les risques potentiels et saisir d'éventuelles opportunités. Comme le montre une enquête menée par l'UNESCO dans plus de 450 écoles et universités, elles sont moins de 10 % à avoir développé des politiques institutionnelles et/ou des orientations officielles sur l'utilisation des applications d'IA générative (UNESCO 2023c). De plus, les systèmes éducatifs sont incités à développer une compréhension plus complète du changement climatique en préparant les élèves à s'y adapter et à en atténuer les effets, tout en répondant aux problématiques de la justice climatique. Selon une enquête de l'UNESCO qui a analysé les cadres de programme nationaux de 100 pays, à peine plus de la moitié d'entre eux comprenait une mention explicite du changement climatique, mais elle restait généralement superficielle (UNESCO 2021b). Enfin, alors que les divisions sociales et la polarisation du monde s'aggravent et que

la confiance dans les gouvernements et les institutions s'érodent, il est urgent que les systèmes éducatifs encouragent une société plus humaine, plus juste et socialement plus cohérente valorisant la diversité, l'équité et le développement durable (Nations Unies 2023a).

Pour affronter ces deux crises à la fois pluridimensionnelles et interconnectées, la transformation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement et de la profession enseignante est au cœur des débats politiques internationaux. Ce tournant est essentiel à l'heure où nous devons évaluer les engagements internationaux et nationaux après être entrés dans la deuxième partie du calendrier vers la réalisation de l'ODD 4.

À travers le monde, l'éducation fait face à une double crise de la pertinence et de l'équité, puisque l'exclusion et l'inégalité des investissements persistent, car les systèmes éducatifs ont du mal à s'adapter à l'évolution de la main-d'œuvre, aux avancées technologies comme l'IA, ainsi qu'à inclure dans les programmes des thèmes cruciaux comme le changement climatique et la cohésion sociale.

Un Rapport mondial sur les enseignants, pourquoi ?

Les études montrent régulièrement que les enseignants sont le principal facteur affectant l'apprentissage des élèves à l'école (Rivkin et al 2005 ; Chetty et al. 2014).

Pour assurer à tous une éducation de qualité, chaque enfant doit donc avoir accès à un enseignant qualifié. Cependant, malgré le corpus croissant de recherches sur les enseignants et les problématiques associées, aucun rapport ne contrôle régulièrement les progrès réalisés vers l'ODD 4 et la cible 4.c qui appelle à « accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement » d'ici 2030.

Dans ce contexte, le présent Rapport entend aider la communauté internationale à avancer vers l'engagement de veiller à ce que « les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, et soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes », ainsi qu'à surveiller les avancées (UNESCO 2016a).

Le Rapport doit contribuer, aux côtés de la communauté internationale, au suivi des progrès réalisés vers l'ODD 4 et la cible 4.c qui appelle à « accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement ».

Conçu comme une initiative conjointe de l'UNESCO et de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (aussi appelée Équipe spéciale internationale sur les enseignants ou TTF), le Rapport s'appuie sur l'expertise, les connaissances et les informations disponibles au sein des réseaux de l'UNESCO et de la TTF.

Il viendra compléter les efforts du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour une analyse approfondie de la cible 4.c. En outre, ce Rapport arrive au bon moment. À mi-chemin de l'objectif 2030, il permettra une analyse approfondie des progrès réalisés vers la cible 4.c de l'ODD 4 et pourra appeler à accélérer les efforts tout en transformant la profession enseignante.

Tous les deux ans à partir de la présente édition, le Rapport présentera des données de référence, des connaissances et des analyses pour faire progresser

l'élaboration de politiques éclairées sur les enseignants et les problématiques associées, et leur impact sur la capacité des systèmes éducatifs à assurer l'accès de tous les apprenants à des opportunités d'apprentissage de qualité. Il contribuera ainsi au mandat de l'UNESCO consistant à diriger et coordonner l'agenda Éducation 2030 en assurant le suivi des progrès accomplis pour atteindre les cibles en matière d'éducation et à imaginer des solutions politiques pour y parvenir. Le Rapport sera thématique pour avoir plus d'impact en tant qu'outil de plaidoyer concret mettant en lumière des problématiques clés sur les enseignants et encourageant à soutenir la profession.

Il est avant tout destiné aux décideurs politiques et aux acteurs du secteur, y compris aux enseignants, aux éducateurs et à leurs organes de représentation, aux chercheurs nationaux ainsi qu'au sein d'organismes de coopération régionale et internationale, et aux institutions concernées par les questions d'éducation, des enseignants et de l'enseignement. Il vise à influencer les politiques et les pratiques en identifiant et en encourageant les initiatives prometteuses, en documentant les difficultés émergentes et en défendant le dialogue international, le partage de connaissances, la collaboration, et le soutien des enseignants et d'un enseignement de qualité.

Le Rapport s'appuie sur les instruments normatifs internationaux portant sur les enseignants et la profession enseignante. Ils comprennent la Convention de 1960 contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant, la Recommandation de 1997 de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur et la Recommandation de 2023 sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable¹ (UNESCO 1960 ; UNESCO et Organisation internationale du Travail 1966 ; UNESCO 1997 ; UNESCO 2024). L'analyse et les recommandations de ce Rapport sont fondées sur une approche de l'éducation et de l'enseignement basée sur les droits humains. Elles sont guidées par quatre problématiques clés mises en avant par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021) : redéfinir l'enseignement en tant que profession collaborative, reconnaître le développement professionnel comme un parcours d'apprentissage

tout au long de la vie, mobiliser la solidarité publique pour améliorer les conditions de travail et la condition des enseignants, et promouvoir l'engagement des enseignants dans la prise de décisions et le débat public sur l'éducation en leur fournissant le soutien et l'autonomie nécessaires.

Il adopte une approche fondée sur les droits humains s'appuyant sur les instruments normatifs internationaux relatifs aux enseignants et souligne le rôle transformatif des enseignants. Il met en lumière des façons de réinventer la profession enseignante, dont la collaboration, l'apprentissage tout au long de la vie, le soutien de meilleures conditions de travail par les fonds publics, et la promotion de l'implication des enseignants dans la prise de décision et le débat public en matière d'éducation.

Dans le même ordre d'idées, le Sommet sur la transformation de l'éducation des Nations Unies a reconnu qu'il fallait professionnaliser, former, motiver et soutenir la profession enseignante, afin que ses membres puissent se transformer et devenir des agents du changement (Nations Unies 2022a). À la suite du Sommet sur la transformation de l'éducation et afin de produire un ensemble de recommandations basées sur des données permettant de veiller à ce que chaque apprenant ait accès à un enseignant professionnellement formé, qualifié et dûment soutenu capable de travailler efficacement dans un système éducatif transformé, le Secrétaire général des Nations Unies a constitué début 2023 un Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant comprenant d'anciens chefs d'État, des ministres de l'Éducation et du Travail en exercice, des enseignants, des élèves, des représentants de syndicats et de la société civile, des employeurs, des organisations internationales et régionales, dont l'UNESCO, et des universitaires. Ce groupe a étudié les recherches et recommandations existantes et mené des consultations auprès de spécialistes.

Les recommandations finales du Groupe de haut niveau ont largement inspiré certaines stratégies présentées dans le présent Rapport (voir Encadré 1.1).

¹ La Recommandation 2023 est la version révisée de la Recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales adoptée par la 42e session de la Conférence générale de l'UNESCO.

Encadré 1.1. Les recommandations du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante

Soutenu par un Secrétariat OIT-UNESCO conjoint, le Groupe de haut niveau a travaillé tout au long du deuxième semestre 2023 en faisant appel à l'expertise de ses 16 membres. Il était présidé par Son Excellence Mme Kersti Kaljulaid, ancienne Présidente de la République d'Estonie, et par Son Excellence Mme Paula-Mae Weekes, ancienne Présidente de la République de Trinité-et-Tobago. Les directeurs généraux de l'UNESCO et de l'OIT, et le Conseiller spécial pour l'Éducation du Secrétaire général des Nations Unies étaient membres de droit.

Six impératifs pour l'avenir de la profession enseignante énoncés dans le mandat du Groupe de haut niveau ont été débattus : l'humanité, la durabilité, la dignité, la qualité de l'enseignement, l'innovation et le leadership, et l'équité.

Un texte définitif a été adopté par tous les membres du panel le 15 septembre 2023 qui comprend 59 recommandations réparties en 11 thèmes principaux. En outre, un appel a été adressé aux gouvernements, aux organisations d'enseignants, aux employeurs, aux écoles, aux universités, à la société civile, aux élèves, aux institutions financières internationales, entre autres, afin d'adopter en urgence ces recommandations visant à transformer l'enseignement en une profession hautement qualifiée, respectée, correctement soutenue et rémunérée, capable de mener et de promouvoir un enseignement inclusif, efficace et pertinent.

Ces recommandations soulignent le besoin urgent de meilleures politiques pour la profession enseignante, notamment en investissant pour les enseignants, en assurant des conditions de travail décentes, en renforçant les programmes de formation, et en promouvant l'équité, la diversité, l'inclusion et la durabilité dans l'enseignement. En outre, les recommandations défendent une collaboration globale accrue sur deux fronts clés : la création d'un Fonds mondial pour les salaires des enseignants visant à assurer un soutien suffisant et en temps utile pour les enseignants en situation de crise et la révision des instruments normatifs internationaux des Nations Unies concernant la profession enseignante. Compte tenu de leur collaboration durable sur la question, l'UNESCO et l'OIT semblent être les organisations privilégiées pour ce travail.

Le 8 novembre 2023, les recommandations du Groupe de haut niveau ont été présentées à la réunion annuelle du Comité directeur de haut niveau sur l'ODD 4. Le Comité a favorablement accueilli les recommandations et encouragé les États membres et les partenaires à soutenir et surveiller leur mise en œuvre par le biais des systèmes de coordination et de suivi existants, dont le CEART, le Rapport mondial sur les enseignants de l'UNESCO et l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030.

Source: Organisation internationale du travail 2023 ; UNESCO 2023 ; Nations Unies 2023.

Pourquoi la pénurie d'enseignants est-elle un problème urgent ?

L'ampleur des pénuries d'enseignants mondiales a inspiré le thème de ce nouveau Rapport. En 2022, l'UNESCO a donné l'alerte sur les pénuries mondiales et le risque qu'elles font peser sur la réalisation de l'ODD 4. Les projections commandées pour le présent Rapport confirment ces craintes puisqu'il manque 44 millions d'enseignants de niveaux primaire et secondaire dans le monde pour atteindre les objectifs de l'ODD 4 d'ici 2030. Pour assurer « l'accès de tous à une éducation de qualité, inclusive et équitable

et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », des enseignants qualifiés et motivés sont nécessaires dans toutes les classes. Mais dans le monde entier, les pays peinent à atteindre la cible de l'ODD 4, et bien souvent quel que soit leur niveau de revenu. Certains affrontent néanmoins des pénuries et des difficultés plus graves que d'autres. L'Afrique subsaharienne, en plus d'avoir les classes les plus surpeuplées du monde, a aussi les enseignants les plus surchargés, avec des systèmes

en grave sous-effectif. En effet, 90 % des établissements d'enseignement secondaire connaissent de sévères pénuries (UNESCO 2022e). Cependant, des tendances inquiétantes sont aussi observées dans les pays à revenu plus élevé où les gouvernements ne parviennent pas à attirer un nombre suffisant d'enseignants alors qu'ils sont de plus en plus nombreux à quitter la profession. Rien qu'en Europe, 35 systèmes éducatifs ont signalé des pénuries d'enseignants en 2021 (Commission européenne 2021b). En 2022, il manquait 9 100 enseignants de niveau primaire aux Pays-Bas, 4 000 en France, 2 558 au Japon et bien plus aux États-Unis (UNESCO 2022d). De même, une enquête menée au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède révèle que ces pays sont confrontés à une importante pénurie d'enseignants (NLS 2023). En Angleterre, les postes d'enseignant vacants ont triplé entre 2011 et 2016, et les enseignants sont plus nombreux à quitter la profession pour d'autres motifs que la retraite (See et Gorard 2020). Les données de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018 montrent que 21 % des chefs d'établissement du premier cycle d'enseignement secondaire des pays de l'OCDE participants ont signalé une pénurie d'enseignants qualifiés. Dans certains cas, plus de la moitié des chefs d'établissement interrogés ont indiqué des pénuries, notamment au Viet Nam (86 %), en Arabie saoudite (62 %) et en Colombie (53 %) (OCDE 2019c).

Les pénuries ont de nombreuses répercussions. Les pénuries d'enseignants sont coûteuses, elles augmentent la charge de travail et elles dissuadent les jeunes de devenir enseignants. Cela peut créer un cercle vicieux : l'éducation de faible qualité désavantage les élèves tout au long de leur vie, ce qui entraîne la reproduction et la perpétuation des inégalités en matière d'éducation.

Il peut s'écouler jusqu'à cinq ou six ans entre le moment où les gouvernements s'engagent à recruter plus d'enseignants et le moment où les premiers effets de la présence d'enseignants supplémentaires se font sentir. Il est urgent d'agir et de tenir les engagements pris lors du Forum mondial sur l'éducation en 2015 pour se remettre sur la bonne voie et attirer les 44 millions d'enseignants requis pour assurer le droit fondamental à l'éducation universelle d'ici 2030 (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023a). En outre, la profession doit être suffisamment épanouissante pour retenir le personnel enseignant et assurer sa répartition équitable, pour que tous les apprenants bénéficient d'une éducation de qualité. Un enseignement et un apprentissage de qualité pour tous est possible pour les enseignants et les élèves. Des efforts conjoints des gouvernements et de la communauté internationale seront nécessaires pour

y parvenir, ainsi que des investissements importants et l'accomplissement des engagements pris. Il est temps d'intensifier ces efforts.

Le Rapport appelle à reconnaître les enseignants comme des professionnels compétents et autonomes travaillant de manière collaborative et capables d'utiliser la technologie pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que de promouvoir et de contribuer à une communication efficace avec les élèves et les parents. La reconnaissance des compétences et du potentiel transformateur des enseignants doit être au cœur de la valorisation de la profession. L'enseignement en tant que profession est aujourd'hui confronté à différentes menaces, en particulier celle de son statut. Les pays faisant face à d'importantes pénuries et au déclin de l'attractivité du métier ont été contraints d'augmenter rapidement le nombre d'enseignants. Dans certains cas, cela s'est traduit par le raccourcissement de la période de formation ou le recrutement d'enseignants non certifiés pour combler des manques urgents dans les classes. Le risque est alors que le métier soit considéré comme une profession accessible sans formation. En outre, quand les enseignants sont sous-qualifiés, leur travail leur est plus souvent dicté et il est davantage contrôlé, puisque l'on suppose qu'ils ne disposent pas des compétences professionnelles nécessaires pour avoir un bon jugement pédagogique basé sur la formation et l'expérience. Or, les ordres et la surveillance rapprochée, dans une optique critique plutôt que constructive, menacent gravement l'autonomie des enseignants, qui est l'une des conditions de leur professionnalisme.

Pour beaucoup, l'IA constitue une autre menace pour la profession enseignante. La Commission sur Les futurs de l'éducation prévoit : « Nous savons depuis longtemps que les technologies peuvent saper nos droits et limiter ou même diminuer nos aptitudes » (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). L'IA peut notamment renforcer les préjugés et aggraver la division entre les personnes privilégiées et les personnes défavorisées (Holmes 2023). Quand l'enseignement devient un protocole et que les efforts des enseignants sont réduits à des résultats quantifiables, on peut imaginer que n'importe qui ou n'importe quelle machine peut enseigner. Il est dangereux de croire que les technologies comme l'IA peuvent remplacer ou se substituer aux enseignants. Dans une vision alternative de l'avenir, les élèves se connecteraient chaque jour à un appareil et apprendraient exclusivement en interagissant avec leur assistant virtuel.

En réalité, l'IA est surtout une menace si elle est envisagée comme un substitut et non comme un outil de l'enseignant. L'intégration de l'IA dans l'éducation peut être source d'opportunités et de bénéfices pour les enseignants,

notamment en proposant des expériences d'apprentissage personnalisées et un retour en temps réel à chaque élève, ou en diminuant les tâches administratives des enseignants. La technologie offre tellement de possibilités d'améliorer et de soutenir le processus d'enseignement que les enseignants doivent avoir les moyens professionnels de les utiliser aussi efficacement que les autres aides à l'enseignement. L'avenir de l'éducation se trouve probablement à l'équilibre de l'homme et de l'IA, pour veiller à ce que l'enseignement reste profondément humain et ancré dans la relation qui lie les enseignants à leurs élèves. Les générations futures ont le droit de vivre dans un monde durable, équitable et pacifique et les enseignants, en tant qu'acteurs sociaux, sont essentiels pour réaliser ce futur. Le travail des enseignants est relationnel, donc social. Son essence est l'interaction avec les élèves, ainsi qu'avec l'ensemble plus large des collègues, des parents, des anciens et des habitants. La fermeture des écoles et l'expérimentation de masse de l'enseignement à distance pendant la pandémie de COVID-19 ont prouvé à quel point le bien-être dépend des interactions sociales (Gloster et al. 2020). La santé mentale des élèves et des enseignants en a été affectée dans le monde entier, ce qui est partiellement imputable au stress d'être coupé des réseaux physiques de sociabilité (Cao et al. 2020 ; Newlove-Delgado et al. 2021).

En dehors de leurs rôles purement éducatifs, les enseignants assurent également un nombre croissant de fonctions connexes : ils stimulent un sentiment d'appartenance et contribuent au bien-être psychosocial des élèves déplacés et traumatisés (HCR 2017 ; Falk et al. 2019). Pourtant, le fait que la plupart des enseignants dans les situations de crise sont eux-mêmes d'anciennes victimes de violence, vivent aussi un déplacement et sont confrontés aux mêmes difficultés que leurs élèves est souvent négligé (Adelman, 2019 ; Mendenhall et al. 2019).

Ce Rapport plaide pour la création de systèmes de formation et d'accréditation des enseignants afin de professionnaliser le métier et pour la participation des enseignants aux discussions menant à la prise de décisions politiques d'éducation. En accord avec la vision de l'avenir présentée dans « Repenser nos futurs ensemble » (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021), ce Rapport défend un soutien et un développement efficaces des enseignants tout au long de leur carrière à travers un leadership collectif et des politiques pensées pour s'intégrer dans un système cohérent. La revitalisation de la profession enseignante contribuera à le rendre plus attractif intellectuellement et socialement, et à en faire une source de fierté pour les enseignants.

Quel est le thème de la première édition du Rapport mondial sur les enseignants ?

Le problème des pénuries d'enseignants concerne presque tous les pays et niveaux d'éducation sous une forme ou une autre. Tout en adoptant une vue d'ensemble, le Rapport se concentre sur l'éducation primaire et secondaire. Cette décision ne signifie pas une absence de difficultés au niveau pré-primaire ou dans l'enseignement supérieur. Elle s'appuie sur la disponibilité de données internationales comparables et sur les projections globales réalisées par l'ISU en 2016.

Le Rapport étudie les pénuries d'enseignants sous différents angles. Les deux premiers chapitres tracent les contours du problème et tentent de définir le contexte international. Le chapitre II analyse en détail les données et projections actuelles afin de faire le point sur les pénuries mondiales d'enseignants et de les comparer avec les objectifs internationaux et nationaux. Le Rapport envisage ensuite les pénuries d'enseignants comme un problème pluridimensionnel. Le chapitre III s'intéresse par conséquent aux nombreux problèmes causés par les pénuries, mais il

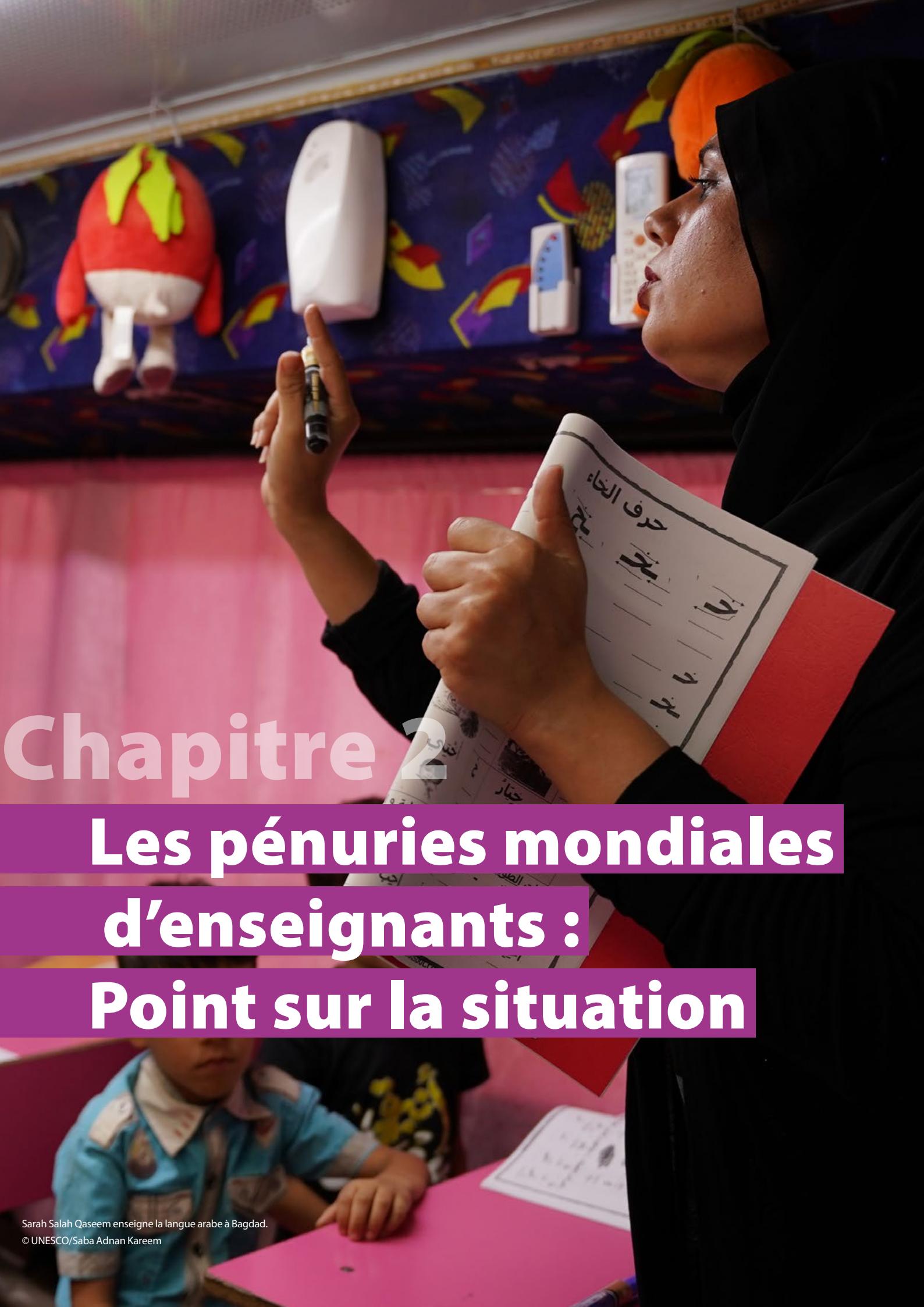
évoque également les nombreux facteurs qui nuisent au prestige de la profession et posent problème pour attirer et retenir des enseignants de qualité.

Le problème des pénuries d'enseignants concerne presque tous les pays et niveaux d'éducation sous une forme ou une autre.

Les deux chapitres centraux étudient la façon dont les systèmes peuvent inverser les tendances actuelles. Le chapitre IV présente quelques solutions politiques envisageables pour résoudre certains problèmes directement à l'origine des pénuries : les rémunérations et avantages des enseignants, les conditions de travail, la gestion des enseignants et leur répartition. Le chapitre V réfléchit ensuite à la façon dont les systèmes peuvent continuer à renforcer le prestige et l'attractivité de la profession en tendant vers un nouveau contrat social de l'enseignement, en privilégiant la collaboration, l'apprentissage tout au long de la vie et le dialogue social.

Les deux derniers chapitres analysent des aspects clés qui permettront aux pays de mettre en œuvre les stratégies et les politiques présentées dans les chapitres IV et V. Le chapitre VI étudie l'aspect financier des politiques d'éducation et l'intégration des réformes politiques de lutte contre les pénuries d'enseignants dans les budgets

et dépenses d'éducation. Le chapitre VII décrit les mesures de coopération internationale et de solidarité et la façon dont elles peuvent renforcer la capacité des pays à lutter contre les pénuries. Le Rapport conclut par une série de recommandations.



Chapitre 2

Les pénuries mondiales d'enseignants : Point sur la situation

Les ODD sont beaucoup plus ambitieux que le programme Éducation pour tous et exigent donc plus d'enseignants. L'ODD 4 comprend sept cibles et trois vecteurs de mise en œuvre. L'une d'elles, la cible 4.c, concerne les enseignants et reconnaît leur rôle clé pour atteindre l'équité et la qualité dans l'éducation. Sa prise en compte est urgente, car les écarts en matière d'équité sont exacerbés par les pénuries, en particulier dans les régions défavorisées, et les enseignants constituent un facteur clé pour garantir une éducation de qualité.

Les pénuries d'enseignants peuvent être définies de différentes manières selon les objectifs politiques.

Les pénuries d'enseignants sont un obstacle à l'offre d'une éducation de qualité pour tous les élèves, mais il est difficile de définir les pénuries d'enseignants et d'identifier leurs causes. De manière très basique, les pénuries d'enseignants peuvent avoir des dimensions quantitatives et qualitatives.

Le manque d'enseignants se traduit par exemple par des effectifs plus importants en classe, voire des classes surpeuplées, ce qui conduit à l'augmentation du nombre d'enfants non scolarisés et des abandons précoces. Les pénuries peuvent aussi être qualitatives avec le recrutement d'enseignants non formés ou ne disposant pas des spécialités requises (Wallet 2015).

Compte tenu de la variété des contextes, la mesure des pénuries d'enseignants n'est pas un processus simple et uniforme. Il n'existe pas suffisamment d'approches intégrées sur la manière dont les pénuries d'enseignants sont mesurées, les dispositions prises pour y remédier et les résultats obtenus (Behrstock-Sherratt 2016). Pour obtenir des chiffres sur les pénuries, plusieurs considérations méthodologiques sont nécessaires, à commencer par la définition de la pénurie. En fait, différents indicateurs mesurant les pénuries d'enseignants varient selon les besoins contextuels, les cadres conceptuels et méthodologiques et la disponibilité des données (voir Tableau 2.1).

Tableau 2.1. Indicateurs des pénuries d'enseignants, définitions et considérations

Indicateurs mesurant les pénuries d'enseignants	Définition	Considérations
Nombre de postes vacants	Nombre de postes auxquels un employé certifié n'a pas été affecté	Les postes vacants sont des indicateurs clairs, mais sont soumis à des variations en raison des coupes budgétaires et des excédents, des fluctuations régionales des REE ou des pressions de recrutement.
Rapport candidats-poste vacant	Nombre moyen de candidats pour chaque poste d'enseignant vacant	Fournit des informations sur le vivier de candidats dans lequel les établissements peuvent puiser. Cependant, il n'informe pas sur les qualifications des candidats et le suivi des données de cet indicateur n'est pas régulier.
Rapport élèves-enseignant	Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau donné, une année donnée	À moins d'un REE cible établi, cet indicateur n'est pas toujours en mesure d'établir la présence d'une pénurie d'enseignants. De plus, ces données sont difficiles à ventiler et peuvent donc masquer des pénuries ou des excédents dans certaines régions ou matières.
Nombre d'inscrits dans les programmes de formation des enseignants (enseignants pré-emploi)	Nombre d'inscrits dans les programmes de formation des enseignants préalable à l'emploi	Il peut fournir des informations sur les futures pénuries. Il convient aussi de tenir compte des personnes qui abandonnent le programme et de celles qui le termineront, mais n'enseigneront pas.
Nombre d'enseignants possédant les qualifications minimales requises	Nombre d'enseignants possédant les qualifications minimales pour enseigner à un niveau donné selon les normes nationales	Donne des informations sur la qualité du personnel enseignant et la propension à offrir une éducation de qualité.
Taux d'attrition des enseignants	Pourcentage d'enseignants à un niveau donné d'éducation qui quittent le métier lors d'une année donnée (Institut de statistique de l'UNESCO 2024)	L'attrition des enseignants indique le nombre d'enseignants qui quittent la profession. Cela comprend les enseignants qui quittent la profession en raison de leur démission, d'une maladie, d'un transfert vers des tâches administratives, d'un licenciement, de la retraite ou de leur décès (Institut de statistique de l'UNESCO, 2024).
Taux d'absentéisme	Pourcentage moyen d'enseignants absents au cours d'une période de temps définie	Indique la faible motivation des enseignants.

Source: Behrstock-Sherratt, 2016. : Behrstock-Sherratt, 2016. Tableau 1 adapté et publié après autorisation.

Compte tenu des cibles des ODD relatives à l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, l'une des définitions de la pénurie d'enseignants tient à ce qui manque pour atteindre cet objectif, soit le nombre total d'enseignants devant être recrutés d'ici la fin de l'ère des ODD pour veiller à ce que tous les enfants puissent bénéficier de l'éducation et réaliser un cycle complet d'éducation primaire et secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO 2009 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2016). D'un autre côté, étant donné les maigres progrès réalisés dans de nombreux pays, ce Rapport tient aussi compte des récents critères nationaux fixés par les pays

en complément des ODD (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022).

De plus, les pénuries d'enseignants sont aussi définies et élaborées grâce aux indicateurs internationaux comparables identifiés pour suivre les progrès internationaux vis-à-vis de la cible 4.c, et mettre en lumière le nombre d'enseignants et la qualité de l'enseignement (voir Tableau 2.2).

Tableau 2.2. Cible 4.c de l'ODD 4 sur les enseignants

Cible 4.c	D'ici 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement
4.c.1	Proportion d'enseignants avec les qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement
4.c.2	Ratio élèves-enseignant formé (REEF) par niveau d'enseignement
4.c.3	Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'enseignement et type d'établissement
4.c.4	Ratio élèves-enseignant qualifié par niveau d'enseignement
4.c.5	Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
4.c.6	Taux d'attrition des enseignants par niveau d'éducation
4.c.7	Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois par type de formation

Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2023a.

Besoins internationaux, régionaux et nationaux d'enseignants

Deux éléments clés ont un impact sur la projection du nombre d'enseignants requis pour atteindre l'éducation universelle : la population d'âge scolaire et l'attrition des enseignants (voir Encadré 2.1). Les populations d'âge scolaire peuvent à la fois augmenter et diminuer rapidement, ce qui est essentiel à savoir pour prévoir la demande à venir. C'est plus particulièrement une préoccupation dans les pays avec de forts taux de non scolarisation et de fécondité. En outre, l'attrition des enseignants a un impact important sur la demande et exige des pays qu'ils tiennent compte du taux de remplacement des enseignants en se basant sur l'âge des enseignants, les départs à la retraite prévus et les départs dus à d'autres raisons. Par ailleurs, la fiabilité des modèles de projection dépend des données utilisées.

Par conséquent, l'amélioration de la disponibilité des données et de leur qualité fait partie de l'immense tâche qu'est la lutte contre les pénuries d'enseignants.

Selon le modèle développé par l'ISU (Institut de statistique de l'UNESCO 2009), 44 millions d'enseignants seront nécessaires d'ici 2030, soit moins que les 69 millions prévus en 2016 à partir des données de 2014 (Institut de statistique de l'UNESCO 2016) Tandis qu'il manque toujours près de la moitié des effectifs actuels d'enseignants, d'importants progrès ont été réalisés depuis. Par exemple, en Afrique subsaharienne, le nombre d'enseignants de niveaux primaire et secondaire est passé de 4,2 et 2,8 millions à 4,9 et 3,5 millions en 2022, tandis qu'en Asie du Sud, le nombre d'enseignants du secondaire est passé de 6,3 à 8,6 millions.

Les recrutements ne sont pas suffisants, puisque 44 millions d'enseignants supplémentaires sont encore nécessaires d'ici 2030 pour réaliser l'éducation primaire et secondaire universelles, dont un sur trois en Afrique subsaharienne.

Encadré 2.1. Prévision des besoins d'enseignants actuels et futurs pour réaliser l'éducation universelle d'ici 2030

La prévision du nombre de nouveaux enseignants nécessaires en plus des effectifs enseignants actuels pour chaque pays s'appuie sur une méthodologie développée par l'ISU en supposant que les systèmes éducatifs :

- atteindront l'éducation primaire et secondaire universelle (inscription et achèvement universels) ;
- amélioreront leur efficacité en diminuant les redoublements : à savoir, un taux de redoublement divisé de moitié et ne dépassant pas 10 % et, par conséquent, des taux d'inscription bruts entre 100 et 110 % ;
- maintiendront et amélioreront les REE afin d'assurer des normes de qualité minimales, ce qui signifie que des recrues supplémentaires seront nécessaires pour maintenir le REE dans le primaire et le secondaire à 40:1 et 25:1 respectivement ;
- enregistreront une croissance démographique conforme aux prévisions de la Division de la population des Nations Unies ;
- maintiendront leur taux d'attrition actuel (le calcul de l'attrition se base sur la moyenne de la décennie précédente, avec des données manquantes imputées à 5 %) ;
- enregistreront des niveaux stables sur les autres indicateurs.

Les estimations basées sur ces suppositions permettent de déterminer le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires pour réaliser l'inscription primaire et secondaire universelle et établir une norme de REE minimale. Cependant, compte tenu de l'absence de données exhaustives sur l'attrition et de l'impact significatif de l'attrition sur les prévisions, un aperçu complet des besoins actuels et futurs est difficile à obtenir pour tous les pays. Les chiffres régionaux et internationaux doivent être envisagés comme des estimations. De plus, puisque les taux d'attrition peuvent varier de manière importante en fonction du contexte économique et social local, les prévisions peuvent évoluer.

Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2009 ; 2016.

En incluant l'éducation secondaire universelle dans les cibles des ODD, la plupart des nouveaux enseignants recrutés dans le monde d'ici 2030 seront nécessaires dans l'enseignement secondaire. Les projections montrent que 31 millions d'enseignants de niveau secondaire sont nécessaires dans le monde, contre 13 millions d'enseignants de niveau primaire, ce qui signifie qu'environ 7 recrutements sur 10 devront concerner l'enseignement secondaire (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023b). En outre, le remplacement des enseignants quittant la profession compte pour 58 % des nouveaux recrutements nécessaires, les 42 % restants correspondant à de nouveaux postes (voir Tableau 2.3).

À l'échelle régionale, les besoins les plus importants concernent l'Afrique subsaharienne où il manque 15 millions d'enseignants. Cette pénurie s'explique

principalement par l'augmentation rapide de la population d'âge scolaire, à laquelle s'ajoutent des contraintes financières. À six ans de l'échéance de 2030 pour les ODD, il est peu probable que l'objectif soit atteint en Afrique subsaharienne, puisque le nombre d'enseignants nécessaires équivaut à 88 % de l'objectif calculé en 2016.

Avec 4,3 millions d'enseignants supplémentaires requis en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest et 4,5 millions en Asie du Sud-Est d'ici 2030, ces deux régions rencontrent également d'importantes difficultés pour atteindre les objectifs actuels de recrutement. Dans ces deux régions, le nombre d'enseignants nécessaires d'ici 2030 est égal à environ 70 % de celui de 2016.

Les projections pour l'Asie du Sud (7,8 millions) et l'Asie de l'Est (3,3 millions) correspondent à peu près à la moitié des objectifs de 2016, ce qui laisse penser qu'ils pourraient être atteints d'ici 2030. Toutefois, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour recruter des enseignants dans ces deux régions, principalement au niveau secondaire. C'est particulièrement vrai en Asie du Sud qui reste la deuxième région nécessitant le plus grand nombre d'enseignants, malgré l'augmentation récente des effectifs (notamment en Inde) et la baisse des taux de natalité (Arora 2021 ; Bora et al. 2023 ; Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies 2022 ; Pearce 2021). Le nombre d'enseignants de niveau primaire a par exemple baissé au Bangladesh et au Pakistan depuis 2017, tout en augmentant dans l'enseignement secondaire depuis 2015 au moins. C'est en Europe et en Amérique du Nord, où les taux de fécondité sont faibles, qu'est enregistré le troisième nombre le plus important d'enseignants à recruter : 4,8 millions. Il faut souligner que dans cette région, la majeure partie des enseignants supplémentaires, environ 4,5 millions, doivent être recrutés pour pallier l'attrition. En outre, ces pénuries se sont rapidement aggravées depuis la pandémie de COVID-19.

Dans la plupart des pays participant au PISA, les chefs d'établissement ont indiqué que les capacités des établissements étaient perturbées dans une plus ou

moins grande mesure par le manque de personnel enseignant. Les situations les plus tendues se trouvent en Allemagne, en Belgique, en Estonie, en France, en Irlande, en Lettonie, aux Pays-Bas et au Portugal où les chefs d'établissement de plus de 60 % des élèves en faisaient mention (OCDE 2023c).

La région Amérique latine et Caraïbes aura également du mal à atteindre la cible 4.c, car 3,2 millions d'enseignants manquent à l'appel pour parvenir à l'éducation universelle d'ici 2030, pour la plupart à cause de l'attrition (2,8 millions). Puisque l'objectif de recrutement actuel dans la région représente environ 60 % de l'objectif fixé en 2016, des efforts renouvelés seront nécessaires pour augmenter les chances de l'atteindre d'ici 2030.

Pour finir, l'Océanie et l'Asie centrale sont les deux régions dans lesquelles le nombre relatif d'enseignants nécessaires pour atteindre l'enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030 est le plus faible (0,3 et 0,7 million respectivement). Dans ces deux régions, l'attrition est le principal facteur expliquant ces chiffres. Cependant, en Océanie, ils sont aussi imputables à l'augmentation de la population d'âge scolaire et au nombre élevé d'enfants non scolarisés, en particulier au niveau secondaire.

Tableau 2.3. Total des recrutements d'enseignants nécessaires par région d'ici 2030, par niveau (en milliers)

Région	Enseignants en 2022 (en milliers)	Enseignement primaire		
		Recrutements d'enseignants nécessaires d'ici 2030 (en milliers)		
		Remplacement de l'attrition	Création de postes	Total
Asie centrale	302	42	54	96
Asie orientale	7 417	163	17	179
Europe et Amérique du Nord	4 862	1 689	25	1 714
Amérique latine et Caraïbes	3 071	979	30	1 009
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	2 849	868	365	1 233
Océanie	199	114	10	123
Asie du Sud-Est	3 682	2 945	104	3 050
Asie du Sud	6 428	664	397	1 061
Afrique subsaharienne	4 931	2 447	1 944	4 391
Total	33 741	9 911	2 946	12 857

Région	Enseignants en 2022 (en milliers)	Enseignement secondaire		
		Recrutements d'enseignants nécessaires d'ici 2030 (en milliers)		
		Remplacement de l'attrition	Création de postes	Total
Asie centrale	904	362	289	651
Asie orientale	8 082	2 089	1 011	3 101
Europe et Amérique du Nord	7 775	2 830	285	3 115
Amérique latine et Caraïbes	4 126	1 867	331	2 198
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	3 348	1 638	1 386	3 024
Océanie	nd	82	69	152
Asie du Sud-Est	3 075	1 070	420	1 490
Asie du Sud	8 554	2 399	4 317	6 716
Afrique subsaharienne	3 528	3 191	7 467	10 658
Total	39 392	15 531	15 575	31 105

Région	Enseignants en 2022 (en milliers)	Enseignement primaire et secondaire combinés		
		Recrutements d'enseignants nécessaires d'ici 2030 (en milliers)		
		Remplacement de l'attrition	Création de postes	Total
Asie centrale	1 206	404	343	747
Asie orientale	15 499	2 252	1 028	3 280
Europe et Amérique du Nord	12 637	4 519	310	4 829
Amérique latine et Caraïbes	7 197	2 846	361	3 207
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	6 197	2 506	1 751	4 257
Océanie	nd	196	79	275
Asie du Sud-Est	6 757	4 015	524	4 540
Asie du Sud	14 982	3 063	4 714	7 777
Afrique subsaharienne	8 459	5 638	9 411	15 049
Total	73 133	25 442	18 521	43 961

Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 11 octobre 2023.

Remarque : nd = données non disponibles.

Remarque : le nombre d'enseignants est celui de l'année 2022, sauf en Asie du Sud-Est (données de 2021) et en Océanie (données de 2017).

Dans l'enseignement secondaire, en 2017, l'Océanie n'inclut pas l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

Moins de la moitié de tous les pays sont en bonne voie pour atteindre le nombre d'enseignants nécessaire dans l'enseignement primaire d'ici 2030. Si le taux historique de croissance annuelle se maintient, 78 pays sur 197 (environ 4 sur 10) disposeront d'un nombre suffisant d'enseignants pour garantir l'enseignement primaire universel (EPU). C'est en Asie de l'Est que se trouve la plus grande proportion de pays répondant à ce critère (6 sur 7) ;

et la plus faible proportion est observée en Afrique subsaharienne où seuls 9 pays sur 46 sont susceptibles d'atteindre leur objectif d'ici 2030 (voir Figure 2.1.a).

Au niveau secondaire, les pays seront encore moins nombreux à recruter assez d'enseignants : 30 sur 187 seulement. En Europe et en Amérique du Nord, seuls 11 pays sur 44 atteindront leur objectif. Fait plus marquant encore, seuls 2 pays sur 15 en Océanie, 2 pays sur 16 en

Afrique du Nord et Asie de l'Ouest et 4 pays sur 44 en Afrique subsaharienne sont susceptibles d'y parvenir d'ici 2030 (voir Figure 2.1.b). Néanmoins, ce sont des régions différentes, qui sont chacune confrontées à des défis spécifiques. Par exemple, en Afrique subsaharienne, cette projection s'explique principalement par le manque de ressources nécessaires pour élargir le système éducatif, tandis qu'en Europe et en Amérique du Nord, elle est principalement liée à des taux d'attrition plus élevés et au manque de compétitivité de la profession enseignante.

À moins que des actions soient immédiatement entreprises, le nombre d'enseignants pour assurer l'éducation primaire universelle d'ici 2030 ne sera suffisant que dans 4 pays sur 10, et dans moins de 1 pays sur 5 pour l'éducation secondaire.

Figure 2.1.a Nombre de pays qui devraient combler le manque d'enseignants dans l'enseignement primaire d'ici 2030, sur la base des tendances actuelles

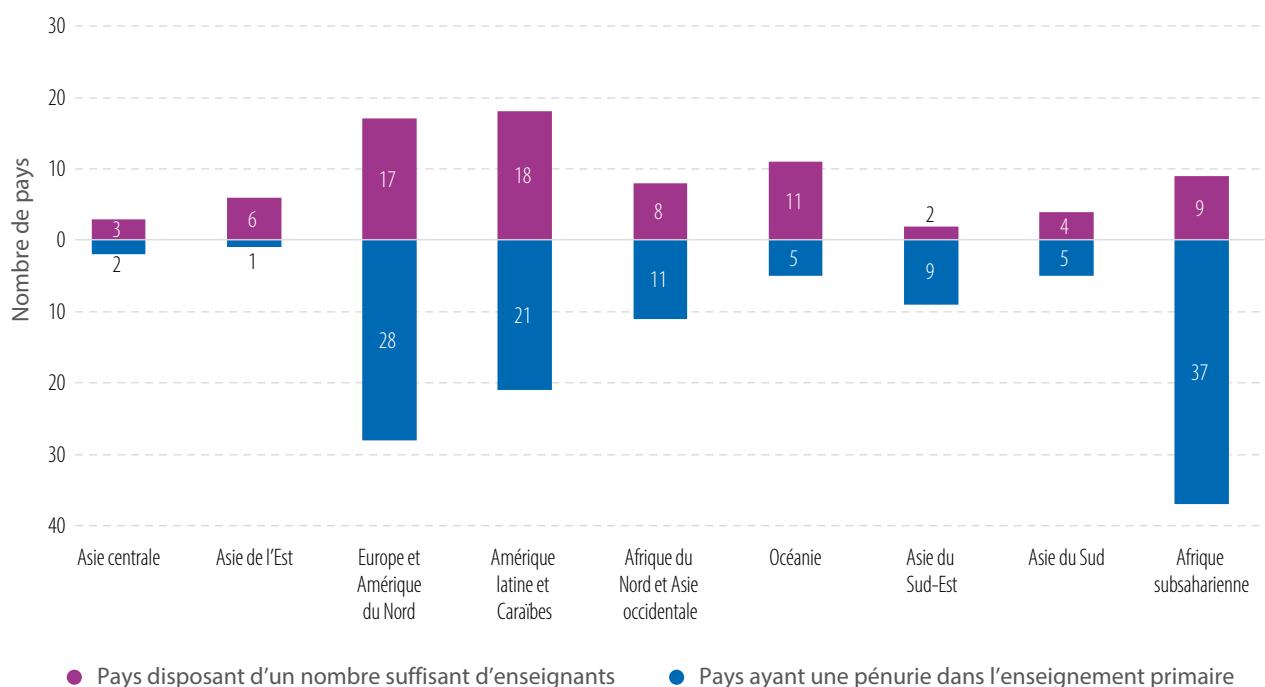
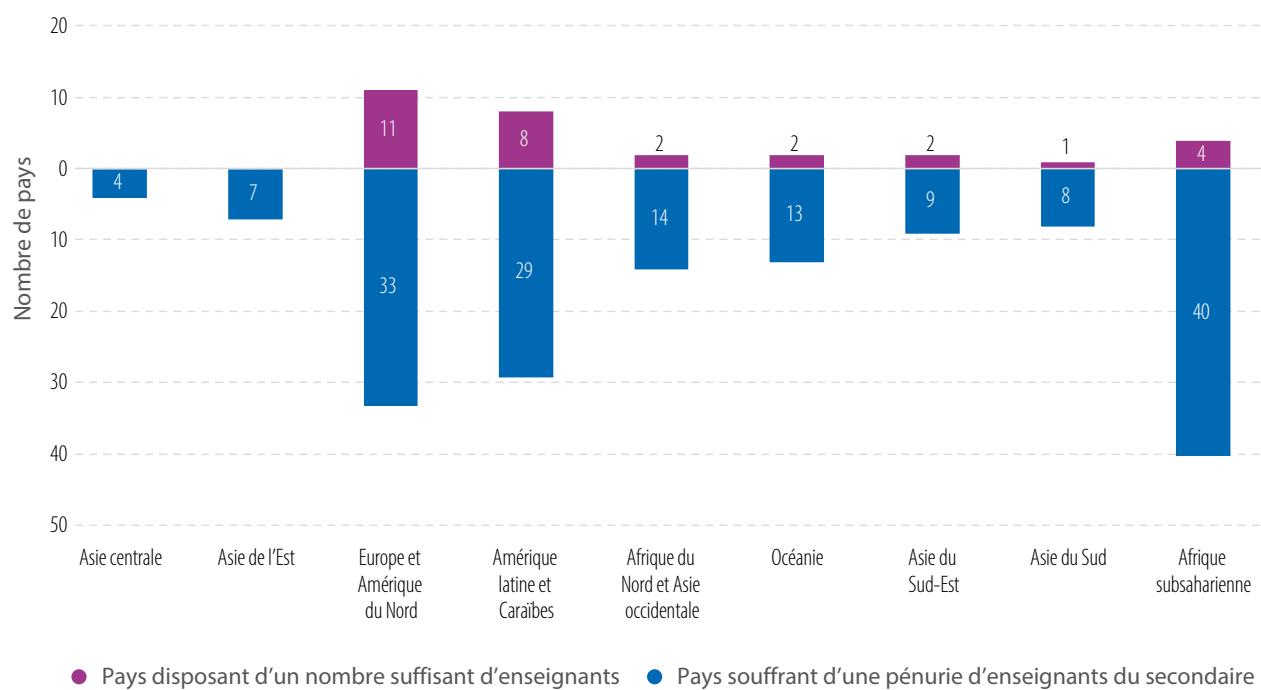


Figure 2.1.b Nombre de pays qui devraient combler le manque d'enseignants dans l'enseignement secondaire d'ici 2030, sur la base des tendances actuelles



Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 11 octobre 2023.

Si les pénuries d'enseignants constituent un défi généralisé, dans certains contextes l'optimisme est de mise. Selon les projections, des pays de différentes régions, notamment Anguilla, la Chine, le Congo, les Fidji, l'Irlande, le Kenya, la Micronésie, Nauru et les Tokélaou, devraient être en mesure de recruter le nombre d'enseignants de niveau primaire nécessaire d'ici 2030 si leurs taux de croissance annuels historiques se maintiennent et que les effectifs augmentent donc régulièrement. Peu de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur font partie des 78 pays sur 197 susceptibles d'atteindre le nombre d'enseignants de niveau primaire nécessaire. En Gambie, au Malawi, au Nigeria, en Namibie et en République démocratique du Congo, le taux de croissance annuel historique du nombre d'enseignants de niveau primaire dépasse le taux annuel requis, ce qui indique que l'objectif pourrait être atteint.

En Angola, au Bénin, au Burundi, en Guinée, au Mali, au Niger et au Tchad, le nombre d'enseignants du primaire doit augmenter de plus de 10 % par an pour atteindre les objectifs.

Pour l'enseignement secondaire, les pays les plus susceptibles d'atteindre le nombre d'enseignants nécessaires d'ici 2030 sont une fois encore le Kenya, avec un taux annuel de croissance de 29 %, le Congo, les Émirats arabes unis, la Gambie, Montserrat, le Myanmar, les Philippines, la République centrafricaine et la République dominicaine (*ibid*). Outre les pays suscités, l'Inde et les Tokélaou sont aussi susceptibles d'atteindre l'objectif d'ici 2030 pour l'enseignement secondaire compte tenu des taux de croissance récemment observés.

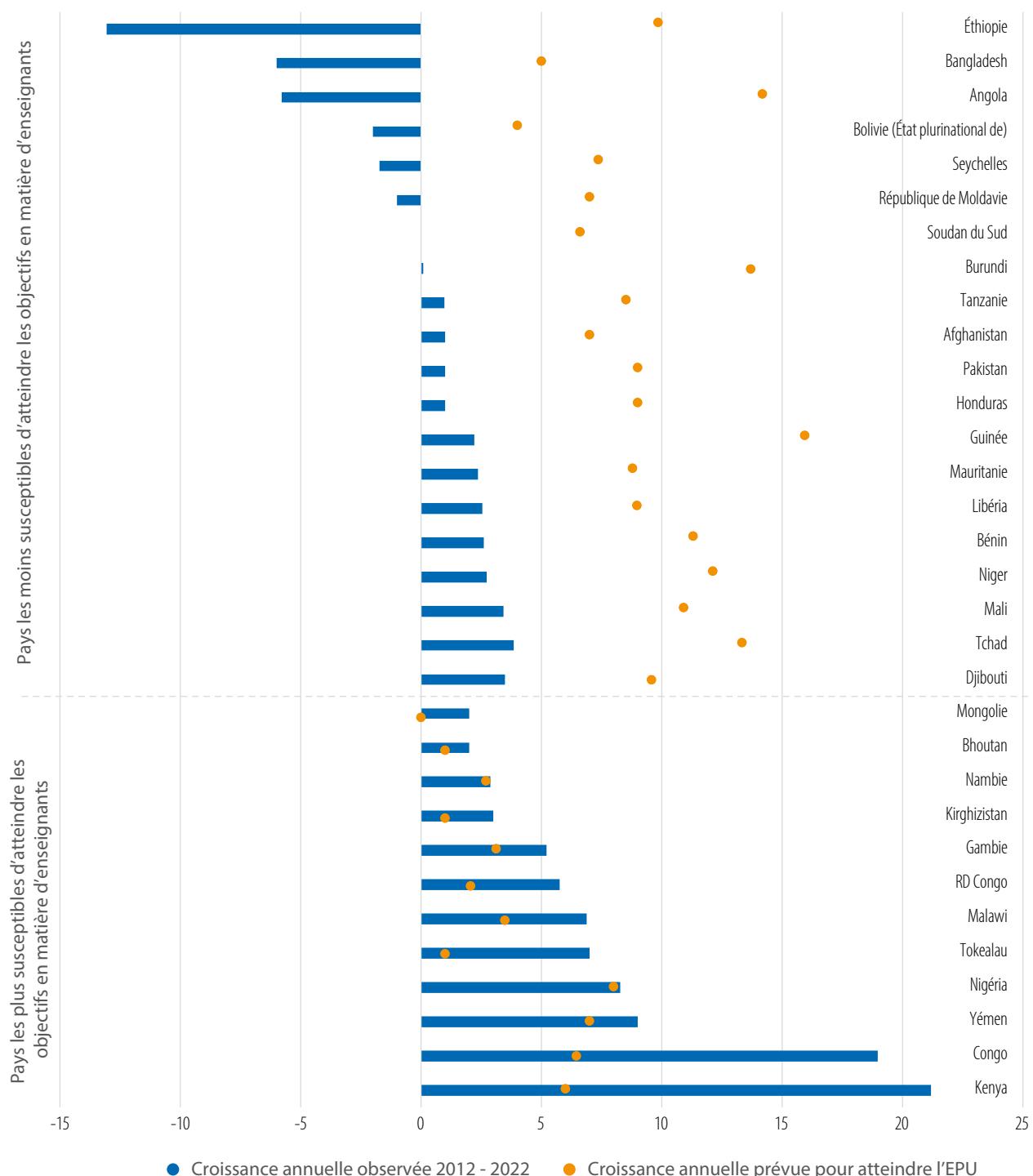
Puisque les postes vacants varient selon les régions et les pays, les approches pour attirer et garder les enseignants doivent être adaptées. Dans les pays à forte croissance démographique où la demande de nouveaux enseignants est forte, il faut trouver le bon équilibre entre la multiplication des places dans les établissements de formation – pour que les nouvelles recrues soient dûment qualifiées – et les mesures prises pour rendre la profession plus attractive et garantir la rétention. Bien que ce soit le cas dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, en particulier en Afrique subsaharienne, les taux de croissance moyens sont historiquement insuffisants pour répondre à la demande. Dans la figure 2.2 par exemple, les pays les plus éloignés du nombre fixé d'enseignants de niveau primaire incluent le Bénin, le Burundi, la Guinée, le Mali, le Niger et le Tchad

où les taux de croissance constatés sont inférieurs à 5 % sur la dernière décennie alors qu'ils devraient dépasser les 10 % annuels. La situation est également difficile en Angola et en Éthiopie où le nombre d'enseignants diminue ces dix dernières années alors que la croissance annuelle requise est de 10 % ou plus. Dans l'enseignement secondaire, les besoins sont encore plus importants puisque de nombreux pays doivent augmenter leurs effectifs de plus de 20 % chaque année, dont le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Niger, le Soudan du Sud et le Tchad. C'est aussi le cas du Bhoutan en Asie du Sud. Mais c'est le Malawi qui doit relever le plus grand défi, avec une croissance annuelle nécessaire de plus de 30 % par an.

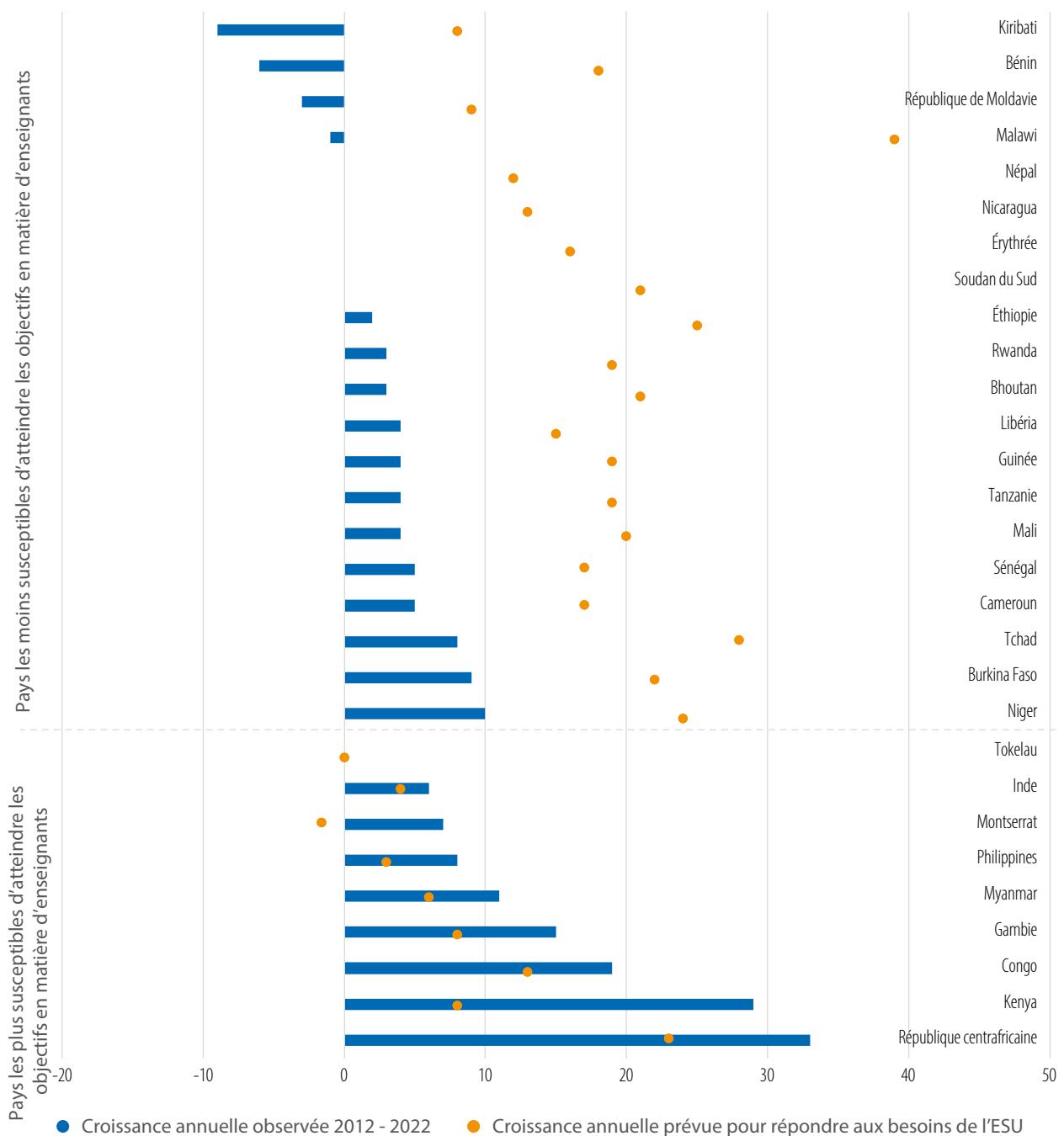
Dans l'enseignement secondaire, les besoins sont encore plus conséquents. Au Bhoutan, au Burkina Faso, en Éthiopie, au Niger, en République centrafricaine, au Soudan du Sud et au Tchad, le nombre d'enseignants doit augmenter de plus de 20 % par an et au Malawi, de plus de 30 % pour atteindre l'éducation secondaire universelle d'ici 2030.

Figure 2.2. Taux de croissance annuels moyens constatés et taux de croissance requis pour atteindre les objectifs de l'éducation universelle en nombre d'enseignants parmi les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur en 2030.

Enseignement primaire



Enseignement secondaire



Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 11 octobre 2023.

Projection des besoins en enseignants selon les critères nationaux

Étant donné les difficultés rencontrées pour réaliser les ODD, notamment l'inscription de tous et toutes dans l'enseignement primaire et secondaire, les pays ont récemment décidé de définir leurs propres cibles en tenant compte de leur contexte particulier, de leur point de départ et du rythme de leurs avancées. Il s'agit d'une décision forte qui prend de la distance avec l'hypothèse

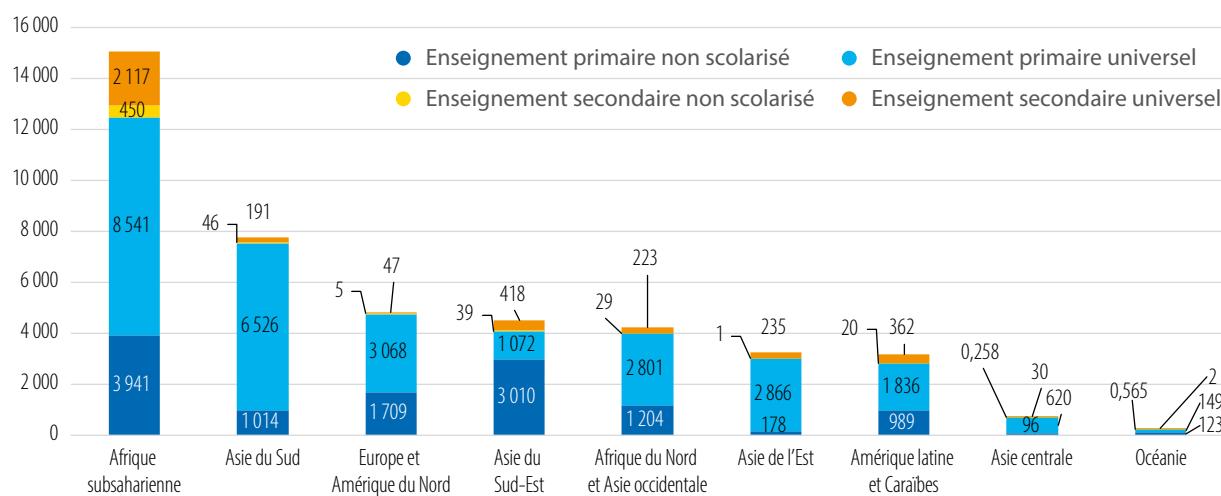
souvent irréaliste et injuste que tous les pays peuvent atteindre les mêmes objectifs. Les pays ont fixé ces critères nationaux en 2021 en plus de sept indicateurs d'éducation à atteindre en 2025 et 2030, dont le taux de non scolarisation entre le niveau primaire et le niveau secondaire. Contrairement au modèle de l'éducation universelle des ODD développé par l'ISU, ces critères

permettent de réaliser des projections en estimant que 84 millions d'enfants d'âge scolaire de niveaux primaire et secondaire, soit environ 5 %, seront toujours exclus de l'éducation formelle en 2030 (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022). En anticipant que les enfants non scolarisés le resteront en 2030, ces objectifs sont peut-être plus accessibles dans de nombreux pays, en particulier ceux dont les ressources sont les plus limitées (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022).

Selon le rapport sur les critères nationaux, environ la moitié des pays ont fourni des critères nationaux de non scolarisation pour l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2030 (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022).

En recalculant les estimations d'inscription pour 2030 à partir du taux prévu de non scolarisation des pays, environ 12,3 millions d'enseignants de niveau primaire seront nécessaires dans le monde, soit environ 591 000 de moins (environ 5 %) que les 13 millions visés pour assurer l'inscription de tous et réaliser les ODD. Étant donné que dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les critères nationaux prévoient un nombre assez stable d'enfants non scolarisés d'ici 2030, cette région enregistre la baisse la plus importante par rapport aux cibles des ODD visant l'éducation universelle. En se basant sur ces hypothèses, 3,9 millions d'enseignants du primaire seront nécessaires pour atteindre les critères nationaux (voir Figure 2.3), soit environ 10,2 % de moins que les 4,4 millions d'enseignants requis pour l'éducation universelle (*ibid.*).

Figure 2.3. Nombre d'enseignants requis pour atteindre les critères nationaux de l'ODD 4 en tenant compte des enfants non scolarisés et écart avec le nombre nécessaire pour atteindre l'éducation universelle en 2030, par niveau (en milliers)



Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 11 octobre 2023.

L'écart se creuse dans l'enseignement secondaire, car les critères nationaux prévoient généralement un taux de non scolarisation plus élevé par rapport à l'objectif de l'éducation universelle. 27,5 millions d'enseignants du secondaire seraient nécessaires dans le monde pour répondre aux critères nationaux, soit 3,6 millions de moins (ou 12 %) que les 31,1 millions requis pour l'enseignement secondaire universel. L'écart est encore plus important en Afrique subsaharienne où le nombre d'enseignants nécessaire baisse d'environ 2,1 millions (soit 20 %), passant de 10,66 millions à 8,5 millions.

Les critères nationaux diminuent le nombre d'enseignants nécessaires, mais pour de nombreux pays, le recrutement reste très difficile. Dans d'autres pays, cela signifie que de nombreux enfants ne seront pas scolarisés.

Ces chiffres se traduisent par des objectifs de recrutement d'enseignants moins élevés pour les pays qui prévoient un nombre stable d'enfants non scolarisés aux niveaux primaire et secondaire. De nombreux pays continuent néanmoins à se fixer des objectifs ambitieux qui nécessitent donc toujours d'importants efforts

de recrutement. Par exemple, le Congo et l'Éthiopie se sont fixés un taux de non scolarisation d'environ 1 % d'ici 2030 au niveau d'enseignement primaire (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022), contre 21 % en 2018 et 24 % en 2022 (Institut de statistique de l'UNESCO 2024). Par conséquent, le nombre d'enseignants nécessaires dans ces deux pays ne baisse que de 2 points de pourcentage. Au total, le Congo et l'Éthiopie auront toujours besoin de 31 000 et 374 000 enseignants supplémentaires. Si la croissance précédente se maintient au Congo, cet objectif pourrait être réalisable, alors que ce sera plus difficile pour l'Éthiopie compte tenu de la baisse des effectifs dans l'enseignement primaire dans le pays (voir Figure 2.2). Par ailleurs, selon les prévisions, en Érythrée, 40,5 % des enfants de niveau primaire devraient être non scolarisés en 2030, ce qui constitue une baisse par rapport aux 45 % de 2019 (Institut de statistique de l'UNESCO 2024). 4 000 enseignants supplémentaires seront ainsi nécessaires d'ici 2030 contre 11 000 pour atteindre les cibles des ODD. Bien qu'il s'agisse toujours d'une augmentation de 50 % du nombre d'enseignants par rapport aux effectifs actuels au niveau primaire et que l'objectif soit plus réalisable, cela signifie également que de nombreux élèves n'auront pas accès à une éducation formelle.

Au niveau secondaire, les écarts étaient déjà plus importants en raison du nombre considérable d'adolescents et de jeunes non scolarisés à travers le monde. Comme au niveau primaire, les pays se sont fixés des objectifs nationaux en tenant compte des jeunes non scolarisés en 2030 (Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022). Tandis que des objectifs de non scolarisation de plus de 20 % au premier cycle de l'enseignement secondaire et de plus de 30 % au deuxième cycle de l'enseignement secondaire se traduisent par une baisse du besoin d'enseignants, il y aura encore plus d'élèves exclus de l'enseignement secondaire que de l'enseignement primaire. Au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Niger, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires d'ici 2030 baisse d'environ 50 % ou plus selon les critères nationaux par rapport au nombre requis pour l'éducation universelle. En République-Unie de Tanzanie qui prévoit 50 % d'enfants non scolarisés au premier cycle de l'enseignement secondaire et 90 % au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2030, 104 000 enseignants supplémentaires seront nécessaires contre 503 000 pour l'enseignement secondaire universel. Étant donné que les effectifs totaux des enseignants du secondaire étaient de 106 000 en 2020, même cet objectif modeste semble difficile à atteindre.

Un écart qualitatif : le besoin d'enseignants plus qualifiés

Les enseignants jouent un rôle clé pour la qualité de l'éducation. Tous les enseignants devraient suivre une formation pédagogique adéquate, appropriée et pertinente pour pouvoir enseigner au niveau choisi, et bénéficier de qualifications académiques suffisantes dans les matières qu'ils sont amenés à enseigner (Institut de statistique de l'UNESCO 2018 ; 2023). Toutefois, il existe des écarts considérables dans les définitions et les mises en pratique du concept d'enseignant qualifié d'un système éducatif à l'autre, ce qui rend difficiles les comparaisons internationales et l'établissement de points de référence. Il convient de noter que dans le cadre des efforts conjoints visant à établir des critères nationaux pour une série d'indicateurs ODD, les pays ont aussi inclus ceux consacrés au pourcentage d'enseignants formés (voir Encadré 2.2).

En 2022, le Rwanda a indiqué que 76 % des enseignants du primaire disposaient des qualifications requises contre 95 % en 2019, ce qui est imputable au fait que les enseignants ont été recrutés massivement, plus vite qu'ils n'ont été formés, afin de réduire la double vacation et diminuer le REE.

Dans l'ensemble, les données relatives aux enseignants qualifiés manquent, en particulier pour certains niveaux d'enseignement et certaines régions. Cependant, la moyenne mondiale, environ 85 %, reste cependant stable aux différents niveaux. Mais les tendances régionales peuvent masquer des écarts considérables entre les pays (Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

Au niveau primaire, dans le monde, 86 % des enseignants possèdent les qualifications minimales requises. Il faut toutefois souligner qu'ils ne sont que 69 % dans ce cas en Afrique subsaharienne, alors qu'ils étaient 75 % en 2010 (voir Figure 2.4.a.). Tandis que les qualifications varient dans la région et que de nombreux pays n'exigent qu'un diplôme équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO 2023), la part des enseignants qualifiés a diminué dans de nombreux pays, y compris au Rwanda où ce chiffre est passé de 96 % en 2014 à 76 % en 2022. Ce déclin peut être attribué au fait que pour augmenter la capacité des écoles, réduire la double vacation et diminuer le REE (Top Africa News 2019 ; Africa Press 2022), les enseignants ont été recrutés plus vite qu'ils n'ont été formés. La part des enseignants qualifiés a aussi baissé dans les Seychelles où elle est passée de 85 % en 2018 à 61 % en 2022. Dans l'enseignement primaire, la proportion des enseignants qualifiés était très faible au Tchad (65 %) et au Gabon (52 %).

En Asie du Sud-Est, presque tous les enseignants du primaire répondent aux exigences de qualification minimale en 2020 (98 %), avant de descendre à 94 % en 2021 notamment en raison des baisses enregistrées en République démocratique populaire lao et en Malaisie. En Asie centrale et en Afrique du Nord, la grande majorité des enseignants du primaire répondent aux critères de qualification, soit respectivement 95 % et 96 %. Il convient de souligner que les petits États insulaires en développement (PEID) se sont efforcés d'améliorer le niveau de qualification des enseignants du primaire, passant de 85 % en 2010 à 89 % en 2022. Ce chiffre masque tout un éventail de réalités, avec 100 % d'enseignants qualifiés dans les îles Cook, au Nauru, dans les Palaos et au Vanuatu, et seulement 28 % en Micronésie.

Dans le monde, environ 86 % des enseignants du primaire disposent des qualifications minimales. Ce chiffre varie beaucoup selon les pays et les régions et chute à 69 % en Afrique subsaharienne. De plus, le nombre d'enseignants possédant les qualifications minimales peut beaucoup varier dans le temps.

Dans l'enseignement secondaire, la part des enseignants qualifiés est généralement plus faible qu'au niveau primaire. Cette tendance est partiellement imputable aux coûts d'investissement supérieurs que cela implique puisque dans de nombreux pays, il faut un diplôme de l'enseignement supérieur pour enseigner au secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO 2023). Cela étant dit, dans le monde, 85 % des enseignants du secondaire possèdent les qualifications minimales requises, avec des chiffres autour de 80 % et 90 % dans la plupart des régions (voir Figure 2.4.b.). L'Afrique subsaharienne est à la traîne avec moins de 60 % d'enseignants qualifiés en moyenne, pour un éventail allant de 100 % en Côte d'Ivoire à 50 % ou moins au Bénin (36 %), en Guinée (50 %), à Madagascar (20 %), à Maurice (48 %) et au Togo (34 %).

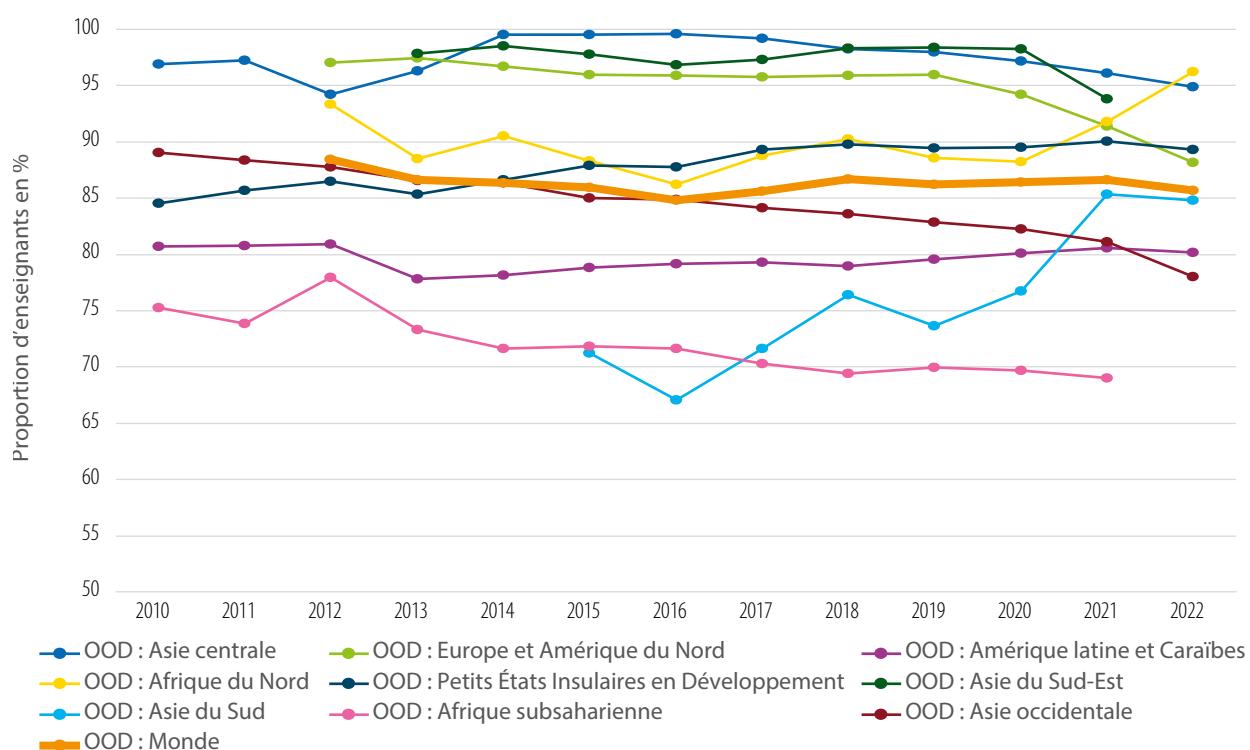
La proportion des enseignants de niveau secondaire possédant les qualifications minimales requises en Amérique latine et dans les Caraïbes a chuté de 80 % en 2012 à 76 % en 2022. Moins de la moitié des enseignants du secondaire sont qualifiés dans les six pays suivants : Antigua-et-Barbuda (48 %), la Dominique (47 %), Grenade (39 %), les îles Vierges britanniques (48 %), , Monserrat (46 %) et le Nicaragua (37 %). Dans 13 autres pays, plus de 80 % des enseignants répondent aux critères de qualification minimale, dont Cuba, la Jamaïque et la République dominicaine où près de 100 % des enseignants sont qualifiés. À l'instar de l'Amérique latine et des Caraïbes, le pourcentage d'enseignants qualifié a aussi baissé en Amérique du Nord et en Europe, passant de 89 % en 2017 à 83 % en 2022.

En Asie du Sud-Est comme en Afrique du Nord, les progrès sont remarquables, puisque la plupart des enseignants du secondaire, soit 95 %, répondent aux critères en matière de qualification. L'Asie du Sud a enregistré d'importantes avancées entre 2016 et 2022, puisque la part des enseignants du secondaire possédant les qualifications minimales est passée de 79 % à 89 %. L'Inde illustre bien ces progrès en étant passé de 76 % en 2017 à 90 % en 2022. De même, en Afrique du Nord, de nettes avancées ont été réalisées, avec une hausse de 81 % à 95 % entre 2016 et 2022. Ces résultats sont partiellement imputables à la hausse des qualifications minimales enregistrée par l'Égypte, qui est passée de 67 % à 85 %.

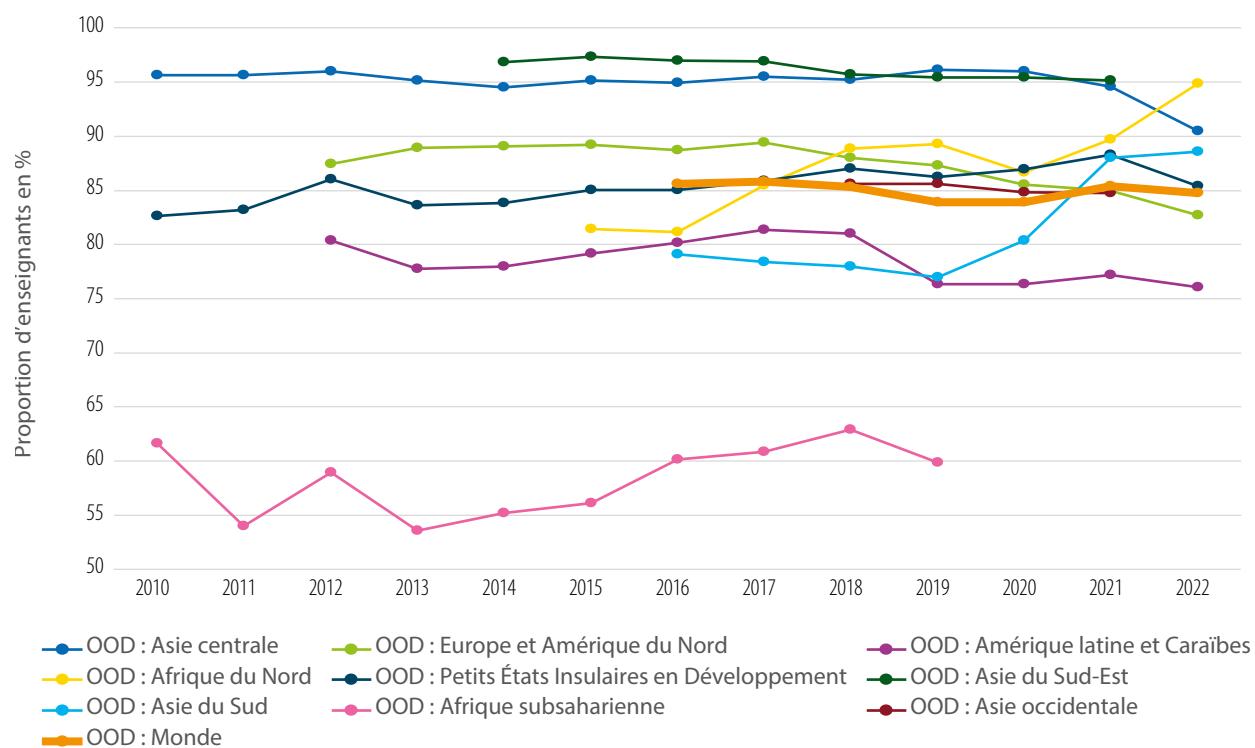
Le pourcentage d'enseignants du secondaire qualifiés est généralement inférieur à celui des enseignants du primaire qualifiés. Dans la plupart des régions, environ 80-90 % des enseignants possèdent les qualifications minimales requises. L'Asie du Sud-Est et l'Afrique du Nord ont réalisé de gros progrès ces dernières années : 95 % des enseignants du secondaire disposent des qualifications minimales requises. La situation est moins favorable en Afrique subsaharienne, où ce taux s'établit à un peu plus de 60 %.

Figure 2.4. Proportion d'enseignants de l'enseignement primaire et secondaire disposant des qualifications minimales requises, 2010-2022

2.4.a Enseignement primaire



2.4.b Enseignement secondaire



Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Indicateur 4.c.1. Date de consultation de la base de données : 27 septembre 2023.

Encadré 2.2. Critères nationaux sur l'indicateur des ODD relatif aux enseignants formés

Environ 60 % des pays du monde ont fourni des critères nationaux sur le pourcentage d'enseignants formés au sein de leurs systèmes, c'est-à-dire des objectifs nationaux pour 2025 et 2030. En calculant la moyenne de tous ces critères et des valeurs atteignables fixées pour 2025 (ces dernières ont été calculées pour des pays qui n'ont pas fourni de critères et sont égales à la valeur qu'un pays peut s'attendre à atteindre en progressant selon le taux historique des 25 % des pays avec la meilleure progression), le nombre d'enseignants qualifiés pourrait augmenter de manière significative si tous les pays atteignaient leurs objectifs. Les prévisions indiquent que le pourcentage d'enseignants formés augmenterait d'une valeur de référence de 86 % en 2015 à 92 % en 2025 pour l'éducation primaire et secondaire si tous les pays atteignaient leurs objectifs. L'examen des exemples régionaux montre que 83 % des enseignants du primaire seraient formés en Afrique subsaharienne et 100 % en Europe et en Amérique du Nord (voir Tableau 2.4).

Tableau 2.4. Valeurs moyennes des critères 2025, par indicateur et par région

Indicateur	Ventilation	Sub-Saharan Africa	Northern Africa and Western Asia	Central and Southern Asia	Eastern and South-Eastern Asia	Oceania	Latin America and the Caribbean	Europe and Northern America	World, 2025	Baseline, 2015
Enseignants formés (%)	Enseignement primaire	83	86	94	98	–	94	100	92	86
	Premier cycle de l'enseignement secondaire	83	96	95	98	–	85	99	92	86
	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	79	80	94	98	–	93	100	92	88

Source : Institut de statistique de l'UNESCO et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024.

Remarque : les moyennes sont pondérées et rapportées si au moins 50 % de la population d'une région a un critère national (réel ou atteignable).

Les pays ont été classés en six catégories (Tableau 2.5) selon le rythme de leurs avancées récentes et des taux de progrès historiques observés (2000–15). Quatre catégories saisissent le rythme de progression depuis 2010 ou 2015, et ses conséquences sur la probabilité d'atteindre le critère, et deux catégories reconnaissent la non-disponibilité des données. Pour les pays qui ne disposent pas de critères nationaux (fournis ou extraits des plans nationaux), les progrès sont estimés au regard des critères atteignables.

Sur l'ensemble des niveaux d'éducation, les données manquent surtout au niveau secondaire, puisqu'environ deux pays sur trois n'ont pas de données ou pas suffisamment pour établir une tendance (voir Figure 2.5). Parmi les pays avec des données, environ un pays sur cinq régressait sur l'ensemble des niveaux, tandis que la majorité réalisait des progrès rapides : environ 60 % dans l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire et environ 50 % au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Figure 2.5. Classement des pays selon leurs progrès vis-à-vis des critères 2025, enseignants formés, par niveau d'éducation

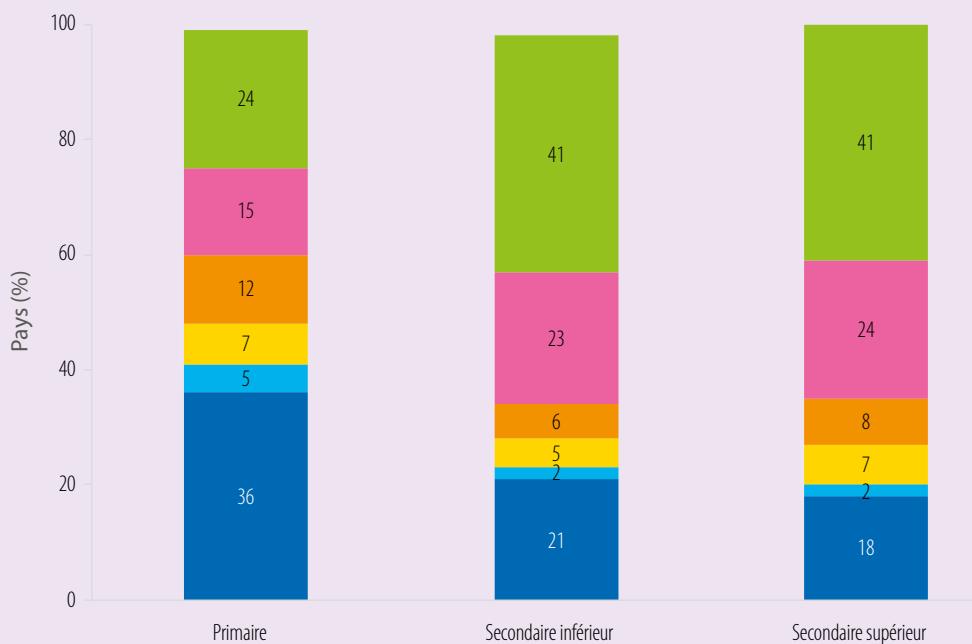


Tableau 2.5. Classement des pays selon leurs progrès vis-à-vis des critères nationaux de l'ODD 4

Catégorie	Description
Progrès rapides	>75 % de probabilité que les critères nationaux 2025 seront atteints compte tenu de la dernière valeur (y compris des pays ayant déjà atteint le critère ou approchant les
Progrès moyens	25–75 % de probabilité que les critères nationaux 2025 seront atteints compte tenu de la dernière valeur
Progrès lents	<25 % de probabilité que les critères nationaux 2025 seront atteints compte tenu de la dernière valeur
Aucun progrès	Régression
Aucune donnée de	
Aucune donnée	

Source: Analyse de l'équipe du rapport du GEM basée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO 2024.

Le coût de formation et de préparation des enseignants est peut-être l'un des investissements les plus coûteux pour bâtir des effectifs enseignants durables. Il comprend les transferts de dépenses publiques destinées à la FIE pré-emploi vers les institutions de formation des enseignants et celles attribuées à la FPC des enseignants.

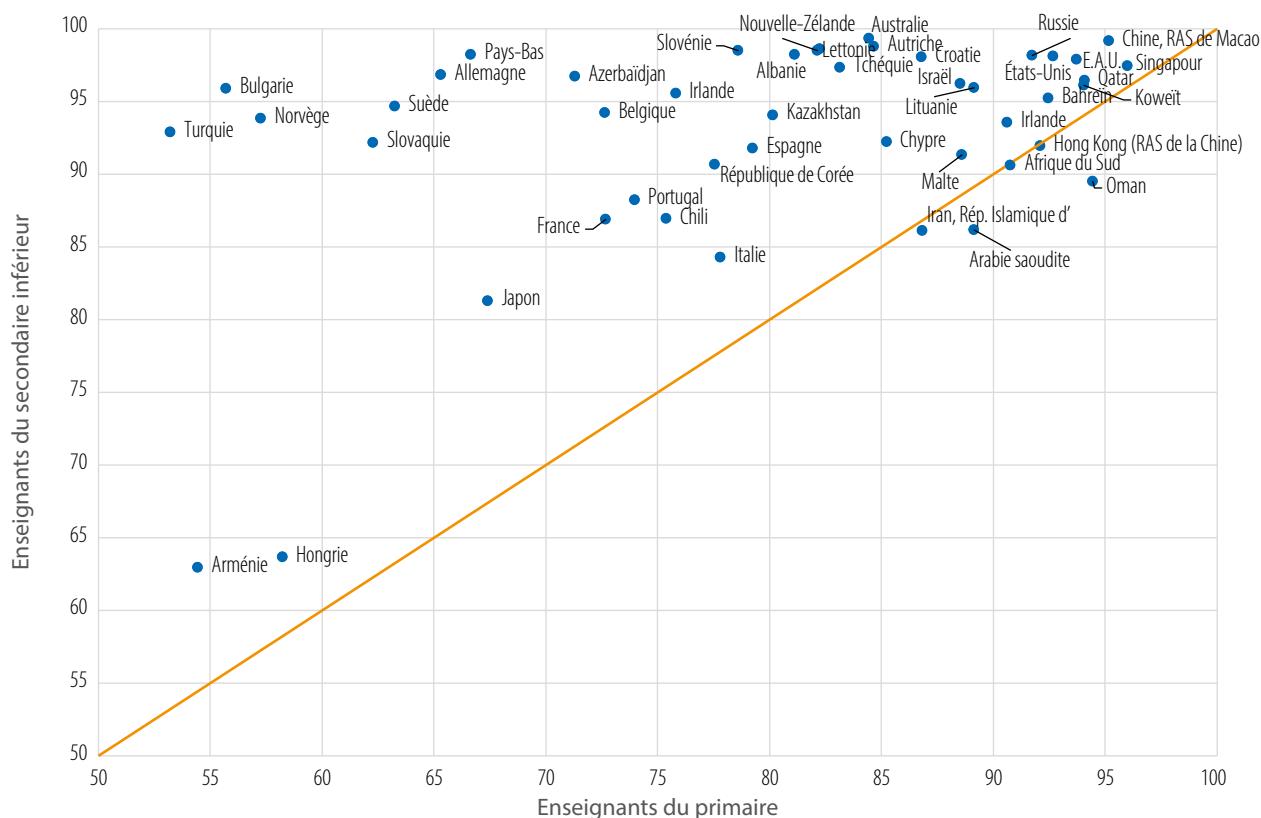
Des difficultés persistent pour former assez d'enseignants afin d'assurer une éducation de qualité. Dans de nombreux cas, les institutions manquent de places pour former suffisamment d'enseignants et assez vite pour répondre à la demande croissante, tandis que la perte d'enseignants due à différentes raisons personnelles et

professionnelles augmente les coûts et met les systèmes sous pression. Par exemple, au Royaume-Uni, en 2013-2014, le coût de la formation initiale des enseignants variait selon le cursus, mais il était compris en moyenne entre 18 200 £ et 23 500 £ pour la plupart des cursus menant à l'enseignement secondaire, tandis que le coût moyen pour les futurs enseignants du primaire était un peu plus bas, entre 17 000 £ et 23 000 £. Cependant, compte tenu du taux d'attrition élevé lors des 5 premières années suivant l'obtention de la qualification attendue, notamment au niveau secondaire, ce coût augmentait pour atteindre entre 25 000 £ et 44 000 £ par enseignant (Allen et al. 2016).

Comme l'explique plus en détail le chapitre V, la FPC est essentielle pour veiller à ce que les enseignants restent en phase avec l'évolution des cursus, des connaissances pédagogiques et des normes administratives. Quand les enseignants manquent d'une FIE formelle adaptée, la FPC est encore plus importante pour assurer qu'ils acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires. Une FPC contextualisée par matière, visant des compétences particulières, avec une durée minimale de formation, est peut-être la solution la plus efficace (Yoon et al 2007 ; Popova et al. 2021 ; Darling-Hammond et al. 2017). L'indicateur 4.c.7 de l'ODD 4 évalue la part des enseignants ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois. Les données sont toutefois insuffisantes pour calculer des moyennes régionales et sont éparses dans le temps, ce qui conduit à l'absence de série chronologique.

Dans l'ensemble, les données indiquent que dans la plupart des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire, les systèmes éducatifs privilégient la FPC des enseignants du secondaire par rapport aux enseignants du primaire. La figure 2.6 montre qu'entre 50 % et plus de 90 % des enseignants de niveau primaire avaient bénéficié d'une formation continue l'année précédente, contre 85 % au moins des enseignants de premier cycle d'enseignement secondaire dans tous les pays. La Bulgarie, la Norvège et la Türkiye illustrent bien cette tendance, puisque moins de 5-6 enseignants du primaire sur 10 y avaient bénéficié d'une formation continue contre plus de 9 enseignants de premier cycle d'enseignement secondaire sur 10. L'Arménie et la Hongrie sont les deux pays avec le plus faible taux de formation continue, quel que soit le niveau, avec moins de 2 enseignants sur 3 dans l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enquêtes pour le suivi des acquis des élèves ont déjà démontré ces différences de formation par niveau. L'étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) a notamment révélé que parmi les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire, les élèves de 4e (23 %) étaient deux fois plus susceptibles que les élèves de CM1 (10 %) d'avoir un enseignant ayant bénéficié d'au moins 35 heures de formation professionnelle au cours des deux années précédent l'évaluation (UNESCO et IEA 2020).

Figure 2.6. Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue, par niveau, 2019 ou dernières données disponibles



Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 15 décembre 2023.

Remarque : bien que les données aient été disponibles pour l'enseignement primaire dans ces pays pour 2021, les données de 2019 ont été utilisées comme point de référence en raison de l'absence de données pour le premier cycle d'enseignement secondaire. Absence de données en 2020.

Dans l'enseignement de niveau primaire, le REEF est de 15:1 dans les pays à revenu élevé et de 52:1 dans les pays à faible revenu, soit trois fois plus, en 2022. Avec 55,7 élèves par enseignant formé, l'Afrique subsaharienne est la région avec le ratio le plus élevé.

Le besoin de formation des enseignants pour atteindre l'ODD 4 a été mis à rude épreuve par la pandémie de COVID-19 qui a imposé une brusque transition vers l'éducation à distance, révélant ainsi la fracture numérique et exacerbant les inégalités dans l'enseignement et l'apprentissage. Avant la pandémie, l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans la formation des enseignants était déjà considérée comme essentielle pour leur permettre de

s'adapter à la transition vers les sociétés numériques (UNESCO et al. 2021). L'indicateur c.7 de l'ODD 4 sur la formation continue devait permettre de recueillir des données sur la formation par type. Cependant, la collecte de ces données n'a pas encore commencé. Par comparaison, la TIMSS fournit aussi des données sur le développement professionnel continu selon le type de formation, y compris la matière, les compétences pédagogiques, l'intégration des technologies et des TIC dans l'enseignement, entre autres. Dans plusieurs pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire, les données montrent que le niveau de formation à l'intégration des technologies dans l'éducation est variable. Par exemple, à Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine), aux Émirats arabes unis, au Koweït et au Qatar, les enseignants de 60 % des élèves ou plus sont formés à l'intégration des technologies contre moins de 20 % en Bosnie-Herzégovine, en Finlande et en Hongrie (Équipe spéciale internationale sur les enseignants 2021b).

Impact du ratio élèves-enseignant et de la taille des classes

Le nombre et la répartition des enseignants sont d'importants paramètres politiques pour la qualité de l'éducation. Le REE (nombre d'élèves par enseignant) est un indicateur courant qui reflète les capacités en ressources humaines des systèmes éducatifs. Il ne s'agit pas d'une mesure de la taille des classes ni du nombre d'élèves auquel un enseignant fait face, puisque ces indicateurs ne sont pas disponibles dans tous les pays. Le REE est utilisé comme un indicateur de la taille relative des classes. Toutefois, il convient d'être prudent, car d'importantes disparités sous-nationales peuvent exister. De plus, le REE inclut souvent les enseignants à temps partiel, ce qui peut conduire à sous-estimer la charge globale qui pèse sur les effectifs enseignants.

Un REE élevé indique une pénurie d'enseignants et un personnel sous pression, tandis qu'un REE faible représente des capacités supplémentaires. Cependant, le REE est une moyenne nationale pouvant masquer des variations considérables entre les régions et les établissements. En outre, ce chiffre dépend du comptage précis des enseignants ayant des responsabilités éducatives et devrait idéalement tenir compte des différents modes de déploiement des enseignants, comme le temps partiel et le système de vacation.

Il existe également de vastes débats sur les effets de la taille des classes sur les pratiques d'enseignement (voir Encadré 2.3) et les résultats éducatifs, notamment sur les progrès, les redoublements et la réussite. Généralement, un REE élevé est associé à de moins bons résultats (Institut de statistique de l'UNESCO 2006).

Dans le monde, les REE ont globalement baissé depuis 2000 (Institut de statistique de l'UNESCO 2023 ; 2024). Cependant, il existe de grandes disparités entre les régions et les pays des différents groupes de revenu (voir Tableau 2.6). Les REE élevés, qui entraînent le surpeuplement des classes, touchent davantage les pays à faible revenu que les pays à revenu élevé.

En 2015, la décision a été prise de développer un nouvel indicateur. Contrairement au REE, le rapport élèves-enseignant formé (REEF) mesure le nombre d'élèves pour un enseignant possédant les qualifications minimales requises. Dans le cadre des efforts de direction politique, cette décision a constitué une étape importante pour défendre le recrutement d'enseignants disposant des qualifications minimales requises.

Dans les pays où tous les enseignants disposent des qualifications minimales, le REEF ne diffère pas du REE. Mais dans les pays où tous les enseignants ne sont pas qualifiés, le REEF peut être nettement plus élevé. Le REEF n'indique pas tant la taille des classes que l'accès des élèves à des enseignants qualifiés et la pression que ces enseignants subissent en tant que ressource au sein des systèmes éducatifs.

Au niveau primaire, le REEF est en moyenne de 15:1 dans les pays à revenu élevé, alors qu'il est trois fois plus élevé dans les pays à faible revenu, où l'on compte en moyenne 52 élèves par enseignant formé en 2022 (voir Tableau 2.6 et Tableau 2.7).

Si l'on analyse cet indicateur par région, l'Afrique subsaharienne présente le REEF le plus élevé, de 56:1. Les variations sont importantes : de 25:1 au Kenya et 14:1 à Maurice, à 61:1 en Guinée, 65:1 en Sierra Leone, 88:1 au Tchad et même 240:1 à Madagascar. L'Asie centrale et du Sud viennent après avec 35 élèves pour un enseignant formé en 2022, et un éventail allant de 12:1 dans les Maldives à 64:1 au Bangladesh. Dans cette région, l'Inde enregistre d'importants progrès puisque son REEF dans l'enseignement primaire a baissé de 44:1 en 2016 à 32:1 en 2022. À l'inverse, l'accès aux enseignants qualifiés diminue au Pakistan où le REEF est passé de 56:1 à 67:1 sur la même période.

Le ratio élèves-enseignant, soit le nombre d'élèves par enseignant, a globalement baissé depuis 2000 dans le monde entier. Cependant, d'importants écarts subsistent, en particulier dans les régions isolées où le rapport élèves-enseignant formé reste élevé.

Le rapport le plus faible est enregistré en Europe et en Amérique du Nord, où il s'établissait à 16 élèves en moyenne par enseignant formé en 2022.

Dans l'enseignement secondaire, les moyennes régionales sont généralement inférieures à 25 élèves par enseignant formé. Toutefois, l'Afrique subsaharienne et l'Asie centrale et du Sud présentent des REEF plus élevés, tout en ayant réalisé d'importants progrès ces dernières années. Par exemple, en Afrique subsaharienne, le RREF est passé de 40:1 à 34:1 entre 2013 et 2019. Mais il existe

d'importantes disparités régionales, de 24:1 en Côte d'Ivoire, 27:1 au Cameroun et 13:1 à Maurice, à 107:1 en Guinée et 85:1 au Soudan du Sud.

Une baisse similaire a été observée en Asie du Sud, où le REEF est passé de 35:1 en 2016 à 25:1 en 2022, notamment grâce à la diminution constatée en Inde de 44:1 à 32:1 sur la même période.

L'inégalité des stratégies employées pour recruter et déployer les enseignants dans les zones rurales et reculées se traduit souvent par d'importantes disparités dans les ratios élèves-enseignant et élèves-enseignant formé, tandis que le recrutement d'enseignants contractuels peut augmenter les taux d'attrition et de rotation. Le chapitre III reviendra plus longuement sur ces difficultés.

Tableau 2.6. Ratios élèves-enseignant dans l'enseignement primaire, par région et niveau de revenu, 2022

Région	Rapport élèves/ enseignant	Rapport élèves/ enseignant formé
Afrique subsaharienne	38,4	55,7
Asie centrale et du Sud	29,8	34,9
Océanie	22,0	m
Amérique latine et Caraïbes	20,1	25,0
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	20,0	24,5
Asie de l'Est et du Sud-Est	16,9	m
Europe et Amérique du Nord	13,7	15,5
Faible revenu	37,8	52,5
Revenu intermédiaire inférieur	30,2	36,4
Revenu intermédiaire supérieur	17,3	m
Revenu élevé	13,5	15,1
Monde	22,8	26,7

Source: Ratio élèves-enseignant adapté de l'UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 17 octobre 2023.

Remarque : nd = données non disponibles.

Encadré 2.3. L'effet de la taille des classes sur les pratiques d'enseignement : comment les pénuries d'enseignants se traduisent-elles par de moins bons résultats et comment lutter contre

La taille des classes est une problématique particulière pour les enseignants comme pour les élèves. Les recherches montrent qu'un nombre élevé d'élèves par classe a un impact négatif sur le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE 2020g). De plus, tandis que de nombreux critères peuvent affecter les performances d'enseignement en classe et par conséquent, les résultats d'apprentissage des élèves, la taille des classes et le ratio élèves-enseignant sont des facteurs importants. Certaines recherches suggèrent que le nombre d'élèves par classe a un lien avec les performances des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, et leur réussite (Leuven et Oosterbeek 2018 ; Education Endowment Foundation 2023). Ces résultats ont inspiré des politiques et des interventions visant à fixer une limite maximale pour la taille des classes ou à trouver des alternatives pour soutenir les enseignants quand il n'est pas possible d'en réduire la taille. De plus, la question de la taille des classes et du REE deviendra de plus en plus importante dans les années à venir, en particulier compte tenu des tendances de la croissance démographique dans les pays à faible revenu, des pénuries mondiales d'enseignants et de la répartition des budgets pour le recrutement et le soutien des enseignants.

À l'aide de l'outil Teach de la Banque Mondiale qui surveille les pratiques d'enseignement, des données ont été collectées pour montrer les types de pratiques d'enseignement dans des pays à faible revenu ($N=36$), à revenu intermédiaire inférieur ($N=44$), à revenu intermédiaire supérieur ($N=28$) et à revenu élevé ($N=1$). Les nombres élevés d'élèves par classe ont été observés dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur par rapport aux pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé. En moyenne, les classes comptaient 40 élèves par enseignants, mais avec des écarts considérables dans le nombre total d'élèves au sein et entre les pays. Les analyses montrent une corrélation négative statistiquement significative entre la taille de la classe et les résultats des trois principaux critères de qualité des pratiques d'enseignement étudiés par le référentiel Teach : la culture de classe, l'instruction et les compétences socioémotionnelles. Ces résultats suggèrent que les pratiques d'enseignement sont plus souvent efficaces lorsque le nombre d'élèves par classe est moins élevé. Des analyses statistiques avancées complémentaires ont été réalisées pour déterminer si ces corrélations négatives entre la taille de la classe et les résultats Teach persistaient si d'autres facteurs étaient pris en compte, comme le niveau de revenu du pays et s'il s'agissait d'une classe multiniveau. En résumé, ces résultats suggèrent que la taille de la classe n'a plus d'impact significatif si des facteurs liés aux ressources et aux modalités de la classe (classe à un seul niveau/ classe multiniveau) sont pris en considération.

Même si les données montrent que les pénuries d'enseignants qui se traduisent par des classes de taille plus importante peuvent avoir un impact sur les performances d'enseignement, d'autres facteurs et politiques peuvent jouer un rôle important pour assurer l'emploi de pratiques d'enseignement efficaces favorisant l'apprentissage des élèves. Cette analyse comporte un avertissement important : la conception de la collecte des données ne permet pas d'établir avec certitude la causalité entre la taille de la classe et l'emploi de pratiques d'enseignement efficaces en classe. Par conséquent, les résultats sont interprétés seulement comme des tendances pour informer les politiques sur la taille des classes et le soutien à apporter aux enseignants et aux élèves. Lorsqu'il existe des pénuries, les pays peuvent contribuer à réduire la difficulté que représente un nombre élevé d'élèves par classe en offrant plus de formation et des ressources connexes pour assurer un environnement d'apprentissage positif, y compris dans des classes multiniveaux, un apprentissage axé sur les élèves, des techniques de gestion des classes et une éducation inclusive.

Source: Luna-Bazaldua et al. 2021 ; Molina et al. 2018 ; Molina et al. 2020.

Tableau 2.7. Ratio élèves-enseignant formé dans l'enseignement primaire, par région, 2022 ou dernières données disponibles

	<20	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	>60
Asie centrale et du Sud	Kazakhstan, Maldives	Bhoutan, Iran (République islamique d'), Kirghizstan, Népal, Ouzbékistan, Sri Lanka, Tadjikistan, Turkménistan	Inde			Bangladesh, Pakistan
Asie de l'Est et du Sud-Est	Brunéi Darussalam, Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine), Chine (Région administrative spéciale de Macao), Malaisie, République de Corée, Singapour, Thaïlande,	Myanmar, Philippines, République démocratique populaire lao	Mongolie, Viet Nam	Cambodge		
Europe et Amérique du Nord	Andorre, Bermudes, Espagne, États-Unis d'Amérique, Gibraltar, Lettonie, Lituanie, Malte, Monaco, Pologne, Portugal, République de Moldova, Saint-Marin, Slovaquie, Ukraine	Albanie, Bélarus, Fédération de Russie				
Amérique latine et Caraïbes	Bahamas, Barbade, Costa Rica, Cuba, Dominique, Guyana, îles Caïmanes, îles Vierges britanniques, Jamaïque, Montserrat, Panama, République dominicaine, Sainte-Lucie, Suriname, Trinité-et-Tobago	Antigua-et-Barbuda, Belize, Bolivie (État plurinational de), Brésil, Colombie, Équateur, El Salvador, Honduras, îles Turques et Caïques, Mexique	Grenade	Saint-Vincent-et-les Grenadines	Nicaragua	

	<20	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	>60
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	Arabie saoudite, Azerbaïjan, Bahreïn, Chypre, Jordan, Kuweit, Oman, Qata, Tunisie, Émirats arabes unis	Algérie, Arménie, Maroc, Palestine (État de)	Égypte	Liban, République arabe syrienne		
Océanie	Îles Cook, Fidji, Nioué, Palaos, Tokélaou	Îles Marshall, Kiribati, Tonga, Vanuatu	Îles Salomon, Tuvalu	Nauru		Micronésie (États fédérés de)
Afrique subsaharienne	Maurice	Botswana, Cabo Verde, Djibouti, Kenya, Namibie, Seychelles	Comores, Eswatini, Gambie, Lesotho, Liberia, République démocratique du Congo, Zimbabwe	Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Érythrée, Ghana, Mauritanie, Niger, Nigeria, Sénégal, Tanzanie, Zambie	Bénin, Cameroun, Gabon, Mozambique, Ouganda, Rwanda, Togo	Guinée équatoriale, Madagascar, Malawi, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Tchad

Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2024.

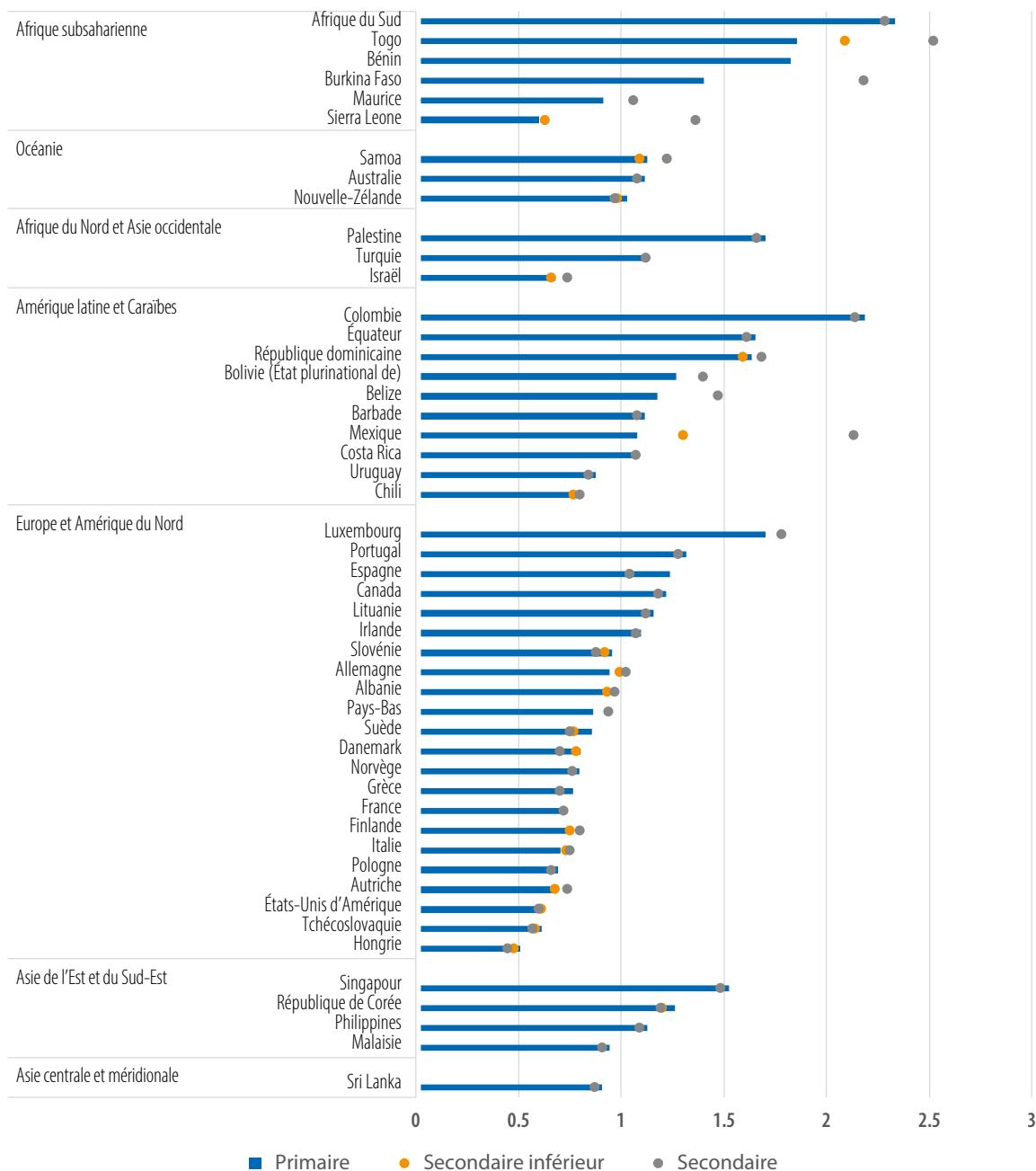
Les salaires des enseignants restent insuffisants

L'un des principaux objectifs de l'analyse de la rémunération des enseignants est d'évaluer la compétitivité de la profession afin d'attirer et de retenir les enseignants. Les salaires relativement faibles dans l'enseignement, par rapport à d'autres professions, peuvent dissuader de bons candidats. De plus, au fil de la carrière d'un enseignant, la combinaison d'un bas salaire et du manque de perspectives d'augmentation peut favoriser l'attrition en mettant en évidence des options plus favorables. Pour évaluer cela, la rémunération moyenne des enseignants, comparée à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable à différents niveaux d'éducation, est systématiquement collectée à l'échelle internationale.

Les données montrent que les salaires des enseignants varient beaucoup comparés à d'autres professions exigeant un niveau de qualification similaire. Dans certains pays, les enseignants gagnent deux fois plus que les autres professionnels, tandis que dans d'autres, ils gagnent beaucoup moins (voir Figure 2.7). Il faut toutefois souligner le manque de données sur les salaires des enseignants à l'échelle mondiale. Par conséquent, il n'existe pas de moyenne internationale ni même de moyennes régionales.

Les études montrent que dans la moitié des pays, les enseignants du niveau primaire sont payés moins que les autres professionnels avec un niveau de qualification similaire. Ce chiffre atteint 7 sur 10 dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord. En Hongrie, les enseignants du niveau primaire gagnent moitié moins que les autres professionnels de qualification équivalente, tandis qu'aux États-Unis, le salaire des enseignants représente 0,58 fois celui des autres professionnels. En outre, aux États-Unis, la rémunération des enseignants a tendance à baisser par rapport aux autres titulaires d'un diplôme d'études supérieures, de 26,4 %, ce qui s'est aggravé depuis 1979 au moins (Allegretto 2023). À l'inverse, les enseignants du primaire à Singapour, au Luxembourg, en Colombie, en République dominicaine et en Équateur gagnent au moins 50 % de plus que les autres professionnels de qualification équivalente (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023). Les données indiquent qu'en Afrique subsaharienne aussi, les enseignants peuvent toucher des salaires nettement plus élevés. Par exemple, les enseignants du primaire au Togo, au Bénin et en Afrique du Sud gagnent en moyenne 50 % de plus que les personnes exerçant des métiers nécessitant un niveau de qualification similaire.

Figure 2.7. Salaire moyen des enseignants dans l'enseignement primaire, du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable, femmes et hommes, 2021 ou dernières données disponibles



Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Indicateur 4.c.5. Date de consultation de la base de données : 27 septembre 2023.

Les enseignants du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire bénéficient de salaires relativement plus compétitifs dans quelques pays comme le Burkina Faso, le Mexique et le Togo, où à ce niveau d'enseignement, ils gagnent au moins deux fois plus que les autres professionnels ayant des qualifications comparables. Cependant, le manque de compétitivité du salaire des enseignants du secondaire dans une grande partie des pays reste un facteur important.

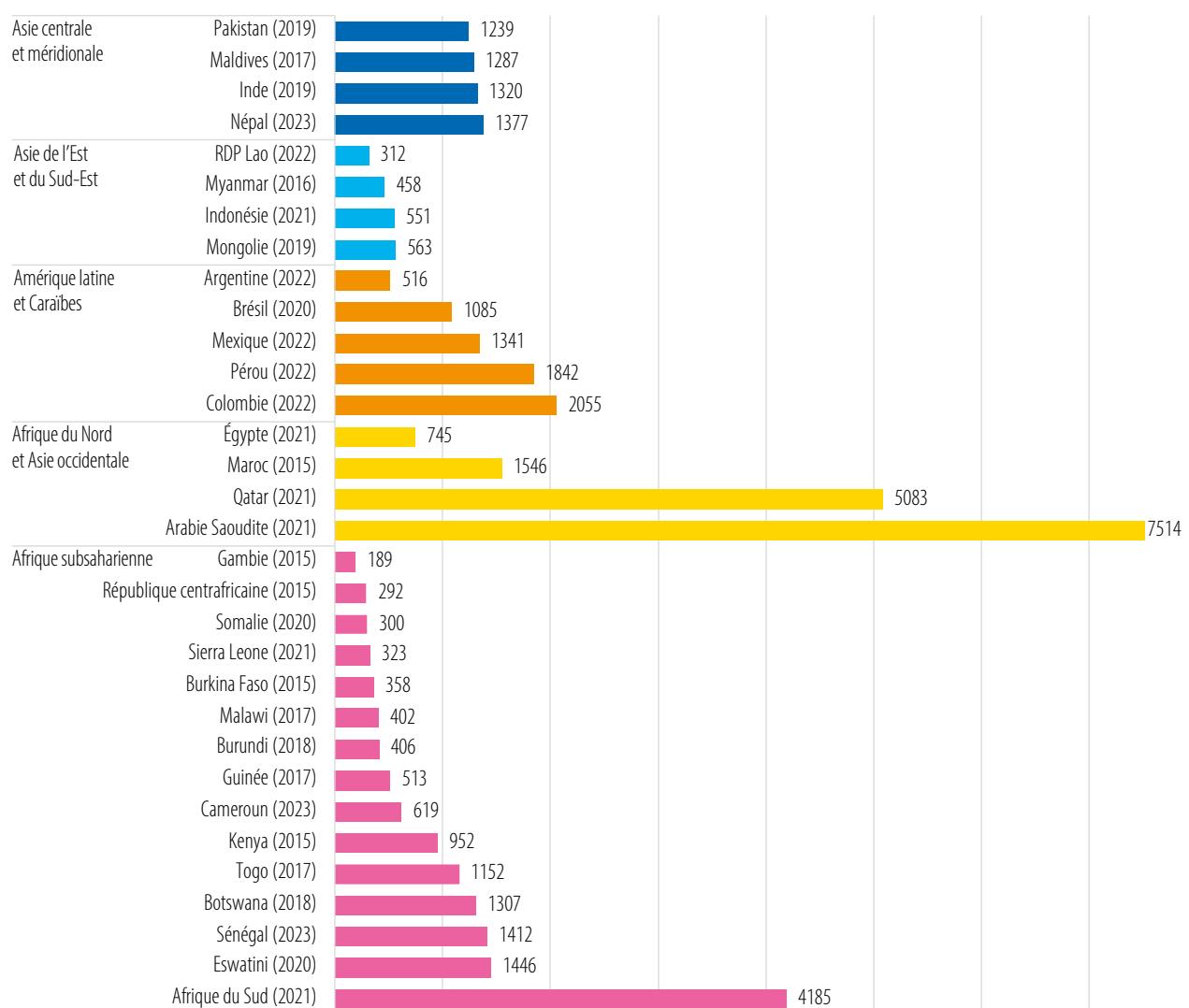
Bien que les données sur la rémunération des enseignants montrent qu'elle peut être compétitive dans plusieurs autres pays, en particulier dans les pays à faible revenu, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle est suffisante pour faire vivre les enseignants et leurs familles. Pour illustrer cette observation, les salaires peuvent être convertis en parité de pouvoir d'achat par an (PPA) qui permet de mettre à niveau le pouvoir d'achat dans différentes devises en éliminant les différences de prix entre les pays. Sous leur forme la plus simple, les PPA

sont des prix relatifs qui indiquent le ratio des prix dans les devises nationales du même bien ou service dans différents pays (OCDE 2023d).

À partir d'analyses précédentes sur les données des ménages en Afrique subsaharienne (Evans et al. 2020), une image complexe apparaît où les salaires des enseignants sont souvent peu compétitifs par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable. Ces résultats sont cohérents avec les études réalisées dans 20 pays d'Afrique subsaharienne, qui ont révélé que le salaire des enseignants ne suffit pas à couvrir les besoins de base d'un foyer (Bennell 2023b). Dans d'autres régions, d'importantes variations existent entre les pays. La figure 2.8 illustre le salaire moyen des enseignants en Asie de l'Est et du Sud-Est, qui va de

312 dollars des États-Unis par mois au Laos à 563 dollars des États-Unis en Mongolie. D'importantes différences existent aussi dans d'autres régions comme l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest. Tandis que les enseignants sont très bien payés en Arabie saoudite et au Qatar, avec une rémunération de 7 514 dollars des États-Unis et 5 083 dollars des États-Unis par mois, les enseignants égyptiens ne gagnent que 745 dollars des États-Unis par mois. Il existe aussi des différences en Amérique latine, avec des salaires allant de 516 dollars des États-Unis par mois en Argentine à 2 055 dollars des États-Unis en Colombie. En Asie du Sud, l'écart se réduit, avec des pays comme l'Inde, les Maldives, le Népal et le Pakistan où le salaire moyen d'un enseignant s'établit autour de 1 239 dollars des États-Unis pour le Pakistan et de 1 377 dollars des États-Unis pour le Népal.

Figure 2.8. Salaires mensuels moyens des enseignants en dollars des États-Unis PPA (dollar constant 2015), enseignement primaire et secondaire, par région, 2021 ou dernières données disponibles



Source: Source : Adapté de Ramírez et al. à paraître

Remarque : pour l'Argentine et le Brésil, il s'agit du salaire moyen minimum.

L'analyse des salaires des enseignants du secteur public sur la base de sources administratives comprend quelques défauts lorsqu'il s'agit de proposer une image globale de la compétitivité de la profession et de la capacité à retenir les enseignants. La rémunération totale des enseignants et les avantages varient pour de nombreuses raisons et dépassent le salaire de base. Par exemple, les enseignants reçoivent des primes qui sont liées à d'autres facteurs comme un niveau de qualification supérieur ou de bons résultats aux examens, l'ancienneté dans l'enseignement, la spécialisation dans certains domaines, en particulier dans les sciences, technologie, ingénierie

et mathématiques (STIM), les heures supplémentaires ou la prise en charge de classes supplémentaires, le fait de travailler dans des lieux reculés et isolés, les performances d'enseignement et les bons résultats des élèves (Institut de statistique de l'UNESCO 2006). Dans de nombreux pays, et dans certains cas, les primes peuvent représenter une grande partie de la rémunération totale des enseignants. Les recherches qui se basent sur les salaires des enseignants fournis par les enquêtes sur les ménages varieront inévitablement en fonction des informations sur les salaires de l'administration (Evans et Mendez Acosta 2023).

Des enseignants de seconde classe ? Effets des contrats temporaires

Il n'existe pas de définition unique des enseignants contractuels ou locaux. Cependant, ils sont généralement recrutés par d'autres biais et acceptent de travailler en dehors des dispositions traditionnelles, y compris des barèmes de traitement statutaires définis par les accords collectifs des fonctionnaires. En outre, même s'ils sont payés pour leur travail, ils ne bénéficient pas des avantages et des conditions du secteur public, comme les congés annuels, les cotisations de retraite ou la sécurité sociale. En raison de leur condition, les enseignants contractuels sont généralement moins bien payés et n'ont pas la sécurité de l'emploi, puisque leurs postes sont sujets aux variations budgétaires, aux pressions du marché et à la capacité des prestataires d'éducation à les payer. Il s'agit d'un vrai problème lorsque le salaire des enseignants fonctionnaires est déjà inférieur au revenu minimum nécessaire pour vivre.

Puisque les salaires ne sont généralement pas assez attractifs pour retenir les enseignants fonctionnaires dans le métier, les inégalités fondées sur le statut contractuel des enseignants sont un autre facteur clé sapant la profession et son attractivité globale. Le recrutement massif d'enseignants contractuels et locaux dans les pays à faible revenu pour élargir l'accès à l'éducation a créé d'importantes inégalités entre les enseignants qui travaillent ensemble dans les systèmes éducatifs. Les mauvaises conditions de travail et l'absence d'opportunités de formation et de soutien ont inévitablement un impact sur la qualité de l'éducation et sur les résultats des élèves, ce qu'analysera plus en détail le chapitre III. Au Cameroun et au Sénégal où les salaires de base mensuels moyens des enseignants du primaire en 2023 étaient respectivement de 619 dollars des États-Unis (PPA) et 1 412 dollars des États-Unis (PPA) (Ramírez et al. à paraître b), les enseignants contractuels gagnaient environ 81 % et 40 % des salaires de leurs collègues fonctionnaires (Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération du Sénégal 2020 ; Ministère de l'Éducation de base du Cameroun 2022). Ces chiffres sont d'autant plus importants que les enseignants contractuels représentaient environ 45 % de l'ensemble des enseignants au Cameroun en 2022 (Ministère de l'Éducation de base du Cameroun 2022) et 29 % au Sénégal en 2020 (Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération du Sénégal 2020). D'un autre côté, la part totale des enseignants contractuels dans l'enseignement primaire baisse, car celle des enseignants fonctionnaires augmente dans les deux pays en raison des efforts gouvernementaux visant à faire bénéficier plus d'enseignants de conditions d'emploi régularisées et mieux payées (Abdourhaman à paraître ; Diatta à paraître).

Une tendance opposée a été observée au Burkina Faso où le salaire médian des enseignants contractuels est environ 16 % plus élevé que le salaire moyen des fonctionnaires d'environ 358 dollars des États-Unis (PPA) par mois (Ramírez et al. à paraître b), soit entre 29 % de plus par rapport au bas du barème de traitement et 8 % de plus que le haut du barème (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Burkina Faso 2016). En outre, les enseignants contractuels au Burkina Faso ne représentaient qu'environ 8 % des effectifs totaux, car depuis 2015, une loi nationale vise à titulariser plus d'enseignants du primaire. Néanmoins, 28 % des enseignants de premier et de deuxième cycle de l'enseignement secondaire avaient toujours un statut contractuel en 2021 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Burkina Faso 2021).

En Inde, les enseignants avec des contrats temporaires représentent 11 % des effectifs et gagnent parfois seulement un tiers du salaire des enseignants titulaires. Au Népal, ce nombre est encore plus élevé puisque 39 % des enseignants contractuels du primaire et du secondaire gagnent moins de 60 % du salaire des enseignants titulaires.

Des enseignants contractuels ont également été recrutés de façon massive en Asie du Sud, y compris en Inde où ils représentent toujours 11 % des enseignants du secteur public (Sarangapani à paraître) et gagnent environ un tiers du salaire mensuel moyen d'un enseignant fonctionnaire de 1 320 dollars des États-Unis (PPA) (Ramírez et al. à paraître b ; Sarangapani à paraître). Ce recours à des enseignants contractuels, qui peut avoir un impact sur l'attractivité et la rétention des enseignants, varie beaucoup dans les différentes régions de l'Inde. Par exemple, en 2022, les enseignants contractuels représentaient 1 enseignant sur 5 dans l'enseignement primaire et secondaire dans les états d'Assam (24 %), d'Uttar Pradesh (25 %) et de Chandigarh (35 %). À l'inverse, ils étaient moins de 1 sur 100 dans 7 autres états/territoires de l'Union, y compris Bihar, Gujarat, Jammu-et-Cachemire, Karnataka, Lakshadweep, Madhya Pradesh et Tamil Nadu (Sarangapani à paraître). De même, les enseignants contractuels représentaient environ 39 % des enseignants des niveaux primaire et secondaire au

Népal en 2022 avec différents types de contrats (Paudel à paraître) et gagnaient en moyenne 75 % du salaire moyen de 1 377 dollars des États-Unis (PPA) de leurs collègues fonctionnaires (Ramírez et al. à paraître b). Par ailleurs, les enseignants contractuels népalais ne perçoivent pas les autres avantages financiers des fonctionnaires, dont la retraite. Ces dispositions politiques sont le principal facteur de découragement des enseignants contractuels (Paudel à paraître).

Tandis que le recrutement d'enseignants contractuels ou locaux est assez courant dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire, la pratique existe aussi dans les pays

à revenu élevé. L'analyse de la TALIS 2018 a montré que 16 % des enseignants de l'Union européenne travaillaient avec un contrat d'un an ou moins. En Autriche, en Roumanie, en Italie et en Espagne, 20 % ou plus des enseignants travaillaient avec un CDD de 12 mois ou moins. Ce phénomène concerne plus particulièrement les enseignants jeunes ou moins expérimentés, puisque le nombre d'enseignants de moins de 30 ans avec des contrats courts est au moins 50 % plus élevé que celui des enseignants de plus de 50 ans dans des pays comme l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, la Finlande, l'Italie, la Roumanie, la République slovaque et la Slovénie (OCDE 2020e).

Les enseignants quittent la profession

L'attrition des enseignants désigne le nombre d'enseignants qui quittent la profession au cours d'une année donnée. Ces départs peuvent être dus à différentes causes personnelles, professionnelles et organisationnelles, comme la retraite, l'état de santé, des engagements familiaux, une reconversion professionnelle ou un décès, entre autres. Il est important de ne pas confondre l'attrition avec la rotation des enseignants qui, en plus des départs, peut englober le changement d'établissement ou de niveau d'enseignement de la part des enseignants (OCDE 2021 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2023b). Quelle qu'en soit la cause, la perte de professionnels formés déstabilise les établissements, les élèves et les systèmes éducatifs.

Dans les systèmes où le taux d'attrition se maintient au-dessus de 10 %, la carrière moyenne d'un enseignant ne dure que 10 ans. Pour que les carrières des enseignants durent au moins 30 ans, les systèmes éducatifs devraient maintenir le taux d'attrition bien en dessous de 5 % (Institut de statistique de l'UNESCO 2023b). À l'échelle mondiale, les taux d'attrition des enseignants du primaire ont presque doublé, passant de 4,6 % en 2015

à 9 % en 2022 (voir Tableau 2.8). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ce taux a nettement augmenté en 2019 avant d'amorcer un déclin en 2021. Même si la « Grande Démission » fait beaucoup parler d'elle depuis la pandémie de COVID-19, signe de changements plus profonds sur le marché du travail, ces données sont relativement récentes et les tendances doivent être suivies de près afin de mieux informer les décideurs politiques sur l'état de l'attrition aux niveaux national, régional et international. En outre, un examen attentif des données est requis pour vérifier ces tendances et éliminer la possibilité que ces fluctuations proviennent de problèmes méthodologiques dans la collecte des données. Il n'existe pas assez de chiffres récents sur l'attrition dans le deuxième cycle du secondaire, mais les données antérieures tendent à montrer que l'attrition diminue dans les niveaux d'enseignement supérieurs (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023b). Des données provenant d'autres sources indiquent que dans certains pays à revenu élevé, l'attrition est plus forte dans l'enseignement secondaire (OCDE 2021).

Tableau 2.8. Taux d'attrition mondial des enseignants (%), femmes et hommes, 2015-2022

Educational level	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Primary	4.62	m	m	m	5.36	5.17	5.83	9.06
Lower secondary	m	5.00	4.89	4.14	6.61	7.85	5.75	5.71
Upper secondary	m	4.14	4.03	4.19	m	m	m	m

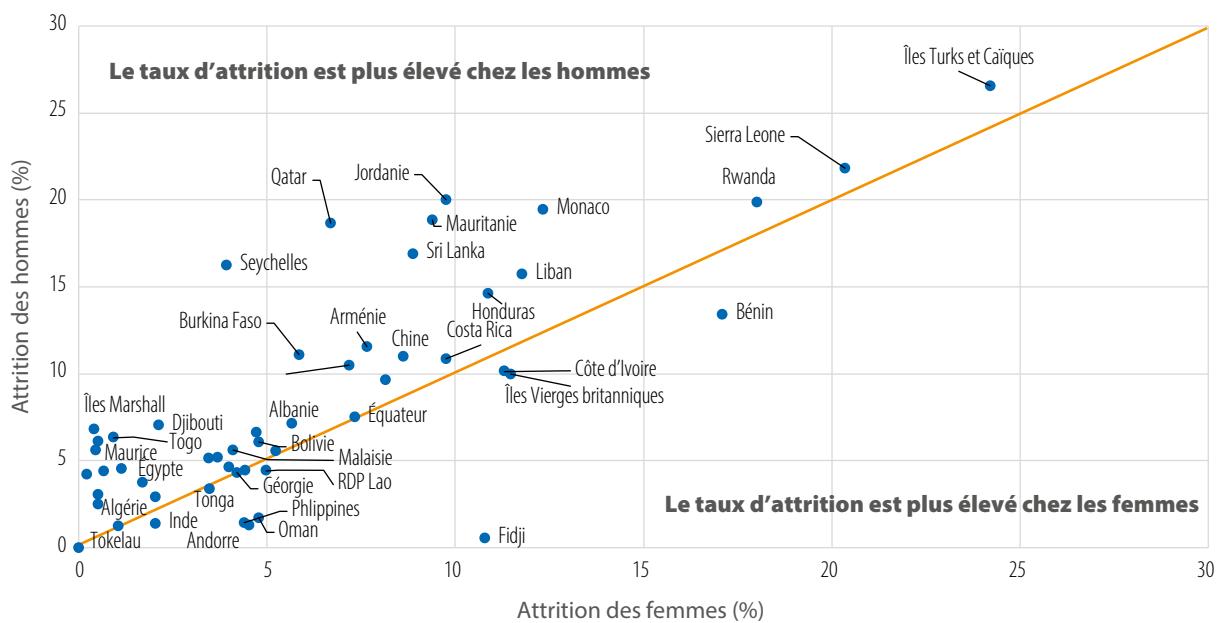
Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Indicateur 4.c.6. Date de consultation de la base de données : 5 octobre 2023.

Remarque : nd = données non disponibles.

Les taux d'attrition sont généralement plus élevés chez les hommes que chez les femmes (voir Figure 2.9). À l'échelle mondiale, les taux d'attrition en 2021 étaient de 9,2 % et 5,9 % pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, contre 4,2 % et 5,6 % pour les enseignantes des mêmes niveaux (Institut de statistique de l'UNESCO 2024). Dans l'enseignement primaire, l'attrition est plus élevée chez les hommes que chez les femmes dans 80 % des pays. Elle est même plus de deux fois plus élevée en Algérie, au Bélarus, au Bhoutan, à Djibouti, en Égypte, dans les îles Marshall, au Maroc, à Maurice, en Mongolie, au Niger, aux Seychelles et au Togo. Dans certaines circonstances

cependant, les taux d'attrition sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes : à titre d'exemple, en Inde, le taux d'attrition des enseignantes du primaire était de 2 % en 2022, contre 1,4 % pour les enseignants (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023b ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

Dans 80 % des pays, l'attrition est plus élevée chez les hommes que chez les femmes, et ce chiffre a augmenté de 9,2 % en 2021, contre 4,2 % seulement chez les femmes.

Figure 2.9. Attrition dans l'enseignement primaire, par sexe, 2021 ou dernières données

Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023 ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024.

Dans l'ensemble, il n'existe pas assez de données pour déterminer toutes les moyennes nationales et identifier les tendances à long terme en matière d'attrition des enseignants. En outre, les taux d'attrition dans chaque pays peuvent grandement varier en fonction du niveau d'enseignement et d'une année sur l'autre. D'ailleurs,

les données de l'ISU sur l'attrition entre 2012 et 2022 ne couvrent que 79 pays pour le primaire, 44 pays pour le premier cycle du secondaire et 48 pays pour le deuxième cycle du secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

Dans l'enseignement primaire, seules les données disponibles pour l'Asie de l'Est permettent une analyse à moyen terme, qui montre une augmentation significative du taux d'attrition, de 1,3 % en 2018 à près de 9 % en 2022. Entre 2020 et 2022, l'attrition des enseignants du primaire était très élevée (égale ou supérieure à 10 %) dans plusieurs pays de différentes régions : 10 % au Sri Lanka ; 11 % dans les îles vierges britanniques et en Côte d'Ivoire ; 12 % au Honduras, en Jordanie et au Liban ; 16 % en Mauritanie et 19 % au Rwanda. Elle était dramatiquement élevée (20 % ou plus) au Bénin (28 %), en Sierra Leone (21 %) et dans les îles Turques et Caïques (25 %) (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023b). Là encore, un examen attentif de ces données est nécessaire pour identifier et confirmer les tendances et éliminer la possibilité que ces changements soient dus à des problèmes méthodologiques de collecte des données.

De même, le manque de données suffisantes concernant les enseignants du secondaire empêche une analyse à long terme des taux d'attrition dans de nombreuses régions. Les données disponibles pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est montrent que les taux d'attrition des enseignants du primaire restent stables et inférieurs à 4 % depuis 2013, même si leur variabilité augmente depuis 2019. Cette évolution est complétée par une augmentation ultérieure de plus de 5 % dans le premier cycle du secondaire et de plus de 3 % dans le deuxième cycle du secondaire en 2022. À la différence des autres régions, dans les PEID les taux d'attrition des enseignants du secondaire sont relativement élevés mais sont restés stables, à environ 16 % entre 2018 et 2020.

Peu de pays fournissent des données sur le moment de la carrière auquel les enseignants décident de quitter la profession, et certaines études montrent que, s'ils ne sont pas correctement soutenus, les enseignants débutants sont plus susceptibles de quitter la profession que leurs collègues plus expérimentés (Ingersoll et Smith 2003 ; Papay et al., 2017 ; United Kingdom Department for Education 2023 ; Allen et Sims, 2018, p. 60).

L'attrition est particulièrement forte chez les enseignants débutants et ceux proches de la retraite. Ce phénomène agrave les pénuries dans les pays où la moyenne d'âge des enseignants est plus élevée, ce qui est le cas dans certains pays européens, en Amérique du Nord et dans d'autres pays à revenu élevé.

Si le départ des enseignants débutants met les systèmes éducatifs en difficulté et donne lieu à des coûts de recrutement et de formation élevés, le départ à la retraite des enseignants en fin de carrière, qui constitue l'une des principales causes de l'attrition, est un autre facteur de pression. C'est particulièrement le cas en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays à revenu élevé où la moyenne d'âge des enseignants est plus élevée. L'âge moyen élevé des enseignants, comme en Italie et en Lituanie (où plus de 50 % des enseignants du primaire ont au moins 50 ans) entraîne d'importantes difficultés d'adaptation (Eurostat 2023). Cette situation crée cependant une occasion unique de recruter de nouveaux talents dans la profession avec des compétences différentes et, dans certains cas, plus en phase avec l'évolution des priorités. Les chapitres III, IV et V étudient en détail ces problématiques et d'éventuelles solutions.

Une profession genrée

Pour assurer une éducation de qualité pour tous, inclusive et équitable, l'égalité entre les genres chez les enseignants et la représentation de la diversité des classes et des communautés sont essentielles. L'élargissement de l'enseignement primaire au cours des 20 dernières années a été largement porté par le recrutement d'enseignantes (Institut de statistique de l'UNESCO 2024) et la proportion des femmes dans l'enseignement semble ne faire qu'augmenter. Dans le monde, la part des femmes parmi les enseignants du primaire est passée de 60 % en 2000

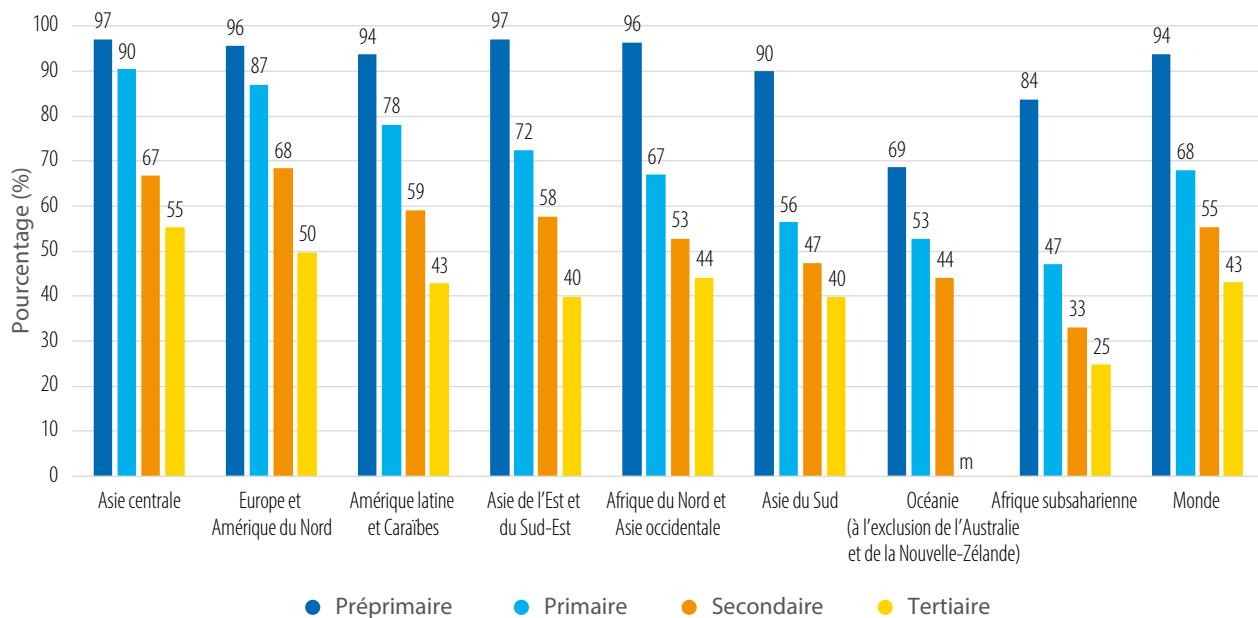
à 68 % en 2022, et dans le secondaire, ce taux est passé de 51 % à 55 % pendant la même période (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022).

L'enseignement, en particulier aux niveaux inférieurs, est fréquemment perçu comme une profession féminine, sous l'effet des normes culturelles et des normes de genre qui attribuent aux femmes le rôle premier d'élever les enfants et d'en prendre soin (UNESCO et Secrétariat du Commonwealth 2011 ; Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019).

Les femmes représentent par exemple l'écrasante majorité des enseignants du pré-primaire (94 %) et une grosse majorité des enseignants du primaire. Elles sont moins présentes dans l'enseignement secondaire et supérieur et aux postes de direction (voir Figure 2.10). Par exemple, alors que les femmes représentent la majorité des enseignants dans les pays à revenu élevé, elles n'occupent que 49 % des postes de direction en moyenne, moins de

40 % en Colombie, au Danemark, au Mexique, aux Pays-Bas et au Viet Nam, et même moins de 20 % au Japon, en République de Corée et en Turquie (OCDE 2019c). Dans l'enseignement supérieur, elles ne représentent plus que 43 % des enseignants dans le monde et sont minoritaires dans toutes les régions, sauf en Asie centrale où elles y sont présentes à 55 %.

Figure 2.10. Pourcentage d'enseignantes, par niveau, 2022



Source: Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 15 décembre 2023.

Remarque : nd = données non disponibles.

Les écarts entre les genres sont toujours défavorables aux femmes dans de nombreux pays en développement ou à revenu faible. Par exemple, alors que les femmes constituent la plus grande part des effectifs enseignants en Asie centrale et Europe et en Amérique du Nord, où elles représentent jusqu'à 90 % et 87 % des enseignants du primaire et environ 2 enseignants sur 3 dans l'enseignement secondaire, elles ne sont que 47 % et 33 % des enseignants du niveau primaire et secondaire en Afrique subsaharienne. Les femmes sont encore moins présentes (moins de 30 % dans l'enseignement primaire) dans un certain nombre de pays d'Afrique centrale et occidentale, dont le Bénin, les Comores, le Liberia, la République centrafricaine, le Tchad et le Togo (Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

L'enseignement reste majoritairement une profession féminine. À l'échelle mondiale, les femmes représentent 94 % des enseignants du pré primaire, 68 % du primaire et 55 % du secondaire.

Si l'on analyse les besoins en enseignants, il apparaît que les pays où il manque le plus d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'éducation universelle sont aussi ceux où les femmes sont les moins représentées dans les effectifs enseignants. Bien que cette observation reflète les réalités économiques et sociales des pays cités, s'il s'agit d'attirer et de retenir davantage de personnes qualifiées dans la profession, les femmes constituent donc un important groupe de personnes négligé qu'il conviendrait d'utiliser dans le cadre de l'élargissement des systèmes éducatifs et des recrutements d'enseignants nécessaire à la réalisation des ODD, de l'agenda Éducation 2030 et au-delà.

En outre, dans certains cas, les études ont révélé que les femmes sont plus représentées parmi les enseignants contractuels, ce qui creuse encore les inégalités entre les sexes. En Inde par exemple, tandis que 44 % des enseignants des établissements publics ou financés par le gouvernement sont des femmes, elles représentent 55 % des enseignants contractuels dans les établissements publics et 59 % dans les établissements financés par le gouvernement, et elles touchent des salaires inférieurs

(Sarangapani à paraître). Cette féminisation des effectifs des enseignants contractuels, par rapport aux effectifs totaux, s'observe dans différents types d'établissements en Inde. Ce phénomène est également présent dans les écoles tribales où les femmes sont sous-représentées, mais dont la participation augmente de 6 à 7 points de pourcentage lorsqu'elles sont contractuelles (Sarangapani à paraître). La sous-représentation des femmes parmi les enseignants des castes et tribus répertoriées, dans les régions rurales et dans certains états et territoires comme le Bihar, le Jharkhand, le Rajasthan et le Tripura (moins de 40 %) (Centre d'excellence de formation des enseignants 2023) souligne les dynamiques complexes du genre dans la profession enseignante quand d'autres dimensions entrent en jeu.

Une autre étude intéressante au Burkina Faso montre que les récentes réformes visant à augmenter le niveau d'étude nécessaire pour devenir enseignant au niveau pré-primaire ou primaire, d'un niveau de premier cycle à un niveau de second cycle du secondaire, pourraient avoir des conséquences à court ou moyen terme sur la répartition par genre des inscrits dans la formation

initiale et la profession. Les données sur les inscriptions des instituts de formation des enseignants depuis 2021 indiquent que les futurs enseignants de l'enseignement primaire public sont majoritairement des hommes depuis la réforme. L'une des hypothèses défend que l'augmentation du niveau requis pour s'inscrire, qui s'accompagne d'un salaire plus élevé, attirerait plus les hommes. Dans tous les cas, en l'absence d'une politique efficace visant à encourager l'accès des femmes à la formation initiale et le recrutement d'enseignantes, la composition par sexe des effectifs enseignants dans l'enseignement public primaire au Burkina Faso, qui était proche de la parité en 2021 (49 % des enseignants du primaire étaient des femmes), pourrait être menacée par un nouveau déséquilibre en faveur des hommes (Dembélé et al. à paraître).

Les pays où il manque le plus d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'éducation universelle sont aussi ceux où les femmes sont les moins représentées dans les effectifs enseignants.

En quête de données plus nombreuses et de meilleure qualité

Comme l'ont souligné les différentes sections de ce chapitre, il est compliqué d'obtenir des données et d'assurer leur qualité pour déterminer la nature, l'étendue et la persistance des pénuries d'enseignants en ayant des détails pertinents sur les différentes dimensions de l'équité. Plusieurs sources de données supplémentaires sont essentielles pour mieux comprendre les difficultés rencontrées dans la réalisation de l'ODD 4 et de la cible 4.c. Il est nécessaire de rendre compte régulièrement des pénuries d'enseignants pour pouvoir mieux planifier les besoins de recrutement. Pour ce faire, des données de meilleure qualité et plus cohérentes sont requises sur l'attrition des enseignants. Les indicateurs actuels de l'attrition se basent sur les données relatives à l'évolution des effectifs enseignants. Par conséquent, il est difficile de savoir si les variations importantes de l'attrition reflètent réellement l'attrition ou si elles sont dues aux décisions de recrutement. Des données directes sur l'attrition seraient utiles et pourraient permettre de valider d'autres méthodologies de calcul pour les indicateurs de l'attrition. Par ailleurs, pour que les parties prenantes puissent développer des politiques visant à attirer et retenir les enseignants, des données sont requises sur les causes de l'attrition. Une meilleure évaluation de l'attrition exigerait

donc l'utilisation de données personnelles et de numéros d'identification afin de suivre le parcours des enseignants : quand ils obtiennent la qualification requise, quand ils commencent à travailler, s'ils quittent l'enseignement et s'ils le réintègrent. Pour les projections à long terme, il est important de disposer de plus de données sur les enseignants. Les données sur l'âge des enseignants peuvent permettre de prévoir les futures pénuries dues aux départs à la retraite, tandis que des données ventilées par sexe sur les chefs d'établissement peuvent servir à développer des politiques de lutte contre les discriminations systémiques faites aux femmes et à leur garantir l'accès à des postes de direction pour améliorer l'équité à l'égard des autres enseignantes et des élèves.

L'absence d'accord international sur la définition d'un enseignant qualifié et d'un enseignant formé est un autre problème clé. Pour combler ces manques de données, l'ISU a créé le cadre de classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T) ainsi qu'une base de données complète sur les politiques de recrutement des enseignants à travers le monde. Le décorticage de la préparation des enseignants,

avec le niveau d'enseignement, les prérequis, la durée des programmes et la durée globale de stage, offrira d'importantes informations sur la qualité de formation des enseignants, des points de comparaison clés et la possibilité de créer de nouveaux indicateurs. Ces informations seront également utiles afin d'informer la préparation éventuelle de lignes directrices pour les normes régionales et/ou internationales minimales de formation et de qualification des enseignants. Par ailleurs, puisque l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie est aujourd'hui davantage reconnue, il faut plus de données sur la formation continue, par niveau et par matière, pour mettre en lumière le développement continu des enseignants et l'acquisition de nouvelles connaissances pédagogiques et spécialisées, ce qui est essentiel pour atteindre les objectifs nationaux, régionaux et internationaux.

Il faut également plus de données sur les stratégies de déploiement, en particulier celles qui mettent en lumière les disparités et les inégalités à travers différentes dimensions. Elles pourraient aider les parties prenantes à mieux comprendre les disparités sous-régionales en matière de genre, de qualification, de statut contractuel et d'autres éléments clés qui constituent les effectifs enseignants et ont un impact sur la qualité et l'offre

d'enseignement. Elles pourraient aussi aider les décideurs à réaliser des ajustements dans le développement des politiques.

En outre, des données sur les conditions travail, notamment sur le salaire réel et les autres mesures incitatives, le temps de travail en classe, la taille des classes, les responsabilités, les normes et les problématiques liées à la gouvernance au sens large et dans les établissements, sont nécessaires pour permettre le développement de politiques complètes et holistiques sur les enseignants (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019).

Enfin, pour l'ensemble des sources de données, il faut plus de données ventilées, en particulier par genre, situation géographique, statut contractuel, statut socio-économique et rural/citadin, afin de mieux identifier les inégalités et d'adopter des réformes politiques pour trouver des solutions à ces différents problèmes à travers des mesures ayant les objectifs suivants : améliorer la condition des enseignants, accroître la qualité de l'éducation, améliorer les résultats des élèves et permettre la réalisation des ODD.

Cela, en plus d'autres dimensions liées à la qualité et à la disponibilité des données, est évoqué dans le chapitre V de ce rapport.



Chapitre 3

Les pénuries d'enseignants, un problème pluridimensionnel

Pour atteindre l'ODD 4, les systèmes éducatifs doivent agir pour répartir les enseignants de manière équitable dans les établissements et dans les classes. Néanmoins, comme le montre le chapitre II, dans de nombreux systèmes, les enseignants ne sont pas assez nombreux et sont en outre répartis de façon inégale entre et au sein des pays. De plus, les pénuries d'enseignants sont un problème politique complexe et multiple, avec de nombreuses causes, qui prend différentes formes.

En étudiant les pénuries d'enseignants et leurs causes depuis différents points de vue, ce chapitre s'intéresse à des questions comme le problème du recrutement, l'absorption d'un taux de fréquentation croissant des écoles, la hausse des taux d'attrition des enseignants et la mauvaise répartition des enseignants. Il examine ensuite les multiples dimensions des pénuries d'enseignants graves et montre comment elles sont interconnectées. Ce chapitre soutient que pour lutter contre les pénuries d'enseignants et trouver des solutions efficaces, il est nécessaire de les reconnaître comme un problème pluridimensionnel.

Condition de la profession enseignante

Tandis que plusieurs facteurs contribuent aux pénuries d'enseignants, nombre d'entre eux sont étroitement liés au statut de la profession. Comme le souligne la Recommandation de 1966, « le mot «condition» appliqué aux enseignants désigne à la fois la position qu'on leur reconnaît dans la société, selon le degré de considération attachée à l'importance de leur fonction, ainsi qu'à leur compétence, et les conditions de travail, la rémunération et les autres avantages matériels dont ils bénéficient, comparés à ceux d'autres professions » (UNESCO et Organisation internationale du Travail 1966). À quelques exceptions près, la condition et l'attractivité de la profession enseignante ont baissé dans tous les pays du monde et les systèmes éducatifs peinent à attirer et garder des enseignants compétents et motivés (UNESCO IIPE 2019c).

Dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, l'importante croissance démographique associée à la volonté d'atteindre l'éducation primaire et secondaire universelle ont conduit à l'extension massive des systèmes éducatifs. Dans de nombreux pays, le relâchement des exigences de recrutement a été l'un des effets indésirables de cette expansion, ce qui a nui au prestige de la profession et à son intérêt pour de nombreux candidats (UNESCO IIPE 2019c). Dans le même temps, avec l'augmentation des effectifs des classes, les conditions de travail des enseignants se sont dégradées. Dans tous les pays quel que soit leur niveau de revenu, les bas salaires, les mauvaises conditions de travail et la charge de travail découragent de nombreux candidats au métier (UNESCO IIPE 2019c).

Comme nous l'avons vu, dans de nombreux pays, l'extension des systèmes éducatifs s'est aussi traduite par le recrutement massif d'enseignants contractuels

ou locaux. Cette pratique peut créer un système à deux vitesses où les enseignants contractuels profitent de conditions moins favorables que les enseignants fonctionnaires. Bien que les enseignants contractuels soient essentiels pour combler les pénuries les plus graves (en particulier dans les établissements où les postes sont difficiles à pourvoir), ils sont généralement employés sur des périodes courtes avec peu d'accès à la sécurité sociale, à la retraite, aux congés maladie ou parentaux (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2020). De plus, ils sont souvent moins payés que les titulaires (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2020 ; Abdourhaman à paraître). Ces conditions signifient que le statut des enseignants contractuels est vulnérable. Quand les systèmes éducatifs dépendent d'un grand nombre de contrats précaires, la profession peut difficilement être perçue comme attractive par ceux qui souhaitent la sécurité de l'emploi.

Ce statut médiocre nuit à l'attractivité de la profession enseignante : seuls 67 % des enseignants dans les pays participant à la TALIS 2018 ont indiqué qu'il s'agissait de leur premier choix de carrière.

La condition dégradée de l'enseignement nuit à son attractivité auprès des candidats ayant de bons résultats. En Amérique latine, les candidats qui optent pour l'enseignement ont de moins bons résultats scolaires que les autres (Bruns et Luque 2015). En fait, les élèves avec de faibles scores PISA en Amérique latine et dans les Caraïbes indiquaient plus fréquemment leur souhait de devenir enseignant que les élèves ayant de meilleurs résultats (Bruns et Luque 2015). En Australie aussi, l'enseignement est perçu comme une carrière

de second choix facilement accessible. Seulement 58 % des enseignants indiquent qu'il s'agissait de leur premier choix, contre 67 % en moyenne dans les pays participant à la TALIS 2018 (OCDE 2019a). En Éthiopie aussi, les carrières dans l'enseignement sont vues comme le « dernier recours » en raison du faible statut social des enseignants et des bas salaires par rapport à d'autres professions (Yimam 2019). Aux Philippines, les candidats avec de bons résultats se tournent souvent vers des programmes prestigieux de Bachelor of Science dans des domaines comme l'ingénierie, la médecine ou les affaires. Ces disciplines et les carrières auxquelles elles mènent sont généralement perçues comme étant plus lucratives et plus enrichissantes par les élèves que les cursus de formation des enseignants (Banque Mondiale 2023a).

Par comparaison, dans les pays où l'accès aux programmes de formation des enseignants est réservé aux candidats brillants, les enseignants peuvent être bien considérés. Cependant, si les autres facteurs sont négligés, le simple durcissement des conditions d'entrée dans la profession ne suffira pas forcément à améliorer la condition des enseignants.

Les résultats 2018 du Global Teacher Status Index² ont montré que les enseignants étaient bien plus respectés dans les pays d'Asie (par ex., Chine, Indonésie, Malaisie) que dans les pays européens (Dolton et al. 2018). En Chine et en Malaisie, la profession enseignante jouit d'un prestige comparable à celui des médecins alors que dans la plupart des pays, les enseignants se classent plutôt au niveau des travailleurs sociaux (Dolton et al. 2018).

Par ailleurs, les discours sur la profession enseignante ont un impact fort sur la condition des enseignants et l'attractivité du métier. Le portrait dressé par les médias est l'un des facteurs qui influencent la vision qu'a le grand public des enseignants, et donc leur condition (voir Encadré 3.1). Les enseignants sont rarement représentés de façon positive dans les médias, comme le montre l'enquête des syndicats enseignants de l'Internationale de l'Éducation qui a révélé que les médias dressaient un portrait « très positif » des enseignants dans un seul pays participant, les Fidji. En outre, seule la Gambie a indiqué que la couverture médiatique des syndicats enseignants était « très positive » (Internationale de l'Éducation 2018). D'autres études arrivent aux mêmes conclusions concernant les États-Unis (Goldstein 2011) et l'Asie du Sud (Bangladesh, Inde et Pakistan) (Sayed et al. 2020). En Arabie saoudite et à Oman, les médias de masse idéalisent les enseignants comme des bâtisseurs de la nation et des intellectuels à l'origine de profondes transformations tout en les accusant simultanément d'un manque de professionnalisme (Alhamdan et al. 2014).

Pour améliorer le statut social des enseignants et l'attractivité de la profession, il est nécessaire de réévaluer les représentations des enseignants dans les discours publics et de respecter leur droit à être reconnu comme des professionnels (UNESCO et OIT 1966). La condition professionnelle est façonnée par une FIE solide, de la FPC et la mise en œuvre de politiques de professionnalisation sur lesquelles le chapitre V reviendra.

2 Il a été créé par la Varkey Foundation et mesure le respect des enseignants dans la population générale de 35 pays.

Encadré 3.1. Les effets de la pandémie de COVID-19 sur la condition des enseignants

La pandémie de COVID-19 a eu un impact sur la perception publique de l'enseignement. Dans le monde entier, les enseignants ont assumé des charges de travail accrues et ont dû s'adapter rapidement aux pédagogies en ligne ou à distance (UNESCO 2022d). Dans certains pays, l'exigence du travail des enseignants a brièvement été au cœur de l'attention : l'Internationale de l'Éducation a révélé que 35 % des responsables syndicaux interrogés considéraient que le statut des enseignants s'était amélioré pendant la pandémie. Cependant, 28 % ont déclaré qu'il s'était dégradé, et 36 % n'ont perçu aucun changement (Internationale de l'Éducation 2021). D'autres recherches suggèrent que les enseignants en Australie, aux États-Unis et en Angleterre ont perçu une amélioration temporaire de leur statut public quand les écoles ont fermé et que les parents, contraints à faire l'école à la maison, ont pris conscience de la complexité de cette tâche (Heffernan et al. 2021 ; Nrlino 2023 ; Oxley et Kim 2023). En outre, l'enquête menée par l'Internationale de l'Éducation a révélé qu'environ 60 % des responsables syndicaux trouvaient que les médias avaient donné une image très positive ou positive des enseignants/éducateurs pendant et après la fermeture des écoles (Internationale de l'Éducation 2021).

Bien que les enseignants et leur travail aient été salués par les médias de masse lors de la pandémie de COVID-19, dans les pays anglophones à revenu élevé, ce changement a été temporaire. L'opinion publique s'est vite retournée contre la profession lorsque les enseignants ont exprimé leurs inquiétudes quant à la sécurité sanitaire de la reprise des cours en présentiel. Ils ont alors été accusés d'égoïsme et de paresse (Asbury et Kim 2020 ; Nrlino 2023). Ce sursaut de l'opinion publique n'a pas conduit à des améliorations structurelles d'ampleur telles qu'à une hausse des investissements, du soutien et de meilleures conditions pour les éducateurs professionnels (Internationale de l'Éducation 2021). Les systèmes sont peut-être passés à côté d'une occasion unique de défendre un meilleur statut pour les enseignants, mais cela a permis de mettre en évidence la puissance de l'image véhiculée par les médias.

L'importance du recrutement : l'enseignement comme choix de carrière attractif ?

Les problèmes de recrutement sont l'une des principales causes des pénuries d'enseignants. L'intérêt des jeunes pour une carrière dans l'enseignement peut être un bon indicateur de l'attractivité du métier chez les futures générations. Cependant, comme nous le verrons plus tard, il n'est pas forcément représentatif du nombre d'enseignants qui intègre réellement la profession.

Comme l'illustrent les résultats du PISA, les aspirations des jeunes de 15 ans à devenir enseignant varient beaucoup d'un pays à l'autre. Les données disponibles de 41 pays participants au PISA révèlent qu'en moyenne entre 2000 et 2018, l'enseignement a continué d'être cité parmi les 10 premières aspirations professionnelles par les jeunes de 15 ans (Mann et al. 2020). Cependant, l'analyse des résultats du cycle PISA 2006 montre que dans certains pays comme l'Irlande, l'Indonésie, le Luxembourg, la République de Corée et la Turkiye, plus de 10 % des élèves opteraient pour une carrière d'enseignant, tandis que dans d'autres, cette proportion est inférieure à 2 % comme en Allemagne, en Autriche, au Chili, au Danemark,

en Estonie, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (Han et al. 2018). De la même manière, les données pour l'année 2015 montrent que dans les systèmes ayant de bons résultats comme Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine), la Finlande, le Japon et la République de Corée, le pourcentage d'élèves intéressés par l'enseignement va de 10 % à plus de 25 %, ce qui dépasse le pourcentage d'élèves intéressés par l'ingénierie. À l'inverse, un ensemble de pays d'Amérique latine et des Caraïbes enregistre un très faible pourcentage d'élèves intéressés par l'enseignement, bien en dessous de ceux intéressés par l'ingénierie. Au Pérou par exemple, moins de 5 % des élèves se sont dits intéressés par l'enseignement, contre plus de 32 % par l'ingénierie. Au Brésil, 5 % des élèves de 15 ans envisagent une carrière d'enseignant alors qu'ils sont 21 % à être intéressés par l'ingénierie (Elacqua et al. 2018).

Selon les données de PISA, entre 2000 et 2018, l'enseignement est resté dans les 10 premières aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Aujourd'hui, ce chiffre varie beaucoup selon le pays, puisqu'ils sont moins de 2 % à vouloir devenir enseignants en Allemagne, en Autriche, au Chili, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie, au Portugal, en République tchèque, en République slovaque et en Suisse.

Dans certains pays, les études longitudinales indiquent une baisse de l'intérêt porté à l'enseignement chez les élèves pré-universitaires ces dernières années. Aux États-Unis par exemple, le classement de l'enseignement comme filière principale chez les lycéens ayant passé le test ACT a chuté de la quatrième à la huitième place entre 2007 et 2017 (Croft et al. 2018).

Cependant, les aspirations professionnelles des lycéens doivent être interprétées avec prudence, car chez les jeunes de 15 ans, elles restent malléables et ne sont pas directement traduisibles en taux d'inscription dans les programmes de formation des enseignants. Une analyse a comparé les intentions professionnelles des élèves de l'enquête PISA 2015 aux taux d'inscription à l'université entre 2013 et 2015 issus de la base de données de l'ISU et a révélé que le schéma est inversé : dans les pays avec de bons résultats, sur l'ensemble des inscrits à l'université, la part des étudiants dans les cursus d'enseignement est faible (environ 5 % en République de Corée et en Finlande), tandis que dans les pays d'Amérique latine, la part tend à être plus élevée (plus de 15 % au Brésil) (Elacqua et al. 2018). Ce phénomène est peut-être imputable au fait que les programmes de formation des enseignants sont plus sélectifs dans les pays ayant de bons résultats. En Australie, une étude a comparé les données de PISA 2006 à celles des Enquêtes longitudinales sur les jeunes australiens et a révélé qu'avant 23 ans, les deux tiers des élèves interrogés ayant indiqué le souhait de devenir enseignant avaient changé d'avis. L'étude a aussi découvert qu'un nombre comparable d'élèves peu enclins à devenir enseignants à 15 ans l'étaient devenus à 23 ans (Sikora 2021). Ces observations sont intéressantes sur le plan politique, en suggérant par exemple que les élèves intéressés par l'enseignement à 15 ans, pour conserver cet intérêt, doivent être régulièrement encouragés. Par ailleurs, les élèves peuvent aussi se diriger vers l'enseignement plus tard et les campagnes de recrutement ne devraient pas ignorer ces « reconversions tardives ».

Dans les pays où le nombre de lycéens intéressés par l'enseignement ou le pourcentage d'inscription aux programmes de formation des enseignants est insuffisant, il est important d'analyser les causes menant à ces observations. Un examen systématique de la question a révélé que quand les jeunes écartent l'enseignement, les causes courantes incluent un manque d'adéquation avec le fait de ne pas se sentir « fait pour le métier », l'image de profession (charge de travail et expérience personnelle de l'école) et des options plus favorables dans d'autres secteurs (See et al. 2022). Pour les élèves qui n'ont jamais envisagé une carrière dans l'enseignement, le choix est généralement motivé par le salaire, les perspectives d'évolution, le statut de l'emploi et les conditions de travail. Cette observation va dans le sens d'autres études (Barber et Mourshed 2007) qui ont découvert qu'un salaire comparable à celui des autres diplômés est essentiel pour que l'enseignement soit envisagé, bien que l'attractivité du salaire ne soit pas la motivation principale pour devenir enseignant. Il est également important de prendre conscience des tendances socioéconomiques plus larges pouvant influencer les choix professionnels. Par exemple, une étude interprète la baisse des inscriptions dans les programmes de formation des enseignants observée entre 2008 et 2013 aux États-Unis comme le reflet de la récession. En effet, dans un contexte économique difficile, les élèves peuvent être poussés vers des carrières plus lucratives (Aragon 2016).

Entre 2000 et 2010, environ 15 % seulement des diplômés issus des programmes de formation des enseignants en Lituanie ont finalement accepté un poste dans une école, ce qui illustre bien la difficulté pour les systèmes éducatifs d'attirer les diplômés qualifiés vers les postes d'enseignement.

Dans certains contextes, les problèmes de recrutement des enseignants sont exacerbés par la difficulté d'attirer les diplômés des programmes de formation des enseignants vers des postes dans l'enseignement. En Angleterre par exemple, près de la moitié des enseignants formés en 2019 ne travaillaient finalement pas comme enseignants (United Kingdom Department for Education 2023). La Lituanie est confrontée à un problème similaire. Entre 2000 et 2010, environ 15 % seulement des diplômés issus des filières de l'enseignement et qualifiés pour enseigner avaient réellement commencé à travailler dans les écoles (Gruodyte et Pasvenskiene 2013). Cette situation peut impliquer l'inefficacité de l'allocation des ressources financières dédiées à la formation des enseignants.

Garder les enseignants : les difficultés provoquées par l'attrition

Comme le montrent les données présentées dans le chapitre II, l'attrition des enseignants constitue un facteur important des pénuries d'enseignants. Les projections indiquent qu'environ 58 % du besoin en enseignants dans le monde d'ici 2030 sera dû à l'attrition. Bien qu'elle constituait déjà un problème de plus en plus important avant la pandémie (voir les exemples aux États-Unis : García et Weiss 2019 ; ou en Amérique latine et dans les Caraïbes : Elacqua et al. 2022), la rétention des enseignants bénéficie désormais d'une forte attention internationale puisque différents pays continuent à lutter contre ce problème (Ozoglu 2015 ; Ávalos et Valenzuela 2016 ; Edge et al. 2017 ; Burge et al. 2021 ; Palma-Vasquez et al. 2022).

Comme l'explique le chapitre II, l'attrition désigne le nombre d'enseignants qui quittent la profession lors d'une année donnée pour différentes raisons, dont la retraite, des problèmes de santé, une reconversion ou une insatisfaction vis-à-vis des conditions de travail. L'attrition a lieu dans différents contextes autour du monde et concerne autant les pays à revenu faible que les pays à revenu intermédiaire ou à revenu élevé. Par exemple, seulement deux tiers des enseignants récemment qualifiés en Angleterre sont encore en poste six ans après avoir intégré la profession et seulement 40,6 % sont encore dans l'enseignement 25 ans plus tard (United Kingdom Department for Education 2023). Un taux élevé d'attrition des enseignants peut avoir des conséquences négatives sur les systèmes éducatifs, les élèves, les autres enseignants et les écoles (Allen et Sims 2018a).

L'attrition des enseignants peut avoir un impact direct sur les élèves, en particulier ceux venant d'établissements avec de moins bons résultats et ayant plus de besoins (Hanushek et al. 2016). En outre, les développements récents des neurosciences ont mis en lumière que l'apprentissage était étroitement lié aux émotions (Immordino-Yang 2016). Par conséquent, le développement et l'apprentissage des élèves peuvent être influencés par les conséquences du départ massif des enseignants et du manque de continuité des interactions en classe. Pour créer des environnements d'apprentissage favorables à l'apprentissage des élèves, leur développement et leur bien-être, il faut du temps et de la stabilité (Day et al. 2007 ; Hargreaves et Fullan 2012 ; Robinson 2017), ce que peut saper une attrition élevée (Kelchtermans 2017). Les enseignants peuvent ainsi subir

des conditions de travail plus difficiles et des cultures scolaires dégradées, ce qui peut diminuer leur motivation et augmenter les taux d'attrition.

L'attrition, en particulier en début de carrière, peut empêcher les enseignants d'atteindre leur plein potentiel et une bonne efficacité. Les recherches ont montré que les enseignants s'améliorent avec l'expérience (Ladd et Sorensen 2017). Un corpus de 18 études ayant analysé des ensembles de données longitudinales aux États-Unis prouve que l'expérience est associée de manière positive à l'efficacité (Podolsky et al. 2019a). L'efficacité des enseignants s'améliore surtout en début de carrière, mais elle se poursuit même après la première décennie d'enseignement (Podolsky et al. 2019a). Les recherches ont également révélé que les enseignants plus expérimentés peuvent avoir un impact sur les élèves au-delà des résultats aux examens, notamment sur la diminution de l'absentéisme et le comportement en classe. Une étude a démontré que les enseignants avec plus de 20 ans d'expérience peuvent diminuer le nombre d'élèves ayant un taux d'absentéisme élevé (plus de 17 jours) de 12 % à 18 % (Kini and Podolsky 2016).

Près de 6 enseignants nécessaires sur 10 pour atteindre les objectifs de l'ODD 4 d'ici 2030 seront perdus en raison de l'attrition, ce qui est aussi un problème puisque les études récentes montrent que les enseignants s'améliorent en gagnant de l'expérience : un enseignant avec plus de 20 ans d'expérience peut réduire l'absentéisme des élèves de 12 % à 18 %.

L'attrition des enseignants peut aussi avoir des conséquences négatives sur les autres enseignants au travers de problématiques comme les pénuries de personnel et des effectifs de classe accrus (Équipe spéciale sur les enseignants 2021a). Par exemple, une étude menée au Rwanda a révélé qu'un taux de rotation important conduisait au moins 21 % des enseignants à enseigner des matières pour lesquelles ils n'étaient pas formés (Zeitlin 2021). Une rotation constante du personnel peut aussi empêcher le développement de collaborations fructueuses entre les enseignants, qui nécessitent du temps (Carver-Thomas et Darling-Hammond 2017).

L'attrition générale pose également problème pour les établissements, les chefs d'établissement et les systèmes éducatifs dans leur ensemble. La formation et le recrutement de nouveaux enseignants demandent beaucoup d'argent (voir le chapitre VI) et de temps, ce qui aggrave la pression sur les systèmes (OCDE 2020a ; Carver-Thomas et Darling-Hammond 2017). Les établissements subissant une forte rotation des effectifs sont également confrontés à des perturbations tout au long de l'année tandis qu'ils cherchent à recruter et intégrer de nouveaux personnels. L'intégration massive

d'enseignants récemment diplômés, inexpérimentés ou novices pèse sur les établissements, qui jouent un rôle clé dans le développement et la formation continus de ces personnels. À l'échelle des systèmes, un grand nombre de départs peut finir par créer des cercles vicieux dans lesquels les systèmes peinent à former et déployer de nouveaux enseignants pour compenser la rotation constante. Cela peut décourager et créer un sentiment d'abandon chez le personnel, ce qui augmente le risque de démission (Loeb et al. 2012 ; Newberry et Allsop 2017).

L'attrition des enseignants a plusieurs causes

À l'instar des causes multiples nuisant à la condition de la profession et au recrutement, il n'existe pas un facteur unique poussant les enseignants à quitter la profession. L'attrition des enseignants et les pénuries qui s'en suivent dépendent largement des conditions d'enseignement, qui vont du statut de l'emploi et la rémunération, à la confiance, en passant par leur sentiment d'appréciation et d'épanouissement ou l'autonomie qui leur est accordée. De manière générale, les facteurs à l'origine de l'attrition

des enseignants peuvent être classés en trois grandes catégories : les facteurs de répulsivité (conditions de travail et bien-être des enseignants), les facteurs d'attractivité (rémunération et possibilités d'évolution professionnelle) et les raisons personnelles (retraite, problèmes de santé ou obligations familiales) (Équipe spéciale sur les enseignants 2010 ; Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a).

Facteurs pouvant éloigner les enseignants d'une carrière dans l'enseignement

Les facteurs de répulsivité peuvent comprendre tous les problèmes qui compliquent la vie quotidienne des enseignants, par exemple de longues journées de travail, des effectifs de classe importants ou un manque de soutien et de reconnaissance (Équipe spéciale sur les enseignants 2010 ; Podolsky et al. 2016). Les recherches menées en Afrique et dans d'autres pays à faible revenu mettent en lumière que des ressources inadéquates, notamment des manuels scolaires inadaptés, des classes surpeuplées, une charge de travail trop importante et des problèmes de gestion des classes, peuvent contribuer à l'attrition des enseignants (Mulkeen et al. 2007 ; Pitsoe 2013 ; Marais 2016 ; Palm 2020). Ces conditions de travail difficiles ont un impact sur le bien-être des enseignants, avec des implications physiques, psychologiques, émotionnelles et sociales (OCDE 2020g ; Green et Wright 2021). Quand le bien-être des enseignants passe sous un certain seuil, il peut mener à des problèmes de rétention (Skaalvik et Skaalvik 2017).

Un niveau de stress important, quelle qu'en soit la raison, peut conduire les enseignants à quitter le métier. Le rapport TALIS 2018 a montré que les enseignants subissant « beaucoup » de stress au travail étaient plus de deux fois plus susceptibles de vouloir quitter l'enseignement dans les cinq années suivantes (OCDE 2020f). L'absence d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, qui peut découler de tâches administratives pénibles et trop nombreuses, est un facteur courant de stress pour les enseignants. Par exemple, lors d'une enquête menée auprès de 128 syndicats enseignants dans 94 pays, 60 % des répondants disaient ne pas être d'accord avec l'affirmation « Les enseignants peuvent avoir un équilibre vie privée/vie professionnelle sain » (Internationale de l'Éducation 2021). Les tâches administratives sont la principale source de stress pour les enseignants des pays de l'OCDE (OCDE 2020f). Ces facteurs de stress sont aussi importants dans certains pays d'Asie du Sud et d'Amérique latine et des Caraïbes, où le poids des tâches administratives peut empêcher les chefs d'établissement d'engager des efforts d'amélioration des écoles (UNESCO 2018b).

Lors d'une enquête mondiale menée auprès de syndicats enseignants dans 94 pays, 60 % des répondants disaient ne pas être d'accord avec l'affirmation « Les enseignants peuvent avoir un équilibre vie privée/vie professionnelle sain ».

De manière similaire, la charge de travail est un problème pour les enseignants dans de nombreux systèmes. Elle peut être de nature qualitative et subjective (sensation d'intensité et/ou de pression) et comprendre des aspects qualitatifs comme la hausse des heures en classe ou de l'intensité de travail (Green 2021 ; Creagh et al. 2023). Au Japon, qui est le pays de l'OCDE où les enseignants font le plus d'heures, le stress de la charge de travail est attribué aux tâches administratives, à la responsabilité vis-à-vis de la réussite des élèves, et de la gestion des inquiétudes des parents ou des tuteurs légaux (OCDE 2020f). La pression des parents est aussi un problème en République de Corée où les enseignants ont protesté contre cet aspect particulier de leur travail et ont demandé à être mieux protégés des accusations portées par les parents (Choi et al. 2023). La hausse de la charge de travail est également associée à l'attrition quand les enseignants doivent s'adapter à de mauvais emplois du temps ou à des horaires compliqués ou quand ils enseignent des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés (Donaldson et Johnson 2010 ; Connolly 2023).

Dans de nombreux systèmes, la pandémie de COVID-19 a produit une nouvelle dynamique ainsi qu'un ensemble de facteurs de stress pour les enseignants en augmentant la charge ou l'intensité de travail. Tandis que les technologies numériques et l'apprentissage à distance ont permis la continuité de l'enseignement, de nombreux enseignants n'y avaient pas accès ou n'étaient pas correctement formés (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et Internationale de l'Éducation 2023), ce qui a induit du stress ou augmenté la charge de travail pour acquérir ces compétences. Les interactions constantes avec les élèves et les parents ont aussi allongé le temps de travail, ce qui a engendré d'autres problèmes. Par exemple, une enquête menée auprès de 900 enseignants de huit pays d'Amérique latine pendant la pandémie a révélé que les enseignants rencontraient des problèmes avec la technologie (y compris un manque de connectivité), qu'ils passaient beaucoup de temps supplémentaire à répondre aux questions des élèves et des parents et que leur temps et leur espace personnels étaient parfois interrompus (Medina-Guillen et al. 2021). Bien que des recherches complémentaires soient nécessaires, cette période a pu

créer de nouvelles attentes vis-à-vis des enseignants, notamment qu'ils travaillent ou interagissent avec les élèves ou les parents en soirée ou pendant les week-ends. Les inspections et évaluations peuvent également alourdir la charge de travail et intensifier le stress des enseignants. Les études montrent que les enseignants souffrant d'un stress lié à leurs responsabilités sont susceptibles de partir (Ryan et al. 2017 ; Jerrim et Sims 2022). Une étude menée dans huit écoles en Suède a révélé que la pression des inspections et des évaluations aggravait le stress des enseignants, réduisait la liberté d'expérimentation et nuisait à la satisfaction professionnelle (Hanberger et al. 2016). Cependant, tandis que les systèmes de responsabilisation trop lourds ont des conséquences négatives sur l'attractivité de la profession enseignante, l'inverse peut aussi être démotivant (Bennell et Akyeampong 2007). La responsabilisation peut être bien accueillie par les enseignants quand elle permet un certain développement, mais si les performances de l'enseignant ou de l'école ne sont pas ou peu prises en compte, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent se sentir sous-estimés et ignorés par les responsables politiques.

Le bien-être des enseignants peut aussi dépendre de la qualité de leurs relations sociales, à l'école ou avec la communauté. Quand les enseignants sont isolés de leurs collègues ou n'ont pas l'impression d'appartenir à une communauté, leur bien-être peut s'en ressentir. Cette observation se vérifie dans le monde entier (Hascher et Waber 2021). Les systèmes éducatifs compétitifs, où les enseignants sont en concurrence pour obtenir une promotion ou le poste souhaité, peuvent nuire à la collaboration et à la collégialité (UNESCO IIEP 2019c).

Des études internationales ont fait le lien entre la qualité de la relation des enseignants avec les autres, y compris leurs collègues, les parents et le ministère, et la satisfaction et l'efficacité professionnelles, ainsi que la rétention (Toropova et al. 2021 ; Klassen et al. 2013 ; Opoku et al. 2020). Par exemple, les données recueillies en Australie indiquent qu'un enseignant très satisfait de ses relations professionnelles sera 70 % moins susceptible de partir qu'un enseignant très mécontent (Cui et Richardson 2016).

De nombreux enseignants à travers le monde sont confrontés à un risque accru de violence physique ou psychologique, ce qui menace encore plus directement leur bien-être. On pourra citer différents comportements perturbants, dont les insultes ou les moqueries, les cris, les menaces orales, le harcèlement en ligne, le vol ou la dégradation de biens, ou même les agressions physiques ou la violence. Ces comportements peuvent avoir un

impact négatif sur le bien-être physique, psychologique et émotionnel des enseignants et nuire au recrutement et à la rétention (Berlanda et al. 2019 ; Henderson 2023). La violence physique contre les enseignants peut plus particulièrement se produire dans des contextes de conflit ou à proximité de groupes paramilitaires actifs. Par exemple, au nord du Nigeria, le groupe extrémiste Boko Haram menace, enlève et tue des enseignants depuis des années (Henderson 2023). La résistance syrienne a mobilisé de force des enseignants, et les enseignants ayant défendu le gouvernement de résistance au Myanmar ont été enlevés et tués (*ibid.*).

La violence peut également avoir un impact fort sur les enseignants dans des pays ou des régions préservés des conflits. Une vaste enquête menée auprès de plus de 9 000 enseignants aux États-Unis en 2020 et 2021 a révélé que 33 % d'entre eux avaient été victimes d'agressions verbales ou de menaces de la part de leurs élèves, et 29 %

de la part de parents. Pire encore, 14 % indiquaient avoir été victimes de violence physique de la part de leurs élèves (McMahon et al. 2022). Près de la moitié des enseignants participant à l'enquête ont indiqué leur souhait de démissionner ou de changer de métier en raison de problèmes de sécurité et du climat dans les écoles. Une autre enquête réalisée dans plusieurs pays auprès de plus de 20 000 enseignants en 2022 a révélé que le nombre de violences verbales et en ligne contre les enseignants avait augmenté en France (+5 % par rapport à 2021 pour s'établir à 35 % des enseignants interrogés), en Belgique (+9 % pour atteindre 36 %), au Québec (+12 % pour atteindre 39 %) et au Maroc (+10 % pour atteindre 22 %) (Réseau Éducation et Solidarité 2023). La France a aussi été touchée par plusieurs meurtres très médiatisés d'enseignants ces dernières années, ce qui fait craindre à la profession d'être une cible privilégiée (Pommiers 2023).

Facteurs pouvant attirer les enseignants vers d'autres professions

De nombreux enseignants peuvent être attirés vers d'autres domaines qui offrent un meilleur salaire ou plus d'opportunités d'évolution professionnelle. Les données du chapitre II ont permis d'établir que les salaires des enseignants restent insuffisants dans de nombreux pays du monde par rapport à des professions exigeant un niveau similaire de qualification. Étant donné que des bas salaires ou des virements irréguliers peuvent nuire au prestige et à l'attractivité du métier, ou empêcher les enseignants des pays à bas revenu d'accéder à des biens de première nécessité, les meilleurs salaires et les avantages proposés par d'autres métiers peuvent attirer les enseignants (Mulkeen et al. 2017 ; UNESCO 2022d ; Katete et Nyangarika 2020). Une enquête menée auprès des enseignants de 6 systèmes éducatifs (Belgique, France, Gambie, Mexique, Maroc et Québec) a révélé que la moitié des enseignants interrogés en Gambie avaient renoncé à des soins médicaux pour des raisons financières l'année précédente, et 60 % au Maroc (Katete et Nyangarika 2020). Dans le Nord-Ouest de l'Afrique du Sud, une étude a révélé que le taux d'attrition élevé était dû au mécontentement des enseignants vis-à-vis de la gestion d'une caisse de retraite par le gouvernement. 78,3 % des enseignants ayant récemment démissionné évoquaient les bas salaires et le manque d'avantages comme motifs de départ (Mpundu et al. 2023).

Les meilleurs salaires et avantages (une complémentaire santé, par exemple) offerts dans d'autres carrières peuvent éloigner les enseignants de la profession. Environ la moitié des enseignants de Gambie et 60 % des enseignants du Maroc ont indiqué avoir déjà renoncé à des soins médicaux pour des raisons financières.

Une autre conséquence des bas salaires, de leur versement tardif ou de leur non versement peut être le cumul des emplois par les enseignants. Bien que ce choix ne soit pas toujours dicté par l'argent, le phénomène existe dans différents pays de tous niveaux de revenu, avec des enseignants qui travaillent dans des domaines variés (Mizala et Nopo 2016 ; Koomson et al. 2017 ; Timothy et Nkwama 2017 ; Šťastný et al. 2021). Une recherche menée en Tanzanie a révélé que les enseignants touchant de bas salaires cumulaient plusieurs emplois ou s'endettaient, ce qui les conduisait à la précarité (Stromquist et al. 2017). Quel que soit le niveau de revenu de leurs pays, les enseignants se tournent plus particulièrement vers les cours particuliers, à la fois pour gagner de l'argent et acquérir de l'expérience. Cela peut poser problème si les enseignants s'impliquent moins dans les cours traditionnels en classe au profit de leur travail supplémentaire, comme au Myanmar (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021).

Ces conditions éloignent les enseignants de leur métier, contribuent à l'absentéisme et dégradent leur bien-être puisqu'elles augmentent la charge de travail.

Par ailleurs, les marchés du travail extérieurs peuvent aussi constituer un facteur d'influence complexe sur les taux de rétention des enseignants. D'un côté, l'amélioration de la formation et des qualifications des enseignants contribue à retenir les enseignants dans de nombreuses régions de l'Afrique subsaharienne. Au Zimbabwe par exemple, les enseignants moins qualifiés sont plus susceptibles de quitter la profession parce qu'ils ont tendance à avoir des contrats courts et à être peu soutenus (Équipe spéciale sur les enseignants 2021a). D'un autre côté, un haut niveau de formation et de qualification des enseignants peut paradoxalement augmenter l'attrition si les enseignants qualifiés se servent de leur formation pour quitter le secteur de l'enseignement. Cela se vérifie plus particulièrement pour les enseignants de STIM (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2018 ; Bennell 2023a). Par exemple, les recherches menées au Rwanda ont montré que les enseignants de mathématiques quittent la profession plus rapidement que les autres

(Zeitlin 2021). Dans d'autres cas, les enseignants peuvent rester dans le secteur de l'éducation, mais être promus à des postes administratifs (comme chefs d'établissement par exemple) qui les éloignent des salles de classe.

La qualité de l'éducation en pâtit puisque les enseignants les meilleurs arrêtent d'enseigner (UNESCO IIEP 2019c). Cependant, des facteurs extérieurs peuvent aussi avoir l'effet inverse. Par exemple, dans 21 pays d'Afrique subsaharienne, les faibles taux d'attrition (moins de 5 %) peuvent être dus à la faiblesse du marché du travail local (Bennell 2023a), qui ne permet pas facilement aux enseignants de quitter leur emploi s'ils le souhaitent.

Les salaires et le marché du travail ne sont pas les seuls facteurs conduisant les enseignants vers d'autres métiers. Les données des États-Unis et de la Norvège suggèrent que les enseignants peuvent démissionner pour sépanouir davantage intellectuellement, pour gagner en autonomie professionnelle ou pour exercer leur pouvoir d'action en cherchant à évoluer professionnellement en dehors des salles de classe (Goldring et al. 2014 ; Rinke et Mawhinney 2017 ; Smith et Ulvik 2017).

Facteurs personnels conduisant à l'attrition des enseignants

Les facteurs personnels conduisant à l'attrition des enseignants ont souvent des causes hors de la portée des mesures politiques, notamment le départ à la retraite, des obligations familiales, un mariage, l'éducation des enfants, la maladie, la mort, entre autres (Équipe spéciale sur les enseignants 2010 ; Podolsky et al. 2019b). Au cours d'une carrière, les difficultés professionnelles peuvent interagir avec des éléments de la vie privée des enseignants. Certains facteurs peuvent être protecteurs, en favorisant la résilience et le maintien dans le poste, ou à l'inverse, miner l'énergie et l'auto-efficacité (Day et al. 2006). Aux États-Unis, les données d'une enquête de 2013 ont identifié les « raisons personnelles », telles qu'une

grossesse ou l'éducation des enfants comme la cause la plus courante de départ chez les enseignants, puisque 37 % de ceux partis volontairement citaient cela comme un facteur « extrêmement » ou « très important » dans leur décision (Podolsky et al. 2016). Les données de la Teacher Follow-up Study aux États-Unis ont révélé qu'un « meilleur équilibre vie privée/vie professionnelle » était le principal avantage d'un nouvel emploi pour les enseignants après avoir quitté la profession, même si cela se traduisait par un salaire plus bas (Goldring et al. 2014). Ces observations font écho au problème de la charge de travail croissante et du manque de temps comme facteurs principaux des départs des enseignants (Creagh et al. 2023).

Mobilité internationale des enseignants

Tandis que les politiques de rétention nationales sont un élément essentiel de la stratégie des pays pour créer des effectifs enseignants durables, certaines tendances de mobilité et de migration mondiales mettent à mal la capacité individuelle des systèmes à retenir leurs enseignants. La migration des personnes qualifiées a globalement augmenté, avec une hausse de 130 % des migrants hautement qualifiés dans les pays de l'OCDE entre 1990 et 2010 (contre une hausse de 40 % des migrants peu qualifiés) et la répartition des talents dans

les pays reste inégale. Quatre pays (Australie, Canada, Royaume-Uni et États-Unis) accueillent 70 % des migrants hautement qualifiés des pays de l'OCDE (Kerr et al. 2016). Les enseignants ne font pas exception, avec seulement quelques pays (Canada, Allemagne, Royaume-Uni et États-Unis) qui accueillent le plus grand nombre d'enseignants immigrants (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019).

Il n'existe pas de données exhaustives sur la migration des enseignants et il est difficile d'obtenir des chiffres mondiaux sur les flux migratoires d'enseignants. Cependant, les données indiquent que les pénuries d'enseignants sont exacerbées dans les pays touchés par des migrations forcées par les crises ou des départs migratoires dus au travail.

Les migrations internationales des personnels les plus compétents ont augmenté de 130 % dans les pays de l'OCDE, ce qui comprend aussi les enseignants. La crise en cours en Syrie a provoqué l'exil de plus de 5 millions de personnes depuis 2011, dont un tiers sont des enseignants et des personnels de santé.

D'un autre côté, les migrations forcées dues à des conflits, des catastrophes naturelles ou des crises économiques extrêmes peuvent avoir des répercussions rapides et à long terme sur les effectifs enseignants, ce qui peut compromettre l'avenir du système éducatif d'un pays. La crise qui dure en Syrie a provoqué le départ à l'étranger de plus de 5 millions de personnes depuis 2011, dont plus d'un tiers d'enseignants et de personnel de santé (Nations Unies 2022b). Une enquête récente a révélé que les pénuries d'enseignants qualifiés étaient l'un des problèmes les plus graves du pays (Abu-Amsha 2023). Au Zimbabwe, les troubles socioéconomiques et politiques ayant frappé le pays dans les années 2000 ont provoqué le départ de 35 000 enseignants, principalement vers le Botswana, l'Afrique du Sud et le Royaume-Uni (De Villiers et Weda 2017).

De l'autre côté, la migration de main-d'œuvre des enseignants tend à ressembler aux autres schémas migratoires généraux puisqu'elle est poussée par l'espoir

d'un salaire meilleur dans le pays de destination. Bien que l'impact positif de l'envoi d'argent vers les pays d'origine et du retour des migrants soit reconnu, des voix s'élèvent également pour souligner le risque de fuite des cerveaux qui pourrait nuire au développement des pays d'origine si un trop grand nombre d'enseignants venait à partir (Caravatti et al. 2014). Les pays du Commonwealth, notamment les petits États des Caraïbes comme la Barbade, le Guyana, la Jamaïque et Trinité-et-Tobago, ont signalé d'importantes pertes d'enseignants en raison de recrutements à grande échelle, en particulier par les États-Unis et le Royaume-Uni (*ibid*). Certains pays arabes comme la Jordanie qui subissent des émigrations d'enseignants importantes vers les pays du Golfe exportateurs, en particulier depuis les années 1970, s'inquiètent de la pénurie d'enseignants qualifiés (Brand 1994 ; Ghawi et AlQbeilat 2020). Au Liban, en 2022, le CLS (Center for Lebanese Studies) a estimé que trois enseignants sur quatre envisageaient de quitter le Liban, ce qui est en partie motivé par la dégradation de leurs conditions de travail et de leur santé financière.

Malgré la prévalence des flux migratoires « sud-nord » (Ochs 2003), la mobilité internationale fait aussi perdre des enseignants aux pays à revenu élevé. Au Royaume-Uni par exemple, les intentions des enseignants récemment qualifiés, qui prévoient de partir à l'étranger en quête de salaires et de conditions de travail plus favorables, inquiètent (Henry 2023).

Dans les pays d'origine, la perte d'enseignants est souvent moins visible, en particulier quand elle concerne la dimension qualitative plutôt que quantitative. En Jamaïque par exemple, les chefs d'établissement signalent des problèmes de perte d'expérience, puisque ce sont majoritairement les enseignants expérimentés qui partent enseigner à l'étranger (Morgan et al. 2006).

Enseigner en temps de crise

Les nombreuses facettes des pénuries d'enseignants et les difficultés associées sont encore plus complexes quand il s'agit d'enseigner en situation de crise ou d'urgence. Pendant la pandémie de COVID-19, les enseignants et le personnel éducatif étaient en première ligne pour répondre à la crise. 63 millions d'enseignants ont été concernés par des fermetures d'écoles, avec des conséquences sur leur santé et leur bien-être (Équipe spéciale sur les enseignants 2020). Les enseignants ont dû innover et adapter les procédures pédagogiques, les méthodes et les programmes, concevoir des supports

et utiliser une diversité de médias et de plateformes. Ils ont aussi dû répondre à des demandes sortant du cadre de la continuité de l'enseignement, en apportant un soutien psychologique aux élèves et à leur famille. Cet aspect du travail devient très important en situation de crise alors que les enseignants n'y sont pas forcément préparés.

En situation de crise, les enseignants sont souvent exposés à des risques de sécurité, ce qui a d'importantes conséquences sur les pénuries. Les données empiriques

suggèrent une corrélation négative entre le niveau de risque auquel sont exposés les enseignants et leur motivation à rester dans le métier (Henderson à paraître). En outre, il existe une corrélation entre le niveau de risque auquel sont exposés les enseignants et le risque d'épuisement professionnel (Henderson à paraître). Dans le cadre de la crise des réfugiés en Syrie par exemple, des enseignants qualifiés réfugiés ont quitté le métier à cause de la restriction de leur droit à travailler, de l'absence de reconnaissance de leurs qualifications et de la barrière de la langue dans les pays d'accueil (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023a).

En situation de crise et d'urgence, les conditions de vie et de travail des enseignants sont très différentes selon les contextes. Par exemple, les enseignants travaillant au contact d'enfants déplacés sont susceptibles d'avoir eux-mêmes subi un déplacement et des traumatismes. En plus de leurs propres besoins psychosociaux et émotionnels et de ceux de leurs élèves, dans les contextes de crise, les éducateurs doivent faire avec des effectifs de classe importants, des ressources extrêmement limitées et des opportunités restreintes de collaboration et de développement professionnel, en plus des risques de sécurité. Ces facteurs peuvent nuire à la motivation et au bien-être des enseignants et les dissuader d'intégrer ou de rester dans l'enseignement (Henderson à paraître). Les contextes de crise tendent par conséquent à aggraver les problèmes de soutien et de formation existants, ainsi que ceux liés à leurs droits et leur protection. L'emploi et le recrutement d'enseignants dans un contexte de crise et d'urgence peuvent donc beaucoup varier selon différents facteurs. Les enseignants peuvent être employés par l'État, avec des contrats courts, recrutés et inscrits comme bénévoles, ou en tant qu'« enseignant-réfugié » ce qui donne droit à une allocation de subsistance (Mendenhall et al. 2018). Cela peut aussi inclure des enseignants formés avec des contrats à durée déterminée ou indéterminée, ou des enseignants travaillant bénévolement ou localement et disposant souvent d'un accès limité à la formation. Le statut de « déplacé » des enseignants peut avoir un impact sur les règles, politiques juridiques et administratives auxquelles ils sont soumis, avec des implications sur leurs conditions de travail et leurs possibilités d'évolution (*ibid.*).

Les difficultés particulières ayant trait aux systèmes de gestion des enseignants en situation de crise sont celles de la disponibilité, du financement et de la planification (Mendenhall et al. 2018). Dans ces circonstances, les pénuries d'enseignants sont souvent importantes et touchent plus particulièrement les femmes (*ibid.*). Cela peut ajouter un facteur de contrainte supplémentaire à ceux susmentionnés dans ce chapitre, en particulier si

l'on tient compte du fait que les femmes sont majoritaires dans l'enseignement à l'échelle internationale. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait qu'en contexte de crise, les femmes sont plus susceptibles d'être exposées à des violences sexistes, ainsi qu'à un manque d'infrastructures sanitaires et médicales et de soutien menstrual (Henderson, à paraître). De plus, dans ces contextes, le recrutement d'enseignantes est aggravé par la difficulté à retenir les enseignantes en situation de crise, en particulier lorsqu'il y a de la violence, puisque les femmes sont plus susceptibles d'être harcelées et exploitées lors des conflits (Mendenhall et al. 2018).

La rémunération des enseignants est un autre aspect crucial de l'offre d'enseignants en cas de crise. Comme le souligne ce rapport, des systèmes de rémunération équitables et fiables sont essentiels pour assurer un nombre d'enseignants adéquat. Cependant, dans les contextes de fragilité et de crise, des difficultés se posent, notamment le manque de ressources financières suffisantes pour payer les salaires, des budgets nationaux sous pression concernant l'éducation et un manque d'aide internationale sur le long terme, des difficultés pratiques liées à l'absence de suivi des salaires des enseignants, de mauvais systèmes de gestion des enseignants et la destruction des registres du personnel, entre autres (Mendenhall et al. 2018).

Par conséquent, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés des deux genres avec des conditions de travail décentes et un salaire régulier et prévisible est essentiel, tout comme le fait d'identifier les difficultés qui existent dans ces contextes et de concevoir des mécanismes de financement innovants pour y répondre.

Des politiques gouvernementales d'exclusion peuvent également avoir un impact sur la formation, la certification, les voies de professionnalisation et l'évolution professionnelle. En Thaïlande par exemple, la loi interdit aux enseignants réfugiés de travailler et de gagner des revenus en dehors des camps de réfugiés.

Cette législation place ces enseignants en situation de vulnérabilité, elle entretient la marginalisation structurelle de certains groupes et restreint les possibilités d'améliorer le système éducatif à long terme (Penson 2013). Pour intégrer les enseignants réfugiés et déplacés dans les systèmes d'éducation nationaux, il est crucial de les soutenir à travers des programmes de FPC pertinents et de qualité. Ces programmes jugés efficaces par les enseignants et les membres de la communauté devraient

être continuellement améliorés à travers des cycles d'amélioration politique et d'apprentissage professionnel (Henderson à paraître).

En outre, ce soutien au développement professionnel exige de tenir compte des besoins des élèves et des enseignants, y compris en termes de bien-être socioémotionnel et de stratégies de gestion des traumatismes (Mendenhall et al. 2018). Une formation ciblée, afin d'aider les enseignants à gérer leur niveau de stress, est perçue comme bénéfique (*ibid*).

Le rôle du genre dans l'attrition des enseignants

Le chapitre II a montré que bien que l'enseignement soit une profession majoritairement féminine dans le monde entier, les hommes sont généralement plus nombreux à quitter la profession que leurs collègues femmes. Cette réalité peut laisser les systèmes dépourvus d'enseignants de sexe masculin, en particulier aux niveaux inférieurs d'éducation. Cela étant dit, le taux d'attrition des femmes est plus élevé dans certains contextes. Mais quel que soit le sens de la disparité, un manque d'équité peut provoquer d'importantes difficultés pour les systèmes éducatifs.

Les femmes représentent 57 % des effectifs enseignants en Ouganda, mais seulement 17 % dans les régions isolées. L'attrition chez les femmes a aussi d'autres causes, comme l'absence de logement adapté, un manque de sécurité ou d'hygiène, des environnements et des conditions de travail inadaptés, ou la discrimination.

Les causes de l'attrition plus élevée des hommes varient selon la région ou le pays. Toutefois, certaines tendances se dessinent : par exemple, les hommes ont généralement une plus grande mobilité professionnelle que les femmes, dans des domaines comme la construction, les affaires, l'industrie manufacturière et l'agriculture (OCDE 2023e). À l'échelle mondiale, les femmes sont surreprésentées dans les secteurs moins rémunérateurs tels que l'éducation ou les services médico-sociaux et l'écart entre les genres dans le taux d'activité professionnelle s'établit à 25 % (OCDE 2023e).

Une pénurie d'enseignants de sexe masculin peut avoir un impact négatif sur l'implication et la réussite des garçons aux niveaux inférieurs d'enseignement. Par exemple, en Côte d'Ivoire, le pourcentage d'enseignants dans les écoles est corrélé de manière positive au taux de promotion des garçons, mais pas des filles, aux niveaux primaire et élémentaire (UNICEF Innocenti et al. 2023b). En Amérique latine et dans les Caraïbes, les garçons ont

de moins bons résultats que les filles et présentent plus de risques de décrochage aux niveaux secondaire et supérieur (UNESCO 2022c ; Banque Mondiale 2023b). Ce phénomène peut s'expliquer entre autres par l'absence de modèles dans l'éducation et de prise en compte des besoins des garçons en classe (Banque Mondiale 2023b). Un rapport de l'UNESCO étaye ces résultats en soulignant que l'exposition à des modèles et des mentors masculins peut contribuer à lutter contre les stéréotypes et améliorer la motivation des garçons (UNESCO 2022c).

Cela a notamment été démontré au Koweït où l'étude a révélé que la présence d'exemples masculins dans différentes activités pouvait contribuer à améliorer les facteurs individuels à l'origine des moins bons résultats des garçons (UNESCO 2022b).

Une fois encore, les facteurs provoquant le départ de plus de femmes que d'hommes varient selon le contexte, mais dans certaines régions, il peut s'agir de l'absence d'un logement adapté, de conditions de travail insalubres ou dangereuses, ou la discrimination induite par la perception du rôle des femmes dans le travail (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022). Les données indiquent que dans certains pays, les enseignantes travaillent dans des établissements qui n'offrent pas les infrastructures de base nécessaires à leur bien-être physique. Par exemple, en Afrique, près de 2 écoles sur 5 n'ont pas d'accès à l'eau potable ou à des toilettes unisexes (UNICEF et Commission de l'Union africaine 2021).

En plus d'infrastructures WASH inadéquates, le bien-être des enseignantes est menacé par l'insécurité des environnements où elles doivent travailler. Les violences sexistes sont plus particulièrement un problème pour les femmes qui travaillent dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, dont l'Afghanistan, l'Argentine, l'Inde, le Kenya, la Malaisie, le Niger, le Panama, le Pérou, la République démocratique du Congo et la Zambie (Internationale de l'Éducation 2018). Avec ce type de problèmes, le recrutement de femmes dans l'enseignement est sans surprise assez difficile dans

certains lieux, en particulier dans les régions reculées où l'isolement peut accentuer le sentiment d'insécurité. En Ouganda par exemple, les femmes représentent 57 % des effectifs enseignants, mais elles sont seulement 17 % dans les régions reculées (Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique 2017).

Le manque de femmes aux postes d'enseignants ou de chefs d'établissement peut avoir des conséquences sur les inscriptions, l'implication, la rétention et les aspirations des filles (Commission pour l'éducation 2019). Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie (CONFEMEN) 2019³ a révélé que les établissements scolaires dirigés par une femme obtenaient de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques que ceux dirigés par un homme (PASEC 2020). Ce résultat met en lumière le potentiel des directrices. Cependant, une analyse de régression plus approfondie suggère que dans certains des pays concernés par le rapport, les femmes travaillent parfois dans des environnements académiques plus favorisés. Des recherches et des observations supplémentaires peuvent donc être requises pour obtenir des conclusions plus approfondies sur la question. Mais même en tenant compte de tous les facteurs, les établissements dirigés par des femmes obtiennent de bien meilleurs résultats que les autres, avec une marge statistique confortable, au Bénin, à Madagascar, au Sénégal et au Togo (UNESCO IIPE Pôle de Dakar 2023). La même analyse a aussi révélé que les écoles dirigées par des femmes avaient adopté des pratiques de gestion différentes dans certains de ces pays, notamment en organisant plus de réunions avec les parents et en enregistrant moins d'absentéisme des enseignants (*ibid*).

Dans différents pays, les études montrent une corrélation positive entre le fait que l'établissement d'enseignement soit dirigé par une femme et les résultats d'apprentissage des élèves. En République démocratique lao, les écoles avec les meilleurs résultats sont deux fois plus susceptibles d'être dirigées par une femme que les écoles avec de moins bons résultats, dans un contexte similaire.

L'analyse de l'ERCE 2019⁴ indique une corrélation entre les performances scolaires des élèves de sixième et le genre du chef d'établissement. Elle confirme l'hypothèse que de meilleurs résultats à l'ERCE, en particulier en mathématiques, en langues et en sciences, sont associés aux chefs d'établissement de sexe féminin (UNESCO OREALC à paraître b). Ces conclusions sont aussi étayées par l'étude « Data Must Speak » de l'UNICEF menée en République démocratique lao où les meilleurs établissements, par comparaison avec des établissements équivalents dans des contextes similaires, sont deux fois plus susceptibles d'être dirigés par une femme que les autres (UNICEF Innocenti et al. 2023a). Une étude similaire réalisée au Togo révèle que dans l'enseignement primaire, le genre du chef d'établissement est associé à de meilleurs résultats et à des taux d'abandon plus faibles pour les filles. Par ailleurs, dans les établissements dirigés par une femme, l'écart du score moyen et des admissions au Certificat d'études primaires entre les filles et les garçons est moins important. Cependant, cette association positive entre le genre du chef d'établissement et les performances/résultats scolaires ne se maintient pas au premier cycle d'enseignement secondaire (UNICEF Innocenti et al. 2023c). En Côte d'Ivoire, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons sur les taux de promotion et les résultats aux examens et la présence d'un plus grand nombre d'enseignantes dans l'établissement est positivement corrélée à ces résultats.

En outre, les décrochages sont moins fréquents dans les établissements dirigés par des femmes (UNICEF Innocenti et al. 2023b). Certaines analyses mettent en avant les particularités des femmes aux postes de direction,

3 Le rapport s'intéresse à la qualité des systèmes éducatifs dans les établissements d'enseignement primaire des pays francophones d'Afrique subsaharienne. L'évaluation PASEC la plus récente a eu lieu en 2019 dans 14 nations membres du CONFEMEN en Afrique subsaharienne. Ces pays incluent le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

4 L'ERCE 2019 est la quatrième version de l'Étude régionale comparative et explicative coordonnée par le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) de l'UNESCO dans 16 pays : Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine et Uruguay. L'ERCE évalue les acquis des élèves dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine et des Caraïbes en langues et en mathématiques en CE2 et sixième, et en sciences en sixième.

qui peuvent contribuer à de meilleures performances : elles font davantage confiance à l'expertise éducative (Hallinger et al. 2016 ; Carrasco et Barraza Rubio 2021 ; Jiménez et Parraguez-Núñez 2023), la hiérarchie est

moins présente qu'avec les hommes (Shaked et al. 2018), elles encouragent la participation et la collaboration des différents acteurs (Eagly et Carli 2007) et leur gestion est meilleure (Martínez et al. 2021).

Le rôle de l'expérience dans l'attrition des enseignants

Dans une carrière d'enseignant, les premières années sont particulièrement à risque d'attrition. Comme le chapitre II l'a démontré, certaines études indiquent que les jeunes enseignants quittent davantage la profession que les enseignants plus expérimentés. Les enseignants plus jeunes et inexpérimentés peuvent avoir besoin d'un soutien plus présent pour s'épanouir dans le métier. De même, l'organisation et l'évolution de la carrière d'un enseignant peuvent avoir un impact sur la motivation et la satisfaction des enseignants en début de carrière.

Les taux d'attrition présentent une forme en U au fil de la carrière des enseignants, avec des taux élevés lors des premières années d'enseignement et près de l'âge de départ à la retraite (Guarino et al. 2004). En Afrique du Sud par exemple, les nouvelles recrues doivent faire face à un environnement de travail peu favorable, en particulier en matière de violence de la part des élèves et de manque d'infrastructure, ce qui peut avoir un impact négatif sur l'attractivité du métier et la rétention des enseignants en début de carrière (UNESCO IIPE 2019). Certaines études ont calculé que la part d'enseignants quittant la profession lors des cinq premières années pouvait atteindre 40 % au Canada, en Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine), au Royaume-Uni et aux États-Unis (Gallant et Riley 2014). L'attrition de début de carrière peut s'expliquer par le manque d'expérience et de confiance des jeunes enseignants, en particulier dans les environnements difficiles (OCDE 2020g). Si ces enseignants ne sont pas correctement suivis, accompagnés et soutenus, ils peuvent finir par quitter le métier.

40 % des enseignants abandonnent le métier au cours des cinq premières années au Canada, aux États-Unis, Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine) et au Royaume-Uni.

La façon dont la carrière des enseignants est organisée et le niveau de soutien dont bénéficient les jeunes enseignants peuvent également contribuer à l'attrition des enseignants. En Europe, les carrières dans l'enseignement sont souvent perçues comme « monotones », c'est-à-dire avec des opportunités de progression ou d'évolution limitées (Commission européenne 2020). De même, en Ouganda, une enquête menée auprès de 387 enseignants a révélé que les possibilités limitées d'évolution professionnelle ont été identifiées comme le deuxième motif d'insatisfaction des enseignants, après le salaire (Nkengne et al. 2021). Dans la région Asie-Pacifique, les enseignants sont également démotivés par la linéarité des carrières qui offrent peu d'occasions d'évolution à long terme (UNESCO 2016b). De même, en Amérique latine, les carrières évoluent de façon verticale en se basant sur l'ancienneté, ce qui laisse peu de place à la reconnaissance du mérite (Cuenca 2015). Dans de nombreux cas, si les enseignants souhaitent avoir plus de responsabilités et de meilleures conditions de travail, cela implique souvent de quitter les salles de classe, voire les écoles, pour occuper des postes administratifs (Cuenca 2015). Cependant, il convient d'indiquer que de nombreux pays dans la région ont lancé des réformes afin d'introduire plus d'aspects méritocratiques dans l'évolution des carrières d'enseignants (UNESCO IIPE 2019c).

Par ailleurs, le soutien et la motivation des enseignants en milieu et fin de carrière, autour des questions de l'évolution professionnelle et des promotions, ne doivent pas être négligés (Stevenson et Milner 2023). Ce groupe est souvent omis dans les études de rétention qui se concentrent généralement sur les enseignants en début de carrière puisque leur risque d'attrition est plus important (Stevenson et Milner 2023). Cependant, si les enseignants expérimentés se démotivent et décident de quitter l'enseignement de manière prématurée, leurs compétences et leur expérience seront perdues pour le système concerné.

Difficultés structurelles et contextuelles affectant les pénuries d'enseignants

De nombreuses difficultés contextuelles et structurelles plus larges alimentent les pénuries d'enseignants. Leur lien étroit et leur interaction avec les facteurs décrits précédemment dans ce chapitre, qui illustrent l'aspect pluridimensionnel des pénuries, doivent être reconnus. Par exemple, l'absentéisme peut contribuer aux pénuries d'enseignants s'il s'agit d'un problème chronique et il peut indiquer un problème de motivation ou de mauvaises conditions de travail au sein d'un système (voir Encadré 3.2).

Les changements, les crises et les bouleversements systémiques, politiques et sociaux ont souvent un impact sur les enseignants, en particulier sur leur stress, car ils peuvent affecter les systèmes éducatifs. La profession ressent aussi l'augmentation des fractures sociales et économiques ainsi que les rapides évolutions démographiques, puisqu'elle est au premier plan des changements sociaux. Des facteurs institutionnels en lien avec la planification et la gestion des systèmes éducatifs à l'échelle nationale, régionale et des quartiers/établissements peuvent aussi avoir des répercussions importantes. Il est donc important de les analyser plus en détail.

Encadré 3.2. L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants peut être perçu comme étant lié à l'attrition puisqu'un taux élevé d'absentéisme indique souvent un manque de motivation (Institut de statistique de l'UNESCO et al. 2022). L'absentéisme peut parfois accroître l'effet des pénuries d'enseignants en ayant un impact négatif sur le temps d'enseignement et en augmentant la pression qui pèse déjà sur les établissements et les systèmes. À l'instar du cercle vicieux causé par les pénuries d'enseignants, l'absentéisme est cité comme une cause de stress par les enseignants dont la charge de travail augmente en raison de l'absence de leurs collègues (Schleicher 2021). Cependant, les études montrent aussi que de nombreuses causes d'absentéisme ne sont pas du ressort des enseignants, ce qui peut indiquer des conditions de travail médiocres ou stressantes (Bennell 2022 ; Játiva et al. 2022). Par exemple, une étude menée au Sénégal a révélé que les enseignants des écoles primaires des zones rurales étaient absents en moyenne 10 jours de plus chaque année que leurs collègues des zones urbaines. Cela s'explique notamment par leur difficulté à toucher leur salaire mensuel ou leur isolement extrême et des conditions d'hébergement rudimentaires (Niang 2017).

De forts taux d'absentéisme ont été historiquement rapportés dans différentes régions, dont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest, et l'Amérique du Sud (Institut de statistique de l'UNESCO et al. 2022). Les études réalisées avant la pandémie en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, ainsi qu'en Afrique orientale et en Afrique australe indiquaient qu'environ 15 % des enseignants étaient absents sur une journée type (Karamperidou et al. 2020 ; Játiva et al. 2022). Pendant et après la pandémie, les données ont été rares, mais environ la moitié des pays ayant répondu à une enquête mondiale sur les réponses nationales à la COVID-19 ont fait état d'une augmentation de l'absentéisme des enseignants entre 2020 et 2022 (Institut de statistique de l'UNESCO et al. 2022).

Changements sociodémographiques

Les changements sociodémographiques sont un facteur clé à prendre en compte pour comprendre les pénuries d'enseignants. Ils peuvent résulter d'une augmentation des inscriptions, comme cela peut arriver par exemple lorsque les initiatives de réduction du nombre d'enfants non scolarisés fonctionnent. Par exemple, l'Afrique

subsaharienne a fait face à une aggravation des pénuries d'enseignants provoquée par la réussite des campagnes de scolarisation (DeJaeghere et al. 2006 ; Moon et Villet 2017 ; Aden et Kharbirymbai 2019). Les systèmes éducatifs ont fait leur possible pour répondre à la demande

croissante, ainsi que pour apporter une formation adéquate et de bonnes conditions de travail à des effectifs enseignants en plein essor (Pitsoe et Machaisa 2012).

Par ailleurs, certaines régions du monde sont confrontées au vieillissement des effectifs enseignants. Dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE participant à la TALIS, 34 % des enseignants du premier cycle d'enseignement secondaire ont plus de 50 ans (OCDE 2019c). Le rapport TALIS conclut que compte tenu de l'âge moyen de départ à la retraite dans l'OCDE, à 64,3 ans pour les hommes et 63,7 ans pour les femmes, les systèmes éducatifs devront remplacer au moins un tiers de leurs enseignants au cours des 15 prochaines années si le nombre d'élèves reste constant (OCDE 2019c). La situation est encore plus critique en Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Géorgie, étant donné que plus de la moitié des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ont plus de 50 ans (OCDE 2019c). Dans d'autres régions du monde comme le Brésil, la proportion d'enseignants de moins de 24 ans a chuté de 42 % entre 2009 et 2021, alors que le pourcentage d'enseignants du primaire de 50 ans a augmenté de

109 % sur la même période (Instituto SEMESP 2022). Mais les départs à la retraite ne sont pas un problème que si les systèmes ne sont pas en mesure d'attirer de nouveaux candidats dans le métier. Le problème est donc étroitement lié à l'attractivité de la profession (Santiago 2002).

Le vieillissement des effectifs enseignants peut être problématique dans certains pays comme la Bulgarie, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie et la Géorgie où plus de la moitié des enseignants du premier cycle d'enseignement secondaire ont plus de 50 ans. Dans les pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs devront renouveler au moins un tiers de leurs effectifs enseignants au cours des 15 prochaines années en raison du vieillissement de la main-d'œuvre.

Affectation et déploiement des enseignants

L'allocation et le déploiement d'enseignants de qualité, ce qui implique leur répartition et leur affectation au sein d'un système (UNESCO IIEP 2015), sont des facteurs clés pour analyser les pénuries d'enseignants. Les pénuries persistent lorsqu'il y a un manque de concordance entre les qualifications des enseignants et les matières ou régions dans lesquelles ils sont nécessaires. Le marché du travail peut permettre d'augmenter l'offre d'enseignants, mais il est peu probable que cette seule hausse suffise à assurer une répartition équitable entre les différentes matières (Sutcher et al. 2016). Une répartition inégale des enseignants au sein d'un système éducatif peut augmenter le REE, ce qui complique l'enseignement et l'apprentissage dans certains établissements et peut ainsi compromettre la qualité de l'éducation. Par exemple, une étude de l'UNICEF en Zambie a montré qu'un REE élevé découlant d'une affectation inégale des enseignants est corrélé de manière négative aux performances des élèves de cinquième (Kabir 2023a).

Il est essentiel de souligner le fait que les enseignants peuvent être inégalement répartis à différents niveaux administratifs. Autrement dit, des inégalités peuvent être présentes au niveau national, provincial, des quartiers ou même des établissements. La même étude de l'UNICEF en Zambie a démontré que les inégalités au sein même des établissements, c'est-à-dire entre les différents niveaux,

restent un problème important. Le REE moyen est plus élevé du CP au CM1 que du CM2 à la cinquième, ce qui crée des difficultés importantes pour l'acquisition des compétences de base (Kabir 2023b). Ce même schéma se répète à Madagascar (Gouëdard 2023) et en Côte d'Ivoire (UNICEF Innocenti et al. 2023b). En fait, à Madagascar, le REE est presque trois fois plus élevé en première année qu'en dernière année d'enseignement primaire.

Dans différentes régions, il existe aussi des pénuries d'enseignants de certaines matières. Les enseignants ont alors tendance à enseigner des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés. Certaines matières sont plus touchées par les pénuries que d'autres car elles ouvrent d'autres voies professionnelles. Par exemple, le manque d'enseignants de STIM a été signalé comme l'une des causes les plus courantes de pénuries par tous les membres de l'Union européenne (Commission européenne 2021b). Aux États-Unis, les pénuries sont particulièrement évidentes chez les diplômés de STIM, qui ont beaucoup d'opportunités plus favorables en termes de salaire et de conditions de travail en dehors de l'enseignement (Pitsoe et Machaisa 2012 ; Sutcher et al. 2016). En Angleterre en 2022, seuls 17 % des postes de professeurs de physique étaient pourvus (Long et Danechi 2022). La diversité linguistique est un autre problème important à prendre en compte puisque

selon les estimations, environ 40 % de la population mondiale n'a pas accès à l'éducation dans une langue que l'apprenant parle ou comprend (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016).

Certains types d'établissements peuvent aussi être touchés de façon disproportionnée par des pénuries dans certaines matières. Selon les données 2016-2017 d'une base de données, au Brésil, 41 % des professeurs de mathématiques des écoles rurales n'avaient pas les qualifications nécessaires pour enseigner cette matière. De même, 57 % des professeurs de sciences dans les établissements d'enseignement secondaire à faible revenu au Chili et 72 % des professeurs de langues dans les écoles autochtones d'Équateur n'étaient pas non plus qualifiés dans leurs matières respectives (Bertoni et al. 2020). Au Zimbabwe, près de la moitié des professeurs de sciences dans les zones rurales ne sont pas correctement formés, alors qu'ils ne sont qu'un quart dans ce cas dans les zones urbaines (Bashir et al. 2018). De même, la répartition inégale des enseignants qualifiés entre les zones rurales et urbaines et le manque d'enseignants dans des matières importantes comme les sciences et les mathématiques sont aussi problématiques pour la Thaïlande. En raison de ces déséquilibres, les écoles isolées ont du mal à recruter suffisamment d'enseignants en primaire, tandis que les écoles urbaines font face à un excédent de personnel (Banque mondiale 2015).

La pénurie d'enseignants affecte aussi la répartition des enseignants qualifiés entre les régions rurales et urbaines. Au Zimbabwe, près de la moitié des enseignants de science des écoles rurales ne sont pas correctement formés contre seulement un quart dans les zones urbaines.

Dans certaines régions du monde, les zones rurales ont souvent du mal à attirer les enseignants qualifiés. La disponibilité restreinte d'infrastructures éducatives et personnelles, un sentiment d'isolement social accru et, dans certains cas, des conditions de logement moins satisfaisantes n'aident pas à attirer les enseignants en zone rurale. Comme dans d'autres contextes, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont du mal à recruter des enseignants pour les écoles rurales, d'où d'importants écarts de REE (Mulkeen 2010). Le manque d'attractivité de ces établissements a même pu conduire certains enseignants à utiliser la corruption pour éviter ces affectations, ce qui aggrave les pénuries en zone rurale

(Bennell 2004). La situation est la même en Amérique latine où les écoles rurales subissent l'une des pires pénuries d'enseignants (Bertoni et al., 2020).

Les données provenant de l'OCDE montrent que les pénuries d'enseignants sont aussi plus fréquentes dans les zones rurales (OCDE 2020c), même si ce n'est pas le cas partout. Si les disparités entre les zones rurales et urbaines en matière de qualité de l'enseignement sont courantes, elles sont particulièrement marquées dans certains pays, dont la Turquie où les zones urbaines comptent 34 % d'enseignants expérimentés de plus que les zones rurales (OCDE 2022b). Le Pérou rencontre des difficultés pour doter en personnel qualifié et compétent les écoles publiques des zones rurales et défavorisées, car bon nombre d'enseignants préfèrent travailler dans des zones urbaines plus aisées. Ces postes sont donc souvent pourvus par des enseignants moins qualifiés sous contrat de courte durée ou recrutés à travers des voies non certifiées (Bobba et al. 2022). En Chine, les enseignants ruraux sont souvent défavorisés par rapport à leurs collègues des zones urbaines. La structure des âges est souvent déséquilibrée, leurs compétences professionnelles sont plus faibles, le taux d'attrition est élevé, le salaire et les avantages ne sont pas adaptés et l'épuisement professionnel est fréquent. Au cours de la dernière décennie, le fait d'attirer et de retenir des enseignants de qualité dans les zones rurales a été une priorité majeure du gouvernement (Han 2018a).

Bien souvent, les établissements des quartiers défavorisés et avec beaucoup d'élèves issus des minorités sont les plus touchés par les pénuries d'enseignants. Dans une étude transnationale couvrant l'Inde, le Mexique et la République-Unie de Tanzanie, les enseignants travaillant auprès d'enfants marginalisés étaient plus nombreux à se dire insatisfaits de leurs conditions de travail et à exprimer l'envie de changer de poste (Luschei et Chudgar 2017). Aux États-Unis, ceux qui exerçaient dans des écoles très pauvres étaient deux fois plus nombreux à vouloir quitter leurs fonctions que leurs collègues exerçant dans les établissements moins touchés par la pauvreté (Darling-Hammond et al. 2017 ; Ingersoll et al. 2019). Dans les pays de l'OCDE, les enseignants moins expérimentés sont plus nombreux dans les établissements accueillant un grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés, avec des besoins spécifiques ou dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement. En outre, dans les pays de l'OCDE, les établissements avec de moins bons résultats ont plus d'enseignants que les autres, mais les établissements avec de meilleurs résultats accueillent des enseignants de meilleure qualité (par ex., avec plus d'expérience ou un niveau d'éducation plus élevé) (OCDE 2018a).

Gestion des enseignants et systèmes d'information

Comme l'indique la section précédente, dans de nombreux cas, le problème des pénuries d'enseignants ne tient pas à un manque d'enseignants qualifiés dans un pays ou un système, mais plutôt au manque d'efficacité de leur répartition. Des systèmes efficaces d'information pour la gestion de l'éducation et des enseignants (respectivement SIGE et TMIS⁵) sont essentiels pour collecter et traiter les données sur les enseignants. Cependant, bien souvent, de mauvaises procédures de planification et de gestion et l'inexistence ou l'inadéquation des outils de suivi se traduisent par un manque d'informations, ce qui nuit à la prise de décisions. Toute une série de problèmes peut mettre à mal l'utilisation des systèmes d'information visant à améliorer la gestion et la répartition des enseignants.

Tout d'abord, de nombreux systèmes éducatifs n'ont tout simplement pas de système de gestion des ressources humaines intégré, que ce soit pour la gestion du personnel ou la collecte de données. C'est notamment le cas dans les pays à faible revenu dépourvus des infrastructures ou des ressources humaines nécessaires à l'installation et l'entretien de tels systèmes. Dans de nombreuses régions de Tanzanie, Internet n'est pas fiable, ce qui complique la connexion et la maintenance

de réseaux intégrés (Manyengo 2021). En Éthiopie, de nombreux enseignants, chefs d'établissements et responsables ne disposent pas de compétences informatiques suffisantes et ils ont une mauvaise image des TIC (Yigezu 2021).

En plus du manque de systèmes établis et du personnel nécessaire pour les gérer, de nombreux pays peinent à collecter et utiliser des données de qualité pour planifier à l'échelle locale, des quartiers, régionale et nationale, comme l'a expliqué le chapitre II. Par exemple, 81 % des pays d'Afrique subsaharienne collectent et saisissent les données dans les SIGE au moyen de dossiers papier, au lieu de partager et de saisir ces dossiers par voie électronique (Institut de statistique de l'UNESCO 2020). Cela peut retarder de manière significative la collecte, la transmission et le traitement des données et nuire grandement à la pertinence des efforts de recrutement et d'affectation des enseignants. L'absence de données actualisées peut aussi créer le problème des « enseignants fantômes », qui figurent dans les registres du personnel et reçoivent un salaire, mais n'enseignent pas en raison d'un déménagement, d'un départ à la retraite ou simplement parce qu'ils profitent des failles du système (Mulkeen et al. 2017).

⁵ Un SIGE surveille généralement les données sur des systèmes entiers et inclut un vaste éventail d'établissements, d'élèves et de ressources humaines. Un TMIS se concentre plus particulièrement sur les ressources humaines d'un système éducatif, en particulier sur la gestion et le traitement des données sur les enseignants (Institut de statistique de l'UNESCO 2020 ; UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019b).

3/21/CB/
004
JMB/21/CB/
P6/004

Chapitre 4

Les leviers à mobiliser pour remédier aux pénuries d'enseignants

Les pays ont pris différentes mesures pour répondre aux facteurs de répulsivité, d'attractivité et personnels associés aux pénuries d'enseignants. L'objectif est alors de rendre les carrières dans l'enseignement plus attractives, ce que l'on entend comme la capacité à recruter et retenir des personnes qualifiées et motivées (Stevenson et Milner 2023). Les systèmes éducatifs et leurs responsables disposent de différents leviers pour améliorer l'attractivité de l'enseignement, qui vont des stratégies de gestion complètes aux initiatives politiques, en passant par les décisions des chefs d'établissement.

Ce chapitre explore ensuite les moyens envisageables pour lutter contre certains des principaux problèmes nuisant à l'attractivité des carrières enseignantes,

au recrutement et à la rétention d'enseignants de qualité. Il traite d'abord les causes à l'origine des facteurs de répulsivité et d'attractivité étudiés au chapitre III, par l'amélioration des salaires et des conditions de travail des enseignants. Ensuite, il étudie comment les chefs d'établissement et les programmes de mentorat et de préparation peuvent améliorer la motivation et les conditions de travail des enseignants, en particulier des jeunes enseignants, que le chapitre III a identifiés comme étant plus à risque d'attrition. Le chapitre conclut en évoquant l'amélioration de la gestion des enseignants, en particulier grâce à des systèmes d'information avancés, et la promotion d'un déploiement plus équitable des enseignants pour que les systèmes puissent éviter des pénuries localisées et régionales.

Salaires et mesures incitatives

Comme l'ont noté les chapitres II et III, de bas salaires en comparaison avec des professions exigeant un niveau de qualification similaire peuvent réduire le prestige et l'attractivité des carrières dans l'enseignement et inciter les enseignants à se tourner vers d'autres emplois. Dans le même temps, il peut être essentiel pour les systèmes de veiller à assurer des conditions de rémunération de base aux enseignants avant d'investir dans d'autres modes de professionnalisation. Par conséquent, l'offre de salaires compétitifs tout au long de la carrière est déterminante pour attirer les meilleurs candidats et stimuler leur motivation et leur rétention une fois en poste.

Les systèmes disposent de différents leviers pour améliorer les salaires des enseignants. Les augmentations généralisées de tous les enseignants ou des augmentations plus ciblées pour les enseignants en début de carrière (où il est plus difficile d'attirer des candidats) ou plus expérimentés (en cas de problème de rétention) peuvent faire partie des stratégies possibles. Par exemple, à partir de 2020 et pendant quatre ans, le Kazakhstan a augmenté les salaires des enseignants de 25 % chaque année. En 2023, ils avaient donc doublé. Les premiers retours des enseignants ont été positifs puisqu'ils ont dit se sentir plus soutenus par l'État (Service de presse du Kazakhstan 2020). Ces changements font suite à une enquête nationale qui a révélé que les enseignants du Kazakhstan se sentaient sous-payés et surchargés et qu'ils choisissaient principalement cette voie par altruisme (Kopeyeva 2019). En 2011, le Kirghizstan a développé une législation visant à augmenter les salaires des enseignants et attirer des jeunes plus qualifiés dans le métier, ainsi que des enseignants de meilleure qualité dans les

écoles rurales. Globalement, ces réformes ont permis de diminuer les pénuries d'enseignants et d'augmenter les salaires, en particulier pour les enseignants des écoles rurales. Cependant, le processus a rencontré de nombreuses difficultés et a dû être révisé plusieurs fois en raison de contraintes financières, de tensions entre les enseignants expérimentés dans des matières touchées par les pénuries et des enseignants plus jeunes et moins expérimentés (UNICEF 2014).

Au Kazakhstan, après qu'une étude nationale a révélé que les enseignants se sentaient surchargés et sous-payés, leur rémunération a doublé entre 2020 et 2023. Les enseignants ont dit se sentir davantage soutenus par l'état : des salaires compétitifs peuvent augmenter la satisfaction professionnelle et l'attractivité de la profession.

D'autres systèmes ont opté pour des augmentations plus ciblées ou pour d'autres mesures incitatives destinées à des groupes particuliers, comme les enseignants de STIM ou ceux des régions isolées.

La municipalité de Shanghai a développé un plan de retraite complet qui a permis à un grand nombre d'enseignants retraités de toucher une retraite à un taux intéressant par rapport à leur salaire de référence. Les enseignants ayant exercé pendant plus de 15 ou 20 ans en Chine peuvent percevoir une retraite d'un

montant équivalent à 70 % et 75 % de leur salaire de référence (Conseil des affaires de l'État de la République populaire de Chine 1978). La municipalité de Shanghai offre un bonus supplémentaire aux enseignants qui travaillent plus longtemps, c'est-à-dire aux enseignants avec 30 ans d'expérience ou 25 ans pour les femmes. Les personnes concernées peuvent gagner entre 5 et 15 % de plus sur leur salaire pré-retraite (Bureau des Ressources humaines et de la Sécurité sociale de la municipalité de Shanghai 1998). Ces avantages peuvent motiver les enseignants à rester dans le métier, mais aussi améliorer le prestige et la condition du métier.

Même si les hausses de salaire et les mesures incitatives constituent un levier important pour renforcer l'attractivité de l'enseignement, ce ne sont certainement pas des solutions miracles et rapides pour remédier aux pénuries d'enseignants. Par ailleurs, les effets des politiques de ce type se manifestent parfois au bout de plusieurs décennies. La question des salaires devrait être intégrée à un ensemble complet de politiques incluant aussi la professionnalisation des enseignants et l'amélioration globale des conditions de travail d'un point de vue systémique, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

Assurer de bonnes conditions de travail

De nombreux facteurs jouent sur la motivation des enseignants et la décision d'intégrer la profession et d'y rester. Comme le décrit le chapitre III, les systèmes éducatifs qui proposent des conditions de travail médiocres (par ex., de longues journées de travail, des classes surpeuplées ou un manque de soutien et de reconnaissance) nuisent à l'attractivité de la profession enseignante et peuvent pousser vers la sortie les enseignants déjà en exercice (Équipe spéciale sur les enseignants 2010 ; Podolsky et al. 2016). De même, les recherches indiquent que la satisfaction des enseignants est corrélée à leur bien-être, leur motivation et leur dévouement à l'enseignement, en particulier dans les situations de faibles ressources, de crise et de conflit. Même s'il est peu probable qu'une stratégie uniquement ciblée sur les conditions de travail augmente radicalement l'attractivité des carrières dans l'enseignement, l'utilisation collective de multiples stratégies peut avoir un impact important. Par conséquent, cette section met en avant des stratégies qui peuvent être associées pour améliorer la motivation des enseignants et leur satisfaction professionnelle, et donc le prestige et l'attractivité de la profession.

De nombreuses stratégies conçues pour lutter contre les facteurs qui éloignent les enseignants du métier peuvent être mises en place à l'échelle des établissements, comme l'amélioration de la culture et du climat organisationnel. Un environnement scolaire sain et sûr, un REE adéquat, des heures de travail classiques ou le soutien à l'évolution et au développement professionnels peuvent faire partie des priorités pour créer une culture scolaire positive (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019). En Suède, une étude menée au premier cycle de l'enseignement secondaire a révélé que les conditions de travail sont importantes pour la satisfaction professionnelle des enseignants,

en particulier la coopération et la charge de travail, mais aussi le comportement des élèves (Toropova et al. 2021). Une étude menée en Malaisie auprès des enseignants du secondaire public a montré que le climat organisationnel avait un impact positif sur la satisfaction professionnelle des enseignants, ce qui illustre l'importance d'une culture positive (Ghavifekr et Pillai 2016). De même, une enquête réalisée auprès des enseignants d'enseignement professionnel en Chine a démontré qu'une vision positive de l'environnement scolaire améliore la satisfaction professionnelle, mais aussi l'auto-efficacité des enseignants, ce qui crée un cercle vertueux. Les conclusions soulignent également le rôle de l'auto-efficacité comme intermédiaire entre le climat scolaire et la satisfaction professionnelle (Fang et Qi 2023).

De longues heures de travail et un excès de responsabilités administratives peuvent augmenter le stress des enseignants et diminuer leur motivation (Toropova et al. 2021). Pour atténuer cela, les politiques peuvent concevoir des emplois du temps permettant une organisation flexible du travail et des dispositions permettant de réaliser toutes les tâches nécessaires et d'obtenir un bon équilibre vie privée/vie professionnelle. L'utilisation de la technologie peut aussi permettre d'alléger la charge de travail des enseignants. Compte tenu de leurs récentes avancées, l'IA et d'autres technologies peuvent aider les enseignants à réaliser des tâches administratives comme la notation ou le tri des résultats des élèves (Makala et al. 2021 ; UNESCO 2021a). Certains pays comme la France et la République de Corée mettent à disposition des enseignants des plateformes en ligne avec de nombreuses ressources pour les aider à planifier et concevoir plus efficacement les cours afin d'optimiser leur temps (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a).

Le Chili a réduit le temps d'enseignement de 75 % à 65 % entre 2017 et 2019 pour que les enseignants aient plus de temps à consacrer à d'autres activités. Les enseignants ont apprécié la mesure, mais ont insisté sur le fait qu'il était important de protéger ce temps face à d'autres activités telles que le remplacement de collègues absents, et ils ont appelé à établir une culture scolaire qui inciterait à l'utiliser pour le développement professionnel.

Pour améliorer le bien-être des enseignants et promouvoir le développement professionnel, le Chili et la République de Corée ont mis en place des stratégies qui permettent de trouver un équilibre entre les tâches d'enseignement et les autres. La charge de travail globale des enseignants est ainsi réduite. En 2016, le Ministère de l'Éducation de la République de Corée a introduit un congé d'auto-formation. Ce programme prévoit un congé de formation ou de renforcement (à partir de 10 ans d'enseignement minimum et à condition que le congé ne dépasse pas un an) afin d'encourager le développement professionnel et personnel et d'améliorer la rétention des enseignants (OCDE 2020f). En 2016, au Chili, une nouvelle loi a voté la diminution progressive de la durée d'enseignement : de 75 % avant la loi à 70 % en 2017, puis 65 % d'ici 2019. Tout en appréciant le temps supplémentaire qui leur est accordé, les enseignants ont remarqué que ces heures étaient réparties de manière irrégulière et servaient souvent à réaliser des activités imprévues, comme le remplacement de collègues absents. Par conséquent, il est nécessaire de protéger les heures consacrées à d'autres tâches que l'enseignement et de créer une culture scolaire qui laisse du temps pour le développement professionnel (PNUD 2023a). Cette expérience souligne l'importance d'être très attentif à cette question dans la planification et la mise en œuvre des politiques pour veiller à ce que les objectifs ciblés soient bien atteints.

Le bien-être, la santé mentale et la condition professionnelle des enseignants en situation de crise et d'urgence doivent être prioritaires dans les politiques consacrées aux enseignants. Une approche holistique et coordonnée de toutes les parties prenantes pertinentes est essentielle pour assurer l'amélioration des conditions de travail des enseignants travaillant en situation de crise. En outre, lors de l'élaboration des réponses politiques, il est essentiel d'être extrêmement conscient des besoins et conditions contextuels spécifiques. Des initiatives menées au Kenya,

en Ouganda et au Soudan du Sud donnent quelques exemples du soutien qu'il est possible d'apporter à ces enseignants indispensables. Dans le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, le programme « Teachers for Teachers » propose de la formation pour les enseignants, un accompagnement par les pairs et un mentorat mobile. Le développement professionnel des enseignants, qui se concentre sur le renforcement des compétences et le soutien au bien-être des enseignants déplacés, a été testé entre 2018 et juin 2021 dans différents lieux au Soudan du Sud et en Ouganda (Ladegaard 2022). Outre les formations, certains enseignants se sont lancés dans l'observation entre pairs. Tandis que l'évaluation de mi-projet a montré que les enseignants avaient besoin de plus de soutien pour mettre leurs acquis en pratique, les approches d'enseignement ont été améliorées et les participants ont indiqué un sentiment plus fort d'appartenance à leurs communautés. Pour assurer l'offre d'enseignants et leur professionnalisation dans un contexte de crise de manière à privilégier la motivation et le bien-être des enseignants à travers le développement de cursus professionnels solides et diversifiés, il est essentiel de traiter plusieurs dimensions interconnectées. La Politique sur les enseignants de l'UNRWA (2013) en est un autre exemple fort. Le fait de protéger les enseignants de la violence peut être un autre facteur déterminant pour éviter l'attrition et promouvoir la rétention. Bien qu'aucun plan ne puisse garantir totalement la sécurité de tous les enseignants et tous les élèves, en particulier s'il existe un historique de violence ou de conflit, plusieurs organisations publient des guides pour aider les chefs d'établissement et les responsables d'éducation à réduire le risque de violence contre les enseignants. La Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques a développé un guide technique pour aider les enseignants et les chefs d'établissement à mettre en place des mesures de protection telles que des systèmes d'alerte anticipés, un soutien psychosocial et des plans de sécurité complets pour les écoles (GCPEA 2017). Les écoles peuvent par exemple s'associer aux parents et aux communautés afin de former des comités de protection, comme au Liberia, au Népal, au Sri Lanka et au Zimbabwe (GCPEA 2016). La TTF a complété son Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante d'un module sur la planification en cas de crise qui fournit des conseils et des ressources sur des sujets tels que la sécurité des écoles, le bien-être des enseignants et l'évaluation des besoins (Équipe spéciale sur les enseignants 2022b).

Dans une moindre mesure, les enseignants du monde entier sont confrontés à un niveau de stress croissant depuis le début de la pandémie de COVID-19. Pour aider les enseignants à gérer des situations ou des conditions de travail stressantes, les systèmes éducatifs peuvent développer des systèmes de soutien à plusieurs niveaux en intégrant des ressources sur la santé mentale ou des

services de conseil (Institut de statistique de l'UNESCO 2022). Une synthèse réunissant 40 initiatives politiques de pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne indique que la plupart des pays ont proposé différentes formes d'assistance aux éducateurs, surtout sous la forme d'un soutien psychosocial comme le conseil, afin de gérer les conséquences de la pandémie (Association pour le développement de l'éducation en Afrique et al. 2022). Le Cameroun, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, la République centrafricaine, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Tchad, la Zambie et le Zimbabwe ont offert un soutien psychosocial aux enseignants pour gérer les effets de la pandémie. De nombreux pays ont également privilégié le bien-être des enseignants pendant la pandémie en les considérant comme des travailleurs en première ligne et en leur offrant un accès prioritaire à la prévention contre la COVID-19. Certains pays comme la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Malawi, l'Ouganda et le Rwanda ont accordé un statut prioritaire aux enseignants lors de la première vague de vaccination nationale (*ibid.*).

La plupart des pays d'Afrique subsaharienne ont proposé une aide spéciale aux enseignants lors de la pandémie de COVID-19. Le Cameroun, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, la République centrafricaine, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Tchad, la Zambie et le Zimbabwe ont notamment offert du soutien psychosocial.

En Amérique latine et dans les Caraïbes, sur 18 pays, au moins 11 ont indiqué avoir mis en œuvre des mesures politiques nationales en lien avec la santé mentale et le

soutien psychosocial pour les enseignants des niveaux primaire et secondaire au cours de l'année scolaire 2021/2022 (UNICEF 2023). Par exemple, le Pérou a lancé la plateforme « I hear you, teacher », qui offre un soutien physique et socioémotionnel, dont des ressources pour la prévention contre la COVID-19. En juillet 2021, elle avait déjà enregistré 955 000 visites et comprenait 200 ressources en langues autochtones (García Jaramillo et Insua 2022). Une évaluation menée à partir de sa première année (2020) a indiqué qu'elle avait atteint son objectif, qu'elle était bien acceptée et largement utilisée. Le stress et l'anxiété professionnels sont les difficultés socioémotionnelles les plus couramment citées par les bénéficiaires (Ministère de l'Éducation du Pérou 2021).

La simple reconnaissance du travail réalisé, qui a été davantage mis en avant pendant la pandémie de COVID-19, est une autre stratégie permettant d'améliorer la motivation et les conditions de travail des enseignants. Le respect et la reconnaissance du travail des enseignants peuvent jouer un rôle important pour améliorer la dignité, l'identité et la motivation professionnelles des enseignants, en particulier dans les contextes de conflit et de crise (Falk et al. 2019). Cette reconnaissance peut intervenir à l'échelle de l'école, de la localité, du pays, du continent, voire du monde. Par exemple, le Prix continental de l'Union africaine pour les enseignants entend améliorer la visibilité de la profession et saluer des résultats remarquables (Union africaine 2022). En 2022, 10 enseignants ont reçu une récompense financière et un certificat de reconnaissance.

De même, il est important de soigner le statut social des enseignants pour améliorer le recrutement et la rétention, ce à quoi les campagnes médiatiques peuvent contribuer. La République dominicaine a par exemple réussi à améliorer l'attractivité de la profession enseignante à travers différentes initiatives et réformes, dont une campagne médiatique (voir Encadré 4.1).

Encadré 4.1. Redynamiser le rôle des enseignants en République dominicaine à travers des initiatives et des réformes politiques

Malgré son statut de pays à revenu intermédiaire supérieur, la République dominicaine n'est pas à la hauteur lors des examens nationaux et internationaux. Reconnaissant le rôle essentiel des enseignants pour l'amélioration des résultats d'apprentissage, le gouvernement a entrepris des réformes afin d'attirer des candidats hautement qualifiés dans la profession, d'améliorer les conditions de travail, et d'apporter un soutien continu et des possibilités de développement professionnel.

Le ministère de l'Éducation a augmenté les salaires des enseignants du secondaire de 73,4 % entre 2012 et 2019 (Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2019) et des ressources financières, sous la forme de plans de retraite complémentaires, ont été associées au nombre d'années d'exercice des enseignants (République dominicaine INABIMA 2022). Les campagnes de recrutement de masse et les programmes de bourse visent à souligner la valeur des enseignants au sein de la société dominicaine et à encourager les élèves brillants du secondaire à devenir enseignants (ISFODOSU 2021). Un cadre normatif national d'enseignement a été établi (Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2014) et deux nouveaux tests normalisés ont été intégrés aux critères d'admission des instituts de formation pré-emploi des enseignants (Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality 2019). En parallèle, des efforts ont été faits pour améliorer la qualité de formation des enseignants, notamment en formant les formateurs et en proposant plus d'expériences pratiques aux enseignants pré-emploi (Ministère de l'Éducation supérieure, de la Science et de la Technologie et Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2021).

Après leur formation, les enseignants sont sélectionnés sur concours (« concurso de oposición »). Un poste leur est ensuite attribué en fonction des besoins et des postes vacants dans les établissements publics (Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality 2019). Les enseignants participent au National Induction Program, une période d'essai d'un an lors de laquelle ils bénéficient d'un accompagnement et d'un suivi. S'ils réussissent, ils peuvent être titularisés (Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2022a ; Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2022b ; Ministère de l'Éducation de République dominicaine 2023). Le système d'accompagnement et de supervision utilise différents instruments pour collecter des données sur les pratiques d'enseignement et d'autres facteurs, à l'échelle des établissements, affectant les résultats d'apprentissage. Les techniciens locaux s'en servent ensuite pour concevoir des plans de soutien avec les enseignants et les chefs d'établissement (Morales Romero 2017). Enfin, les nouvelles normes d'accréditation et réglementations offrent des occasions supplémentaires aux futurs enseignants d'améliorer leurs compétences par le biais de formations à court et long terme (République dominicaine ISFODOSU 2021).

Malgré les différentes initiatives et réformes mises en œuvre par le gouvernement dominicain pour améliorer l'attractivité de la profession enseignante, des difficultés persistent. Les postes vacants restent un problème critique et le gouvernement continue à élargir les processus de recrutement (El Caribe 2019 ; Amparo 2021). Le système d'accompagnement et de supervision n'est pas déployé équitablement dans toutes les écoles, en particulier dans les zones rurales ou dans les zones urbaines difficiles d'accès (Morales Romero 2017), et les résultats des évaluations des enseignants sont rarement utilisés « pour leur faire des retours constructifs » (Sucre et Fiszbein 2015).

Rôle des chefs d'établissement dans l'infléchissement des pénuries d'enseignants

Dans les établissements, des équipes dirigeantes efficaces peuvent créer des environnements scolaires motivants, améliorer les conditions de travail et donner plus d'autonomie aux enseignants. Les chefs d'établissement

peuvent développer un processus décisionnel décentralisé qui améliore le sentiment de professionnalisme des enseignants, car ils contribuent à façonner l'environnement dans lequel ils travaillent. Cela a des répercussions

positives sur la satisfaction professionnelle, la motivation et la rétention (OCDE 2014 ; UNESCO IIEP 2019d ; Shuls et Flores 2020). Par ailleurs, une direction d'établissement efficace peut favoriser le développement professionnel des enseignants en proposant du mentorat, du soutien et des opportunités de développement professionnel continu. Mais cette efficacité n'est pas le fruit du hasard. Les chefs d'établissement doivent être correctement sélectionnés et formés.

Une récente étude menée en Chine a révélé que la répartition des responsabilités pouvait avoir un impact positif sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Il y a aussi des effets indirects significatifs sur la satisfaction professionnelle à travers l'autonomisation des enseignants et leur implication dans l'organisation. L'autonomisation des enseignants a notamment un effet de médiation plus fort que l'implication dans l'organisation (Yao et Ma 2024). En Finlande, les équipes dirigeantes encouragent les processus décisionnels décentralisés, la collaboration et l'amélioration de la pédagogie, ce qui permet de garantir la condition professionnelle des enseignants du pays (Lavonen à paraître).

Les chefs d'établissement peuvent aussi jouer un rôle clé pour encourager l'apprentissage tout au long de la vie chez les enseignants. En concevant les emplois du temps et la culture de l'établissement, ils ont une influence unique sur l'évolution professionnelle des enseignants. L'analyse de l'ERCE 2019 montre par exemple qu'en Amérique latine, les chefs d'établissement effectuent souvent des actions de gestion administrative, au détriment des actions de direction pédagogique (observations en classe ou soutien à la collaboration entre les enseignants). L'étude suggère que les chefs d'établissement qui mettent plus fréquemment en place ce type d'actions de direction pédagogique obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires en mathématiques, en langues et en sciences chez les élèves de sixième (UNESCO OREALC à paraître b).

Les résultats de l'ERCE 2019 indiquent que les écoles d'Amérique latine dont les directeurs réalisent régulièrement des observations en classe ou qui encouragent les enseignants à collaborer obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, en langues et en science.

Afin d'actualiser le potentiel des chefs d'établissement, la Fondation Varkey et Global School Leaders ont créé le Réseau de gestion scolaire qui vise à renforcer les postes de direction dans les écoles tout en défendant la

gestion scolaire comme la clé d'une éducation équitable et de qualité. Le réseau aide les chefs d'établissement à identifier leurs difficultés actuelles et futures. En outre, il encourage l'innovation et porte la voix des éducateurs au sein des communautés académique et politique. Depuis son lancement en mai 2021, plus de 500 chefs d'établissement et 165 experts en gestion éducative de plus de 57 pays ont rejoint le réseau. Lors des réunions virtuelles, les participants s'intéressent à différentes questions sur le rôle clé joué par les chefs d'établissement dans la transformation des systèmes éducatifs (SLN 2023). Les participants du Réseau de gestion scolaire ont identifié un besoin accru d'autonomie et d'un meilleur accès à la formation pour mieux accomplir leur rôle (ibid).

Une gestion scolaire efficace exige une définition claire du rôle de chacun, des conditions de travail particulières, des processus de sélection efficaces et des systèmes de développement professionnel sur mesure afin de retenir les professionnels compétents. Dans de nombreux pays d'Amérique latine, dans le secteur public, les chefs d'établissement doivent généralement avoir une expérience d'enseignement en classe, tandis que le niveau scolaire requis varie selon le niveau de l'établissement et le pays. Par exemple, certains pays exigent un diplôme universitaire alors que d'autres ne demandent qu'un niveau post-secondaire. Selon le pays, une formation administrative et de gestion peut être obligatoire, facultative, voire superflue. (OEI 2017 ; Flessa et al. 2018). Seuls quelques pays d'Amérique latine disposent de réglementations sur les programmes de préparation. En Bolivie, en Colombie et au Paraguay, la formation de préparation est volontaire pour les chefs d'établissement débutants, tandis qu'à Cuba, au Mexique, au Panama, au Pérou, en Uruguay et dans certaines régions du Brésil, elle est obligatoire (OEI 2017). Au Mexique par exemple, les chefs d'établissement débutants doivent suivre une formation en direction et gestion dans les premières années suivant leur nomination (Secrétariat de l'Éducation publique du Mexique 2012 ; OEI 2017). En Colombie, le Ministère de l'Éducation nationale organise des ateliers et des réunions destinés aux chefs d'établissement volontaires pour présenter la fonction, les motiver et insister sur leur rôle pour l'amélioration de l'éducation. La formation des chefs d'établissement englobe différents thèmes, dont le développement personnel, la valorisation des enseignants, les rôles et les difficultés des enseignants dans le contexte actuel, les politiques nationales, entre autres. Par ailleurs, depuis 2009, des séances « Rencontre avec les chefs d'établissement » sont organisées pour améliorer les compétences de direction, la communication et le travail en équipe (OEI 2017 ; Ministère de l'Éducation de Colombie 2021).

Soutenir les enseignants débutants

Les enseignants débutants ont besoin d'un soutien continu pour stimuler leur motivation et leur professionnalisme, ce qui évite également l'attrition de début de carrière. Comme l'a montré le chapitre III, peu de pays fournissent des données sur le moment auquel les enseignants quittent l'enseignement. Cependant, certaines études indiquent que les enseignants débutants sont plus susceptibles de partir que leurs collègues plus expérimentés (Ingersoll et Smith 2003 ; Papay et al. 2017 ; United Kingdom Department for Education 2023). Une formation initiale des enseignants intégrant des stages en école, puis des programmes de préparation et de mentorat pendant les premières années d'exercice, sont des éléments essentiels pour retenir ces enseignants en début de carrière (Naylor et al. 2019). Cependant, dans les pays de l'OCDE, environ 40 % des enseignants débutants seulement ont indiqué avoir participé à un programme de préparation et seuls 22 % ont bénéficié d'un mentor (OCDE 2019c).

Les programmes de préparation peuvent varier, mais ils allient généralement l'accompagnement d'un collègue plus expérimenté (souvent de la même matière), un soutien informel et une formation formelle plus structurée. Outre ces mesures, de nombreux systèmes mettent en place une période d'essai pour les nouveaux enseignants, qui impose une formation continue ou des programmes formels avant la certification définitive (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019).

En Écosse par exemple, les nouveaux enseignants doivent effectuer une année complète de procédures de préparation et passer une évaluation avant d'obtenir une qualification complète (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019).

Lors du développement des programmes de préparation, les systèmes doivent veiller à allier et compléter la FIE et le développement professionnel continu. Par exemple, le Chili a fait passer une réforme en 2016 pour améliorer la formation initiale, la préparation, la reconnaissance et le développement professionnel continu dans la profession enseignante. Les nouvelles réglementations prévoient plus de temps pour l'accompagnement et le développement professionnel au début de la carrière des enseignants afin de soutenir leur progression (Naylor et al. 2019). En République de Corée, les groupes d'étude mettent en relation de jeunes enseignants et des enseignants plus expérimentés, pour qu'ils puissent mettre leurs connaissances professionnelles en commun et échanger des idées. Les enseignants en début de carrière peuvent ainsi apprendre auprès de leurs aînés. Ce dispositif « permet une intégration progressive et durable dans le cadre d'un apprentissage structuré professionnel et organisationnel tout au long de la vie » (OCDE 2018b). De l'autre côté, les enseignants plus expérimentés apprécient de rester connectés avec les idées et les connaissances nouvelles que les nouveaux enseignants acquièrent lors de leur formation initiale.

Améliorer la gestion des enseignants grâce aux systèmes d'informations avancés

Les systèmes doivent surveiller et analyser rigoureusement les effectifs enseignants pour mieux comprendre leur répartition inégale ou les taux d'attrition élevés. Les TMIS peuvent aider les planificateurs et les responsables politiques à mieux anticiper les besoins de personnel. Ces systèmes permettent aux planificateurs de surveiller en détail différents aspects de leurs effectifs, d'intégrer les enseignants recrutés pour la première fois, ceux qui ont quitté le métier et sont revenus, ou ceux qui ont changé d'établissement ou de quartier. Ils peuvent aussi permettre aux systèmes éducatifs de suivre l'âge des enseignants pour mieux anticiper les futurs départs à la retraite. En conservant une trace de tous ces facteurs, les planificateurs peuvent mieux comprendre et surveiller les taux d'attrition au sein de leurs systèmes. Néanmoins,

les systèmes d'information varient beaucoup selon les pays puisque certains d'entre eux rencontrent des difficultés à numériser et utiliser efficacement les données éducatives. Il est donc crucial de reconnaître les limites des SIGE et les besoins d'investissement. À cette fin, l'UNESCO a créé un outil d'évaluation de la maturité des SIGE pour aider les pays dans ce processus et évaluer la qualité des données et leur utilisation.

Au Sénégal, le système MIRADOR illustre bien la façon dont un système d'information avancé peut aider à prévoir l'attrition des enseignants. Ses modules intégrés surveillent des éléments comme la gestion des carrières, le recrutement, la formation, les effectifs et les postes (UNESCO IIPE Pôle de Dakar 2017). Le système peut

aussi prévoir les départs à la retraite et les besoins de remplacement pour aider les planificateurs à conserver des effectifs suffisants et à tenir compte de l'attrition à venir (UNESCO IIPE Pôle de Dakar 2017). Il peut aussi permettre d'éviter l'apparition d'enseignants fantômes, présentés au chapitre III, qui figurent sur les registres du personnel et sont payés sans enseigner (Mulkeen et al. 2017).

L'UNESCO fournit un soutien technique au Ministère de l'Éducation de Jordanie pour l'aider à mettre en place une planification documentée, stratégique et de crise par le biais du renforcement du système d'information pour la gestion de l'éducation (OpenEMIS). Le système a permis d'améliorer la gestion des enseignants en l'intégrant au modèle de l'offre et de la demande d'enseignants du ministère. L'objectif est de renforcer les capacités du ministère en matière de collecte, d'utilisation et d'analyse des données afin qu'il puisse inclure des données spécifiques sur les enseignants comme la charge de travail par enseignant, les qualifications académiques, l'état de santé et le développement professionnel. OpenEMIS est intégré à la plateforme WebGIS du ministère (système d'information géographique) qui aide le ministère à planifier l'infrastructure et rationaliser l'éducation. Le SIG permet aussi aux planificateurs du ministère de l'Éducation d'identifier les besoins en effectifs (surplus, déficits ou adéquation) dans le système par matière, niveau d'enseignement et genre. Ce niveau d'intégration et d'analyse des données permet des recommandations de transferts au sein et entre les sous-districts. Mais les données sur les enseignants ne sont pas toujours collectées, analysées et partagées avec les parties prenantes adéquates en temps utile, en particulier concernant les enseignants réfugiés. Par conséquent, les chefs d'établissement peuvent avoir besoin de formation continue et de soutien à tous les niveaux du système éducatif afin de mieux utiliser les données dans les processus de prise de décision (UNESCO IIPE et Education Development Trust 2022).

Au Sénégal, le système de gestion des enseignants MIRADOR intègre des modules de données afin de surveiller des éléments comme la gestion des carrières, le recrutement, la formation et les effectifs. Le système peut utiliser ces données pour aider les planificateurs à prévoir les retraites et anticiper les futurs besoins de remplacement des enseignants.

En collaboration avec l'UNESCO, l'Ouganda a déployé son propre TMIS numérique en 2019 qui vise à rationaliser la gestion des enseignants et aider les responsables à mieux suivre les enseignants qui approchent de l'âge de départ à la retraite (UNESCO 2018a ; UNESCO 2021d ; UNESCO 2023d). Dans le cadre de l'initiative « Renforcer la coopération multi-partenaires pour soutenir les politiques sur les enseignants et améliorer l'enseignement », également connue sous le nom « Initiative norvégienne pour les enseignants »,⁶ le pays a bénéficié d'un soutien pour l'amélioration de sa plateforme TMIS à partir des retours des enseignants. De nouvelles fonctionnalités ont été ajoutées et l'inscription sur la plateforme et son utilisation ont été simplifiées. L'initiative a également soutenu la diffusion nationale et régionale du TMIS et le renforcement des compétences des fonctionnaires d'éducation locaux et des tuteurs dans les instituts de formation des enseignants pour aider les enseignants à s'inscrire sur le système. Puisqu'il s'agit d'une plateforme Web, les données des enseignants sont centralisées dans le TMIS et le ministère de l'Éducation s'en sert pour la gestion des enseignants et la planification de la main-d'œuvre enseignante. Elle a aussi fourni des informations pour le développement de la Politique nationale pour les enseignants, qui a été soutenue par l'UNESCO et lancée en 2019. Pour veiller à ce que les nouvelles fonctionnalités du système, le processus d'inscription et l'utilisation des données soient connus et compris par tous dans le pays, des formations supplémentaires ont été menées pour les responsables du ministère et les fonctionnaires des districts isolés lors de la deuxième phase de mise en œuvre en 2023. En Ouganda, les efforts précédemment déployés pour améliorer l'efficacité du système ont permis d'identifier et d'éliminer plus de 5 000 enseignants fantômes en 2012 (Mulkeen et al. 2017). De même, le projet de recherche « Teacher Demographic Dividend » (TDD) mis en œuvre en Afrique du Sud vise à rassembler

⁶ L'Initiative norvégienne pour les enseignants est parrainée par Norad et a été mise en œuvre entre 2017 et 2021. L'UNESCO et l'agence de coordination ont uni leurs forces à sept partenaires d'éducation clés, à savoir l'Internationale de l'Éducation (IE), le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), l'OIT, le HCR, l'UNICEF, la Banque Mondiale et la TTF, pour créer une synergie d'action sur la question des enseignants pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Burkina Faso, au Ghana, au Malawi et en Ouganda.

de vastes ensembles de données sur le corps enseignant afin de modéliser les futures dynamiques de la profession et d'identifier des occasions d'améliorer l'éducation. À ce jour, le projet a permis d'identifier le problème posé par le

départ à la retraite de la moitié des enseignants employés par l'État d'ici 2035, la difficulté de les remplacer et l'impact potentiel sur les finances publiques (Université de Stellenbosch 2023).

Promouvoir une répartition équitable des enseignants

Tandis que les données d'un TMIS peuvent aider à avoir une vue d'ensemble et des options de planification, d'autres outils peuvent permettre de viser des objectifs plus précis pour parvenir à un déploiement équitable des effectifs. Dans le cadre de l'initiative SABER pour les enseignants, la Banque Mondiale a développé un cadre politique pour inciter les planificateurs à tenir compte de certaines questions clés pour répartir les enseignants plus équitablement (Banque Mondiale 2013). Au Sierra Leone et au Malawi, les outils d'analyse spatiale ont aidé les planificateurs à analyser plus en profondeur les données géographiques pour améliorer l'équité de la répartition des effectifs (Mackintosh et al. 2020 ; Asim et al. 2017). En analysant mieux leurs propres besoins, les pays peuvent essayer différentes solutions à court et long termes pour permettre une répartition plus équitable.

Pour ce faire, les mesures incitatives sont la solution la plus couramment employée par les systèmes éducatifs pour pousser les enseignants à travailler dans des établissements isolés ou défavorisés. Il peut s'agir d'aides financières directes telles que des salaires plus élevés ou des allocations de logement, des opportunités d'évolution professionnelle supplémentaires, ou des promotions accélérées (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019 ; Mulkeen et al. 2017 ; OCDE 2019c). Le Chili verse par exemple une prime plus élevée aux enseignants performants (environ 16 % de leur salaire) s'ils travaillent dans un établissement défavorisé. Cette mesure a permis d'améliorer la rétention d'environ 20 %, mais elle n'a pas été très efficace pour attirer plus d'enseignants brillants dans ces écoles (Elacqua et al. 2022). La Chine a déployé tout un éventail d'initiatives pour améliorer l'attractivité du métier et la rétention des enseignants de qualité dans les régions rurales. En 2013, une politique a permis de verser des indemnités de subsistance à plus de 1 million d'enseignants des zones rurales dans l'ouest du pays (Xinhua News Agency 2013). En 2015, le pays a lancé le plan de soutien des enseignants ruraux afin d'élargir le soutien apporté aux éducateurs ruraux en proposant de l'aide sous la forme d'indemnités mensuelles, d'une complémentaire santé en plus de la sécurité sociale de base, d'une aide au prêt étudiant et d'aides au logement (logement gratuit dans des dortoirs ou aide à l'achat d'un bien par emprunt) (Conseil des affaires de l'État de la République populaire de Chine 2015). En 2022,

plus de 600 000 dortoirs avaient été construits dans des établissements ruraux afin de loger plus de 830 000 enseignants (China Daily 2022).

Pour améliorer le déploiement équitable des enseignants dans les écoles, la Chine a lancé un plan de soutien aux enseignants ruraux afin d'accroître le recrutement et la rétention des enseignants dans les régions rurales par le biais de différentes mesures, dont des aides au logement. En 2022, plus de 830 000 logements ont été construits pour les enseignants.

Certains systèmes ont trouvé des mesures innovantes et économiques pour essayer d'améliorer le déploiement des enseignants dans les établissements isolés ou défavorisés en jouant simplement sur le tri des offres d'emploi. L'Équateur a lancé une initiative pilote qui répertorie en priorité les établissements défavorisés sur une plateforme de recherche d'emploi. Dans le groupe test, comparé à un groupe de contrôle où la liste était simplement triée par ordre alphabétique, les enseignants ont postulé plus fréquemment dans les établissements défavorisés (Ajzenman et al. 2021). Au Pérou, deux méthodes efficaces ont été testées pour annoncer les postes vacants dans les établissements défavorisés. L'une des deux faisait appel à la nature altruiste des enseignants et l'autre mettait en avant les mesures incitatives financières existantes. Ces deux initiatives ont obtenu de bons résultats, et celle mobilisant l'altruisme des enseignants a particulièrement fonctionné auprès des enseignants de qualité (Ajzenman et al. 2020 ; Ajzenman et al. 2021). Cette étude suggère que les systèmes peuvent utiliser l'altruisme des enseignants et améliorer le recrutement dans les régions peu attractives grâce à des mesures assez simples et économiques. Ces connaissances pourraient se révéler cruciales pour des systèmes comme le Chili. L'analyse du diagnostic national de la formation initiale des enseignants mené entre 2017 et 2019 montre que les aspirants enseignants qui viennent principalement de zones urbaines ont une nette préférence pour les établissements ruraux, puisqu'ils sont plus de 57 % à avoir cette inclination. En outre, ils sont

plus de 66 % à vouloir enseigner dans un environnement diversifié sur le plan socioéconomique. Par ailleurs, en second choix, ils sont entre 30 % et 23 % à préférer travailler dans des régions pauvres, contre seulement 5 à 6 % dans les établissements accueillant des élèves à revenu intermédiaire ou supérieur (Madero à paraître). Il s'agit d'une découverte intéressante pour le Chili, car même si les pénuries les plus graves sont attendues dans les zones urbaines, les établissements ruraux ont également des difficultés à recruter (Elige Educar 2020 ; Elige Educar 2021). Il existe une importante motivation potentielle, même si elle ne peut pas être considérée comme un remède miracle pour inverser la tendance des pénuries. En Amérique latine par exemple, les enseignants de plus de 90 % des élèves réaffirment leur vocation. De plus, à quelques exceptions près, ces enseignants estiment généralement que leur métier comporte plus d'avantages que d'inconvénients, même si dans la plupart des pays, ils considèrent aussi que la profession n'est pas suffisamment reconnue (UNESCO OREALC à paraître a).

S'ils souhaitent développer des pratiques de répartition équitables plus durables, les systèmes éducatifs disposent aussi d'autres moyens. L'une des solutions consiste à recruter localement dans les régions peu attractives. Les études précédentes ont montré que certains enseignants ont tendance à rester proches de chez eux ou à proximité des villes lorsqu'ils acceptent un emploi (Raju 2016 ; Bertoni et al. 2019). Par conséquent, un enseignant issu d'une région où les postes sont difficiles à pourvoir sera plus susceptible d'y rester.

Certains pays ont conçu un système de rotation : les enseignants doivent rester un certain nombre d'années à un endroit donné avant de pouvoir changer d'établissement. Cela permet une répartition plus équitable des effectifs au sein du pays, en particulier des enseignants plus expérimentés et qualifiés (OCDE 2018a). La République de Corée combine un système de rotation et un programme incitatif.

Les enseignants changent d'établissement tous les cinq ans au sein d'une ville ou d'une province. Ceux qui travaillent dans les établissements défavorisés peuvent

gagner plus, avoir moins d'heures de classe ou avoir plus d'opportunités de promotion (OCDE 2018a ; Jeong et Luschei 2019). Les analyses statistiques ont montré qu'en République de Corée, les enseignants expérimentés étaient équitablement répartis entre les établissements ruraux et urbains, et auprès d'élèves de différents milieux socioéconomiques (Jeong et Luschei 2019).

Compte tenu de la dimension internationale du recrutement des enseignants et du fait que les pays peuvent donc être en concurrence pour attirer les meilleurs candidats, des actions concertées à l'échelle internationale sont requises pour éviter de créer une répartition inéquitable entre les pays. Dans les pays d'origine, les mesures de rétention nationales doivent s'accompagner d'une coordination internationale, avec une meilleure planification des effectifs et des investissements dans les pays d'origine et de destination (Caravatti et al. 2014). Le Protocole de recrutement des enseignants des pays du Commonwealth (Secrétariat du Commonwealth 2004) est un exemple en la matière. Ce Protocole adopté par les ministres de l'Éducation en 2004 vise à trouver un équilibre entre le droit des enseignants à migrer à l'international et la nécessité de protéger l'intégrité des systèmes éducatifs nationaux et d'éviter l'exploitation des faibles ressources humaines des pays à faible revenu. Après la mise en place du Protocole de recrutement des enseignants des pays du Commonwealth, la Barbade a opté pour une approche gérée de la migration pour se protéger contre la perte d'enseignants talentueux. D'un côté, le ministère de l'Éducation a instauré de nouvelles pratiques comme les congés sans solde pour permettre aux enseignants de revenir facilement dans le pays après une période à l'étranger. D'un autre côté, des efforts ont été déployés afin de retenir les enseignants par le biais de mesures incitatives et d'avantages, et par le renforcement des liens avec les syndicats enseignants pour parvenir à des accords sur les conditions d'exercice. Après des négociations avec les agences et les gouvernements cherchant à recruter, le ministère de l'Éducation a obtenu qu'il n'y ait pas de contact direct avec les enseignants, ce qui lui a permis de déterminer plus facilement le nombre d'enseignants prévoyant de migrer et d'anticiper les besoins de remplacement (Bristol et al. à paraître).



Chapitre 5

Transformer la profession : un nouveau contrat social pour les enseignants

Yuli Collazos Peñag est enseignante bilingue dans la communauté Nasa qui vit sur le territoire ancestral de Kwet Kina à Las Mercedes, dans la municipalité de Caldono, en Colombie.
© UNESCO/Nadège Mazars

À l'avenir, le développement d'un nouveau contrat social pour l'éducation pourrait être déterminant pour améliorer le prestige et l'attractivité de la profession, ainsi que pour contribuer à diminuer les problèmes et les pénuries à l'échelle mondiale. La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation base ce contrat sur la conception de l'éducation comme un objectif social partagé visant un bien commun qui appelle l'enseignement à devenir une profession collaborative mettant l'accent sur la réflexion, la recherche, la création de connaissances et l'innovation (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). Cette idée s'appuie sur des recherches précédentes montrant que la collaboration peut améliorer la motivation et la satisfaction des enseignants (OCDE 2020b ; UNESCO IIPE 2019d).

Le TES a aussi appelé à repenser la place de l'enseignement pour que les enseignements deviennent davantage des guides créatifs et des facilitateurs du processus d'apprentissage, ce qui a des implications en matière de politique et de pratique, de recherche, de financement et de coopération internationale. Sur le plan politique, cela nécessite une élaboration participative des politiques qui implique les enseignants et leurs organisations dans la prise de décisions en matière d'éducation, de la classe à l'échelle politique, en passant par les établissements. Des mécanismes de consultation et de dialogue social doivent être mis en place pour porter la voix des enseignants et exploiter les connaissances qu'ils produisent en classe.

Il est nécessaire de transformer la formation et le développement professionnels des enseignants, en passant d'un modèle individuel basé sur des cours et des crédits à un processus collaboratif tout au long de la vie et dirigé par les enseignants. Cela comprend la promotion de communautés de pratique et d'échange et l'intégration de pédagogies basées sur la coopération et la solidarité dans la formation des enseignants, ainsi que le fait de donner la priorité à l'apprentissage par le service, la recherche-action et l'implication de la communauté.

En matière de recherche, des données plus nombreuses et de meilleure qualité sont requises pour comprendre les enseignants et leurs besoins, mais aussi pour reconnaître et soutenir les capacités de recherche des enseignants, par exemple la production et la systématisation des connaissances pédagogiques et leur utilisation dans les recherches académiques et à des fins politiques. Les liens entre les enseignants, les universités et les responsables politiques doivent être renforcés et les enseignants doivent être considérés comme des partenaires de recherche.

La réalisation de cette vision de l'enseignement et les efforts visant à assurer aux enseignants des conditions propices à leur épanouissement ont des conséquences et des implications sur le financement et la coopération internationale, ce sur quoi reviendront les chapitres VI et VII, ainsi que les conclusions et recommandations de ce Rapport. Cela inclut le réexamen des instruments normatifs concernant la condition des enseignants et le renforcement du rôle de la communauté internationale dans leur suivi.

Faire de l'enseignement une vocation autant qu'une profession

Pour faire évoluer la profession enseignante vers ce nouveau contrat social, les systèmes doivent d'abord trouver et recruter les bons candidats attirés par la vocation d'enseignant. Au sein des systèmes, des stratégies de recrutement efficaces doivent satisfaire les besoins de différents viviers d'enseignants potentiels, notamment les candidats à l'enseignement au niveau secondaire, les personnes qui n'avaient pas envisagé l'enseignement auparavant, ainsi que les anciens enseignants et les enseignants qualifiés qui n'enseignent pas. Les motivations qui poussent à faire carrière dans l'enseignement varient d'une personne à l'autre. Mais elles sont majoritairement altruistes (fondées sur l'envie de servir et d'accompagner les autres), intrinsèques (liées à une passion pour l'enseignement et au désir de

progresser personnellement et intellectuellement) ou extrinsèques (renvoyant à l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, à la sécurité de l'emploi et au salaire).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre III, les enseignants pré-universitaires de nombreux pays n'ont pas une bonne image de la profession enseignante. Les systèmes éducatifs doivent donc déterminer et comprendre la motivation des candidats potentiels afin de mieux adapter les stratégies de recrutement des formations initiales des enseignants. La motivation des élèves du secondaire envisageant une carrière dans l'enseignement est largement inspirée par des caractéristiques individuelles comme le genre, le parcours scolaire et le contexte local. Par exemple, parmi les élèves du secondaire en Chine, les facteurs altruistes et

intrinsèques, comme la possibilité d'une FPC, le sentiment d'être « fait pour le métier », l'intérêt pour une matière et le souhait d'aider les autres, sont essentiels (See et al. 2022 ; Lai et al. 2005). Une étude portant sur les enseignants en formation en Tanzanie a révélé que la motivation intrinsèque était un facteur important pour les élèves, puisqu'ils étaient très engagés dans l'apprentissage des élèves (Moses et al. 2019 ; See et al. 2022). Dans le même temps, les données de la TALIS de l'OCDE ont montré que la sécurité de l'emploi était une motivation très forte dans des pays comme la Lettonie (93 % des enseignants interrogés citaient cette raison comme « un peu » ou « très » importante), la République de Corée (88 %) et le Japon (86 %) (OCDE 2019b).

Les motivations qui poussent à choisir la profession enseignante varient selon les personnes. En Chine, des facteurs altruistes et intrinsèques comme la personnalité, l'intérêt pour une matière, la possibilité de FPC et l'envie d'aider les autres, motivent les élèves de niveau secondaire à poursuivre une carrière dans l'enseignement.

Les personnes n'ayant pas envisagé l'enseignement auparavant peuvent être des recrues potentielles, même si elles constituent un groupe souvent négligé. Étant donné que les premiers choix professionnels ne sont pas gravés dans le marbre et que les reconversions tardives sont toujours possibles, elles peuvent aider à lutter contre les pénuries d'enseignants. Comme l'a montré le chapitre III, les personnes qui n'ont jamais pensé à enseigner tendent à accorder une place plus importante à des facteurs tels que le salaire, l'avancement, le statut du métier et les conditions de travail pour choisir leur carrière (See et al. 2022). Les campagnes de recrutement mettant en avant les avantages extérieurs de l'enseignement pourraient donc être efficaces pour ce groupe. D'un autre côté, certains programmes qui ciblent les professionnels d'autres secteurs mettent en avant la nature altruiste de l'enseignement. Par exemple, la bourse « Teach for Nigeria » cherche des diplômés d'université et d'autres professionnels souhaitant s'engager à enseigner pendant deux ans dans des communautés défavorisées ou à faible revenu (Teach for Nigeria 2023). Selon une enquête de 2022 menée auprès de groupes d'anciens diplômés de la bourse Teach for Nigeria (2017-2020), 94 % d'entre eux travaillaient dans l'enseignement ou continuaient leurs études liées à l'enseignement, dont 74 % enseignaient à des classes (Teach for Nigeria 2022). De la même manière, les recherches sur la bourse « Teach for India » montrent que ses bénéficiaires sont plus susceptibles de faire carrière

dans l'enseignement (avec une hausse de 55 points de pourcentage). Ils occupent des postes de direction à la fois dans et en dehors de l'enseignement (Mo 2021).

Les enseignants qualifiés qui démissionnent sont aussi un vivier important. Il est essentiel de comprendre ce qui les a poussés à partir (et à revenir) pour leur faire retrouver le chemin des classes. Il faut rapidement mettre en place des mesures politiques et un soutien, car plus ils restent éloignés de la profession moins les enseignants sont susceptibles de la rejoindre de nouveau. La plupart de ceux qui abandonnent l'enseignement occupent d'autres rôles dans le système éducatif (administrateurs ou personnel de soutien), souvent pour une moindre rémunération, ce qui laisse entendre que l'aspect financier n'est pas celui qui pèse le plus dans leur choix de partir ou de rester. Par exemple, l'Angleterre a lancé le programme pilote « Return to Teaching » en 2015 pour ramener en classe des enseignants qualifiés éloignés de l'enseignement, au sein d'établissements touchés par des pénuries de personnel. Pour rassurer ces anciens enseignants quant à leur manque d'expérience récente et de connaissances, le programme leur a proposé un soutien adapté à leurs besoins. Néanmoins, l'examen de ce programme a révélé que le coût de la réintroduction d'un ancien enseignant était équivalent à celui nécessaire pour former un nouveau (Buchanan et al. 2018). Cette conclusion est préoccupante, car le coût de l'initiative s'ajoute à celui de la formation initiale d'origine des enseignants qui reviennent, tandis qu'un nouvel enseignant est susceptible d'avoir une carrière plus longue (*ibid*).

Une étude portant sur l'expérience de deux enseignants débutants en Chine, qui avaient quitté l'enseignement après un an de métier pour y revenir deux ans plus tard, a mis en lumière quelques facteurs clés contribuant à l'attrition, notamment des attentes peu现实的, un manque de soutien, la difficulté à gérer les classes, ainsi que des problèmes financiers ou personnels.

Par ailleurs, l'étude a mis en avant l'importance du contexte scolaire et son lien avec l'histoire personnelle des futurs enseignants, qui façonnent leur identité professionnelle, contribuent à leur résilience et influencent le choix d'intégrer le métier. Ces découvertes suggèrent que pour attirer les enseignants qui ont quitté le métier, il est essentiel de leur donner l'occasion et le temps d'évoluer professionnellement, tout en encourageant la création de communautés professionnelles au sein des établissements, en créant des réseaux de soutien entre les enseignants, en reconnaissant la pertinence des relations enseignants/élèves et en valorisant la profession. Enfin, l'étude indique que pour retenir les enseignants débutants, il est crucial de tempérer leurs attentes compte tenu de la réalité du métier, en particulier dans les instituts de formation des enseignants (Harfitt 2015).

Rendre la profession enseignante attractive pour tous

La création et le développement d'une profession enseignante attractive pour tous doit célébrer la diversité, tout en adoptant diverses stratégies pour toucher différents groupes lors des tentatives de recrutement et de rétention des enseignants.

Les politiques éducatives qui aident les personnes de milieux sous-représentés à intégrer l'enseignement peuvent contribuer à renforcer l'équité et la performance des systèmes éducatifs (Holt et Gershenson 2015 ;

Harbatkin 2021). Un corps enseignant diversifié est bénéfique pour tous, car il donne accès à un vaste ensemble de connaissances et de perspectives habituellement exclues de l'enseignement formel (Ware et al. 2022 ; Pesambili et Novelli 2021). Les stratégies visant à renforcer l'attractivité de l'enseignement pour tous peuvent être d'ordre juridique, structurel ou institutionnel, et s'adresser aux enseignants à titre individuel, à des groupes ciblés ou aux membres de la profession dans leur ensemble.

Participation des femmes et des hommes

Les systèmes doivent parvenir à l'équilibre entre les genres et refléter la communauté élargie. Les femmes sont majoritaires dans l'enseignement (sauf en Afrique subsaharienne), mais elles sont sous-représentées dans certaines matières et aux postes de direction (Avolio et al. 2020 ; Bergmann et al. 2022). Bien que différentes raisons puissent expliquer ces différences (comme l'a montré le chapitre III), il convient de retenir les préjugés sexistes, l'absence de flexibilité dans l'organisation du travail ou le manque de solutions de garde pour les enfants, ainsi que des questions de bien-être comme les violences sexistes ou l'absence d'aménagements WASH, comme des problèmes courants (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 ; Haugen et al. 2014 ; Internationale de l'Éducation 2018).

Pour soutenir la participation des femmes dans l'enseignement et à des postes de direction, les systèmes doivent chercher à développer des lois qui les protègent des violences et garantissent leurs droits, comme le congé maternité, ainsi qu'à mettre en place des politiques plus inclusives en matière de genre (CooperGibson Research 2020 ; Education Support 2021 ; Équipe spéciale sur les enseignants 2023b ; Gromada et Richardson 2021 ; Stromquist et al. 2017). Dans les pays à revenu élevé, y compris en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Slovaquie, en Suisse et au Royaume-Uni, où le coût de la garde des enfants représente plus de 25 % du salaire moyen (Gromada et Richardson 2021), les gouvernements pourraient envisager d'augmenter les aides accordées en la matière pour permettre aux femmes de renouer avec l'enseignement.

Des pays ont mis en place des quotas ou des programmes pour aider les femmes à accéder aux postes de direction dans l'éducation. Une initiative en Autriche vise par exemple à promouvoir les femmes à des postes de

direction dans le secteur public, y compris dans les écoles. Chaque département fédéral doit développer un Plan de promotion des femmes qui étudie la répartition du personnel et développe un plan de formation conçu pour éliminer les pénuries de femmes aux postes de direction (OCDE 2019c). Des outils additionnels peuvent aider les systèmes à adopter une approche plus adaptée lors de l'évaluation de leurs effectifs et des décisions de recrutement. L'indice Institutions sociales et égalité de genres (ISE) de l'OCDE documente par exemple les discriminations sociales et économiques à l'égard des femmes en les classant sur une échelle de 1 à 100 pour chaque pays (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019). Mais il y a d'autres exemples, comme les outils pour la création d'une éducation tenant compte du genre de l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) et le guide pour une pédagogie tenant compte du genre du Forum des éducatrices africaines (FAWE). Ces deux ressources comprennent des outils conçus pour aider les gestionnaires et les responsables de l'éducation à adopter une sélection et un recrutement du personnel, une rétention et une promotion tenant compte du genre (Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique 2020 ; FAWE 2018).

Par ailleurs, les approches basées sur les communautés sont une méthode prometteuse pour encourager les femmes à se lancer dans l'enseignement tout en soutenant l'éducation des filles. Les programmes basés sur les communautés peuvent être extrêmement importants dans les contextes particuliers ou de crise. Par exemple, la crise humanitaire en Afghanistan continue d'empêcher de nombreuses filles et femmes d'accéder à l'éducation et à l'emploi (UNESCO 2023g).

Depuis 2022, l'UNESCO estime que plus de 1 million de filles a été empêché d'entrer dans l'enseignement secondaire dans le pays (UNESCO 2023g). Pour lutter contre cette exclusion, l'UNESCO a collaboré avec des partenaires pour développer un Plan de réponse et de préparation multi-pays incluant des initiatives de soutien aux filles et aux femmes (*ibid*). Cela comprend le programme communautaire d'éducation de base et d'alphabetisation des enfants et des jeunes qui permet à des enseignants de proposer des cours d'alphabetisation et de mathématiques de base chez eux (UNESCO 2023a ; UNESCO 2023e). Ces enseignants suivent une formation et obtiennent une certification par le biais d'un programme de formation organisé par l'UNESCO en collaboration avec des ONG locales. Jusqu'à présent, plus de 25 000 participants ont pris part au programme, dont plus de 60 % de femmes et d'adolescentes (UNESCO 2023e).

On estime que plus d'un million de filles a été empêché d'entrer dans l'enseignement secondaire en Afghanistan depuis 2022. Des initiatives communautaires, avec des enseignants spécialement formés, ont tenté de prendre le relai auprès de plus de 25 000 participants, dont 60 % de femmes environ. Le soutien apporté à l'éducation des filles et des femmes est une étape essentielle pour encourager les femmes à enseigner.

D'un autre côté, les hommes sont extrêmement sous-représentés aux niveaux inférieurs d'éducation en raison des préjugés et des normes culturelles estimant qu'il s'agit d'un travail de femme (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019). Les systèmes éducatifs

doivent donc également développer des stratégies afin d'accroître la présence des enseignants de sexe masculin aux niveaux inférieurs d'éducation. L'Allemagne a mené par exemple de vastes campagnes afin de recruter des hommes pour des postes dans la petite enfance (MenTeach 2012 ; Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020a). Bien que ces efforts aient permis de multiplier par plus de deux le nombre d'hommes dans la petite enfance sur une douzaine années (3,1 % en 2006 et 6,6 % en 2019), les femmes représentent toujours plus de 93 % des effectifs (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020a). En 2013, l'Agence nationale de l'Éducation de Suède a lancé une campagne nationale pour motiver les hommes à choisir un métier du soin et de l'éducation des jeunes enfants. De même, entre 2008 et 2011, la communauté flamande de Belgique a alloué des fonds pour inciter des groupes sous-représentés à intégrer la profession d'enseignant en ciblant les hommes, les personnes ayant un vécu d'immigrant et les personnes handicapées (OCDE 2015).

Au sein du corps enseignant, les hommes jouent aussi un rôle essentiel pour le développement psychologique (McGrath et Van Bergen 2017) et social des garçons et des filles. Ils contribuent également à façonner une dynamique en faveur de l'égalité des genres dans l'ensemble de la société (Bhana et Moosa 2017). Cependant, les données disponibles sont limitées lorsqu'il s'agit de prouver que seul le genre des enseignants a un impact sur les résultats d'apprentissage des garçons. Néanmoins, les politiques visant à améliorer l'équilibre entre les genres au sein des effectifs enseignants, couplées aux efforts déployés pour renforcer sa diversité ethnique, peuvent contribuer à lutter contre le décrochage des garçons et à atteindre des objectifs plus larges de justice sociale et d'égalité entre les genres (UNESCO 2022c).

Les enseignants migrants et issus de minorités

Les enseignants migrants et issus de minorités peuvent servir de modèles aux élèves venus de contextes similaires (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020b). Les élèves appartenant à des groupes minoritaires gagnent à être en contact avec des enseignants qui partagent leurs origines ethniques, raciales, linguistiques ou culturelles. Les enseignants migrants et issus de minorités sont cependant plus exposés au risque d'attrition que leurs pairs et peuvent subir des discriminations directes et indirectes (Commission européenne 2016 ; Ingersoll et al. 2019 ; Carver-Thomas 2018). Pour traiter cette question, certains

systèmes ont développé des programmes qui ciblent et recrutent plus particulièrement des enseignants migrants ou issus de minorités et leur offrent un soutien renforcé. Par exemple aux États-Unis, les initiatives de résidence pour enseignants visent à renforcer la rétention chez les groupes sous-représentés en associant des apprentis enseignants et des mentors expérimentés au sein d'établissements ayant d'importants besoins. L'apprenti reçoit généralement un soutien financier ou une aide pour ses frais de scolarité s'il s'engage à travailler plusieurs années dans le quartier après le programme. Les études ont révélé que ces initiatives permettaient de

recruter plus d'enseignants de groupes sous-représentés et amélioreraient leurs taux de rétention (Carver-Thomas 2018).

Un programme lancé en Équateur avait aussi pour objectif d'attirer des enseignants de groupes sous-représentés dans des régions défavorisées afin de contribuer à créer une main-d'œuvre enseignante qualifiée et professionnellement stable. Pour y parvenir, le gouvernement a lancé l'initiative « Je veux devenir un enseignant interculturel bilingue ». Cette initiative lancée en 2020 cherchait à inciter des enseignants bilingues parlant couramment une langue autochtone à déposer une candidature dans des établissements avec des postes difficiles à pourvoir et proposant des programmes d'éducation interculturelle bilingue.

En raison du manque d'enseignants permanents, ces établissements dépendent des emplois temporaires, ce qui provoque de l'instabilité, la dégradation des conditions de travail et un enseignement inefficace (Bocarejo et al. 2022). Afin de mieux sensibiliser les enseignants cibles à l'initiative, des efforts de

communication et de diffusion ont été entrepris. Des messages à la radio décrivant l'initiative ont par exemple été diffusés dans les régions avec une forte population autochtone, et le ministère de l'Éducation, avec le soutien de la Banque Interaméricaine de Développement, a contacté les enseignants par e-mail et SMS pour veiller à ce qu'ils soient informés des différentes étapes du processus pendant la pandémie. Les messages rappelaient aux enseignants qu'ils n'avaient pas la garantie d'obtenir l'un de leurs cinq choix d'établissement et les invitaient à envisager des postes difficiles à pourvoir. Après étude, il est apparu que le nombre total de candidatures pour ces postes avait augmenté (Bocarejo et al. 2022). Néanmoins, le processus de certification et de déploiement d'enseignants parlant couramment une langue autochtone ne s'est pas déroulé sans heurt, puisque certains enseignants ont été nommés dans des établissements d'une langue autochtone différente. En outre, il s'est révélé difficile de vérifier l'adéquation culturelle et académique des enseignants et malgré les efforts déployés, certains postes vacants isolés et dispersés ont reçu peu de candidatures (*ibid*).

Enseignants handicapés

Les recherches ont montré que le recrutement d'enseignants handicapés pouvait être positif pour les employés et les employeurs (Lindsay et al. 2018). Toutefois, une fois en poste, ceux-ci peuvent se sentir isolés (Ware et al., 2022). De plus, leur envie de continuer à enseigner risque de diminuer s'ils sont confrontés à un manque de soutien ou à la discrimination qui les privent de leur droit à travailler sur un pied d'égalité avec leurs pairs et les empêchent d'exercer leurs rôles essentiels de modèles et de mentors auprès des élèves (Assemblée générale des Nations Unies 2023).

Pour lutter contre ces problèmes, les systèmes peuvent envisager le développement de réseaux de pairs et d'opportunités de collaboration afin de renforcer le lien entre les enseignants handicapés et leurs collègues. En outre, les formations et les opportunités de développement professionnel proposées à tous les enseignants, handicapés ou non, devraient intégrer la question de l'inclusion pour que les équipes soient mieux informées sur les moyens de parvenir à des environnements de travail inclusifs (Ware et al. 2022 ; Necia et al. 2022). Une étude menée en Angleterre a révélé que les enseignants handicapés se sentaient parfois isolés au travail (Ware et al. 2022). Elle suggérait aussi que

des réseaux d'enseignants et une formation renforcée des enseignants valides amélioreraient l'expérience des enseignants handicapés au travail (Ware et al. 2022).

Les systèmes et les gouvernements peuvent également agir positivement pour encourager les personnes handicapées à intégrer le métier. Le gouvernement népalais a par exemple encouragé les personnes malvoyantes à intégrer la profession dans le cadre d'un plan d'action positive. Près de 40 % des personnes malvoyantes titulaires d'un diplôme universitaire au Népal travaillent comme enseignants dans des établissements conventionnels. Malgré des difficultés d'accès aux supports en braille, avec l'utilisation d'illustrations et de démonstrations en classe, ou de discipline en classe, les recherches ont montré que les élèves et les chefs d'établissement avaient une vision positive de ces enseignants (Lamichhane 2015 ; Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020b).

Au Népal, près de 40 % des personnes aveugles et malvoyantes titulaires d'un diplôme universitaire travaillent comme enseignants dans des établissements conventionnels, ce qui est bien perçu par les élèves et les chefs d'établissement.

Améliorer la motivation des enseignants grâce à l'apprentissage tout au long de la vie

Pour avancer vers la professionnalisation du métier et une collaboration accrue, les programmes de FIE et de développement professionnel doivent être reconnus comme des écosystèmes d'apprentissage contribuant à l'apprentissage tout au long de la vie des éducateurs, et ce dans différents contextes. Les enseignants peuvent se livrer à un travail d'enquête, de recherche, d'expérimentation et de réflexion ou mettre en rapport les connaissances théoriques et pratiques pour répondre à des besoins éducatifs divers et émergents. Tout cela leur donne la possibilité d'évaluer les politiques et les pratiques de manière critique. L'analyse d'autres systèmes éducatifs et la participation à des recherches peuvent aider les enseignants à identifier ce qui peut

être amélioré. La mise en œuvre de dispositifs proposés sous différentes formes (microaccréditations, courtes sessions de formation formelle et non formelle réparties sur une longue période plutôt qu'une seule formation de longue durée) et avec différentes modalités (en ligne, en personne, travail de groupe) est indispensable pour garantir la pertinence du développement professionnel et sa flexibilité compte tenu de la charge de travail des enseignants. Pour faciliter ce processus, les enseignants ont aussi besoin de pouvoir compter sur le soutien et l'accompagnement de collègues plus expérimentés et des équipes dirigeantes des établissements, en particulier en début de carrière.

Réformer la formation initiale des enseignants

Puisqu'une bonne préparation améliore l'efficacité des enseignants et que des enseignants mieux préparés sont plus susceptibles de rester dans le métier, il convient d'insister sur l'apprentissage tout au long de la vie dès le début de la formation pré-emploi des enseignants (Kini et Podolsky 2016). Les recherches ont démontré que les jeunes enseignants bien préparés restent deux fois plus en classe que les enseignants peu ou pas préparés (*ibid*). Une FIE efficace doit garantir aux futurs enseignants les connaissances pédagogiques et de base nécessaires à leur matière, et une formation pratique ou de terrain suffisante en complément de la théorie. En outre, elle doit correspondre aux cursus et au contexte du système et doit promouvoir l'inclusion de tous les candidats (comme nous l'avons vu dans la section précédente) (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019 ; Commission pour l'éducation 2019). Afin de mieux transmettre aux candidats à l'enseignement avant l'emploi des compétences favorables à leur croissance professionnelle continue, la FIE devrait également intégrer des compétences comme le travail en équipe ou l'utilisation et la production de données (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021 ; Naylor et al. 2019). Pourtant, la formation actuelle des enseignants échoue bien souvent à les préparer correctement. Les enseignants sont nombreux à se sentir mal préparés à enseigner dans des classes diversifiées, avec des élèves aux capacités

variées ou parlant différentes langues (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020b ; Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021).

En 2014, le Ghana a lancé un programme intitulé « Transformer la formation et l'apprentissage des enseignants » qui aide tous les instituts de formation à créer des partenariats étroits avec des écoles, ainsi qu'un enseignement pratique destiné aux enseignants stagiaires.

Pour mieux préparer les futurs enseignants, les instituts de formation devraient s'associer et collaborer avec les écoles afin de proposer des cours pratiques aux enseignants suivant une formation pré-emploi (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). En 2014, le Ghana a par exemple lancé un programme intitulé « Transformer la formation et l'apprentissage des enseignants » qui aide tous les instituts de formation à créer des partenariats étroits avec des écoles, ainsi qu'un enseignement pratique destinés aux enseignants stagiaires. L'évaluation du programme a indiqué que ces partenariats avaient été des succès et qu'ils avaient permis de faire passer⁷ de 1,6 % à 31,8 % la part des enseignants disposant de compétences fondamentales en gestion et en développement professionnel en trois

⁷ Résultats basés sur les observations des enseignants pour déterminer s'ils respectent les normes professionnelles et deviennent des professionnels refléchis et compétents à partir de dix compétences fondamentales (T-TEL 2018).

années scolaires (T-TEL 2018 ; Naylor et al. 2019). Dans le cadre d'une initiative aux Pays-Bas, les établissements d'enseignement et les instituts de FIE ont collaboré pour concevoir, transmettre et évaluer les programmes de FIE. Le ministère de l'Éducation a indiqué que ce programme avait permis de créer « une culture solide de la collaboration, de la coopération, et un lien important entre préparation et pratique ». Les instituts offrent ainsi une formation équilibrée entre théorie et pratique (OCDE 2018d).

Il est également important que les compétences et les connaissances acquises lors des programmes de FIE correspondent aux formations futures et aux opportunités de développement professionnel. Les systèmes peuvent ainsi développer un continuum d'apprentissage tout au long de la vie, comme une progression naturelle au fil de la carrière d'un enseignant. Le Japon a créé un système de développement professionnel à partir d'un processus nommé « étude d'une leçon ». Au cours de ce processus, une équipe d'enseignants examine un sujet de leçon donné, notamment ses objectifs, son calendrier et sa mise en œuvre, elle collecte des observations et des données, et termine par des réflexions et une discussion (OCDE 2018c). Ce processus est enseigné aux enseignants pré-emploi lors des cours à l'université et les écoles l'intègrent à la procédure de préparation des enseignants en début de carrière (*ibid*). En plus d'assurer une certaine cohérence au cours de la vie professionnelle d'un enseignant, cela incite à collaborer dès la formation initiale.

À l'avenir, les systèmes devront continuer à faire évoluer la profession enseignante et les programmes de FIE pour mieux cibler les problématiques actuelles, en veillant à assurer leur pertinence et à attirer des candidats de qualité. Aujourd'hui, les jeunes ont tendance à se tourner

vers des métiers qui ont du sens et correspondent à leurs objectifs au sens large. Des thèmes comme l'écologie, les droits humains, la citoyenneté et l'éducation pour la paix, peuvent contribuer à alimenter l'intérêt des futurs enseignants et à stimuler leurs motivations altruistes. Au sein d'universités en Arménie, en Autriche, au Brésil, en Colombie et en Inde, des discussions de groupes de réflexion ont révélé que les étudiants voulaient une carrière en accord avec leurs valeurs, en particulier en matière d'équité, d'inclusivité et de diversité (Teach for All 2022). Le changement climatique est une autre corde sensible chez les jeunes. Les programmes en lien avec l'éducation pour le développement durable, comme le Partenariat pour une éducation plus verte de l'UNESCO, cherchent à créer de nouvelles méthodes d'éducation transformative en introduisant l'éducation à l'écologie dans les écoles, les programmes, la formation des enseignants et les communautés (UNESCO 2024). Ce type d'initiatives se concentre sur une problématique importante tout en permettant aux enseignants de diversifier leurs méthodes et d'inclure des pédagogies de coopération, l'inclusion des communautés, l'apprentissage par le service et la recherche-action. La nouvelle Recommandation sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable de l'UNESCO souligne le rôle des enseignants dans la promotion de ces objectifs éducatifs et les transformations pédagogiques requises pour assurer la sécurité, la santé et le bien-être des enseignants et du personnel enseignant, ainsi que le soutien et le renforcement des capacités requis pour que le personnel enseignant améliore son développement didactique, pédagogique et professionnel, ainsi que sa capacité à participer et mener des recherches dans l'éducation (UNESCO 2024).

Exploiter la technologie dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie

Rien n'illustre mieux l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants que l'essor et les changements rapides des innovations technologiques, notamment des technologies numériques et de l'IA. La technologie peut être importante pour les enseignants à plusieurs égards : en facilitant leur formation initiale et continue et les opportunités de collaboration (comme nous le verrons ultérieurement dans ce chapitre), ainsi qu'en améliorant les opportunités d'enseignement et d'apprentissage en classe. Cependant, pour que les nouvelles technologies soient utilisées de manière adéquate, les enseignants doivent être correctement formés et soutenus, et le contexte doit être pris en compte (Équipe du Rapport mondial de suivi sur

l'éducation 2023a ; Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et Internationale de l'Éducation 2023). En résumé, les enseignants doivent être correctement formés et préparés pour pouvoir exploiter les avantages de la technologie.

En Égypte par exemple, les technologies numériques ont été utilisées pour former les enseignants, mais aussi pour les préparer à donner aux élèves les compétences technologiques dont ils auront besoin. La Professional Academy for Teachers (PAT) est la première plateforme gouvernementale intégrée dédiée aux enseignants. Elle est conçue pour améliorer et soutenir le développement professionnel des enseignants à travers

des formations, des ateliers et des ressources en ligne (Professional Academy for Teachers 2021). Elle inclut des dispositions pour la formation et l'accréditation des formateurs, le développement de packs de formation et la préparation des enseignants pour l'obtention des certificats exigés par certaines normes. Récemment, une importante collaboration a été créée avec le projet « Egypt Workforce » financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement technique d'Égypte 2022). Le projet vise à soutenir et mettre en place des activités liées au développement professionnel des enseignants de l'enseignement technique afin de développer des packs de formation et de permettre aux enseignants d'obtenir des certificats exigés par certaines normes (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement technique d'Égypte 2022). Il se concentre aussi sur le fait de préparer les enseignants de l'enseignement technique à fournir aux élèves les compétences dont ils ont besoin pour entrer efficacement sur le marché de travail.

La pandémie de COVID-19 a brusquement mis en lumière la question de l'intégration des technologies comme l'IA dans les programmes de formation des enseignants. La pandémie a servi d'accélérateur à l'adoption des technologies numériques dans l'éducation en soulignant le rôle potentiel de l'IA dans la restructuration de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour réagir à cette évolution, l'UNESCO prépare actuellement un référentiel de compétences sur l'IA pour les enseignants en se basant sur son Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (UNESCO 2018c) fondé sur les principes des droits humains et guidé par l'importance de protéger la dignité et la vie privée et de permettre l'intervention humaine (UNESCO 2018c). Ce référentiel, qui sera présenté ultérieurement en 2024, est conçu comme un futur guide mondial sur la question. Il souligne l'importance de renforcer les compétences en IA des enseignants tout en insistant sur les principes éthiques et l'utilisation responsable de l'IA. Ce référentiel est sur la ligne des Recommandations de l'UNESCO sur l'éthique de l'IA (UNESCO 2021c) qui encourage une approche holistique de l'éducation à l'IA fortement ancrée dans des considérations éthiques.

Des pays comme la Finlande et la République de Corée ont réalisé de grandes avancées vers l'intégration de l'IA dans la formation des enseignants tout en offrant de précieux retours sur les opportunités et les risques de cette évolution transformatrice. En Finlande, le Laboratoire d'expérimentation du Centre d'Innovation de l'Agence nationale finlandaise pour l'Éducation (OCDE et OPSI 2023) a formé des éducateurs à l'IA pour leur permettre d'utiliser des outils et des plateformes basés

sur l'IA en vue d'améliorer l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. L'approche de la Finlande a permis de répondre aux besoins immédiats des enseignants pendant la pandémie, mais leur a aussi donné les moyens de s'épanouir dans un environnement éducatif augmenté. La République de Corée a travaillé sur les promesses et les risques de l'intégration de l'IA dans l'éducation (Lee et Lee 2023). À travers des initiatives comme « AI Smart School », la République de Corée a préparé les enseignants à utiliser l'IA au service d'un enseignement personnalisé, de l'analyse des données et de la gestion des classes. Cependant, l'approche de la République de Corée a aussi permis de souligner l'importance d'un cadre de décision équilibré. Le pays s'est concentré sur les compétences techniques, mais aussi sur des pratiques d'IA éthiques et responsables qui veillent à ce que les éducateurs soient correctement équipés pour gérer les dilemmes éthiques et les problèmes de confidentialité posés par l'IA. La Stratégie en matière d'intelligence artificielle du gouvernement fédéral autrichien prévoit d'intégrer les compétences numériques et des questions liées à l'IA dans les programmes de formation des enseignants au sein des instituts d'enseignement supérieur. La stratégie indique également que l'IA devrait être utilisée par les enseignants et les élèves pour permettre l'individualisation et des innovations pédagogiques dans l'ensemble du système éducatif (Ministère fédéral autrichien de l'Action climatique, l'Environnement, l'Énergie, la Mobilité, l'Innovation et les Technologies 2021). En Chine, un système de recherche pour l'enseignement se sert de l'IA pour collecter et analyser les comportements des enseignants en se basant sur la reconnaissance de leur discours, leur expression corporelle, leur visage et leur position dans la classe. Ce processus produit une analyse visuelle de l'enseignement en classe, ce qui peut fournir des informations aux enseignants et permettre une recherche continue sur l'enseignement (Yang 2022). Cette initiative s'inscrit dans le Plan d'action 2018 sur l'IA du ministère de l'Éducation qui prévoit de soutenir la recherche et l'innovation dans les universités, ainsi que l'utilisation des futures recherches pour développer des écoles intelligentes (Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine 2018).

L'IA est l'une des technologies les plus avancées à faire son entrée dans les systèmes éducatifs, et de nombreux pays se concentrent aussi sur l'intégration des TIC et des technologies numériques dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Au sein des classes, ces technologies peuvent permettre aux enseignants de mieux impliquer leurs élèves et d'apporter plus de dynamisme à leurs cours (UNESCO 2023f). Dans le cadre de leçons numériques, le jeu peut aider l'apprentissage

en sciences, en mathématiques et en langues tandis que les tableaux interactifs peuvent contribuer à des expériences d'apprentissage visuelles, auditives et tactiles (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Le gouvernement thaïlandais a par exemple mis en place l'initiative « Une tablette par enfant » et distribué des tablettes dans toutes les écoles du pays. En parallèle, des connaissances technologiques, pédagogiques et spécialisées ont été intégrées à la formation initiale et continue des enseignants afin de les préparer à développer des stratégies éducatives avec les technologies (UNESCO 2023f).

À travers l'initiative « AI Smart School », la République de Corée a préparé les enseignants à utiliser l'IA au service d'un enseignement personnalisé, de l'analyse des données et de la gestion des classes, tout en mettant l'accent sur des pratiques éthiques et responsables.

Dans le même temps, les données restent mitigées sur l'efficacité globale de la technologie pour les élèves et les enseignants en classe. L'apprentissage en ligne semble par exemple avoir eu un impact particulièrement négatif sur les jeunes apprenants lors de la pandémie de COVID-19 (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Au-delà d'un certain seuil, la technologie peut aussi diminuer l'attention et l'implication des élèves (ibid). Bien que les enseignants thaïlandais aient généralement salué l'initiative susmentionnée, les problèmes de connectivité ont souvent contraint les élèves à utiliser les tablettes sans Internet (UNESCO 2023f). Le manque de formation adaptée des enseignants aux TIC a aussi provoqué d'autres problèmes (Darling-Hammond et Hyler 2020). Le fait de proposer des technologies sans la connectivité ou la formation adéquate peut surtout créer de la frustration et du stress. Par conséquent, les planificateurs et les responsables de l'éducation doivent concevoir attentivement les stratégies avant de faire entrer la technologie dans les systèmes pour veiller à ce qu'elle réponde aux besoins et aux compétences des enseignants et des élèves et en tenant compte de l'accessibilité.

Développement professionnel continu : une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Le besoin de soutien et de développement ne concerne pas seulement les enseignants en formation et en début de carrière. Les enseignants devraient avoir accès à des possibilités de FPC de qualité tout au long de leur carrière. Cela s'inscrit dans la volonté de transformer le développement professionnel en un apprentissage tout au long de la vie faisant le lien entre la formation initiale, les programmes de préparation et d'accompagnement, et le développement professionnel continu tout au long de la carrière d'un enseignant (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). Les recherches ont également démontré que de telles possibilités d'apprentissage professionnel continu pouvaient améliorer la motivation et le bien-être des enseignants (Education Commission 2019).

Selon la matière qu'ils enseignent ou le moment de leur carrière, les enseignants peuvent avoir des besoins très différents en matière de développement professionnel. Par ailleurs, pour les enseignants des régions rurales ou isolées, il peut être difficile d'accéder aux sessions de développement professionnel dont bénéficient les enseignants des zones plus peuplées. En tenant compte de ces différents besoins et cas de figure, les planificateurs et les responsables politiques doivent réfléchir à la façon dont

ils peuvent proposer des opportunités de FPC pertinentes compte tenu de la situation particulière de chaque enseignant, gratuitement et pendant les heures de travail, afin de maintenir leur implication.

L'un des éléments clés de la FPC consiste à assurer l'implication des enseignants et leur participation active aux sessions de formation. Les recherches ont démontré que les adultes apprennent mieux s'ils participent activement et s'ils ont un objectif d'amélioration de leurs performances, plutôt qu'en lisant ou en écoutant passivement le travail ou les observations des autres (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019 ; Naylor et al. 2019). Les ateliers, l'identification à des modèles ou les sessions d'accompagnement, en particulier dans les écoles, sont des activités idéales pour ce type de formations actives appliquées au développement professionnel des enseignants. Un programme lancé dans l'état brésilien du Ceará a par exemple permis d'obtenir de précieux retours et un accompagnement spécialisé pour améliorer les performances des enseignants. Les enseignants ont bien accueilli le programme et obtenu une amélioration significative des résultats d'apprentissage de leurs élèves (Bruns et al. 2017). En incluant ce type de développement professionnel moins formel en classe de manière

régulière et en l'intégrant aux routines des enseignants, les systèmes peuvent contribuer à instaurer une culture de l'apprentissage continu.

Le développement de systèmes d'apprentissage mixtes alliant un développement professionnel en présentiel et en ligne semble prometteur, en particulier pour les enseignants des régions isolées (Cilliers et al. 2021 ; McAleavy et al. 2018 ; Education Commission 2019). En Lituanie, un réseau d'enseignants en ligne nommé iKlasė s'est créé à partir d'un simple article de blog et compte aujourd'hui plus de 2 400 membres après 10 ans d'existence. Les membres y partagent des informations sur les besoins de formation des enseignants et les programmes existants. Des ateliers et des séminaires informels y sont même proposés (Vuorikari 2019). En Union européenne, la plateforme eTwinning offre des possibilités de formation professionnelle en ligne, comme des cours et des événements, et permet également des réunions en présentiel au niveau national et international (Vuorikari 2019).

Les micro-accréditations sont un autre moyen innovant pour les systèmes d'améliorer la pertinence du développement professionnel pour les enseignants. Les micro-accréditations sont constituées d'un ensemble de sessions de développement professionnel qui permet aux enseignants d'acquérir de nouvelles compétences, d'être évalués, de se former sur un nouveau sujet et de gagner une reconnaissance professionnelle (DeMonte 2017). Lorsqu'elles sont de bonne qualité, elles peuvent permettre aux enseignants de personnaliser leur apprentissage tout au long de la vie tout en offrant des recherches et des données actualisées sur l'impact du sujet choisi (Tooley et Hood 2021). Même si l'existe peu d'évaluations quantitatives à grande échelle, les retours des enseignants participants aux États-Unis sont positifs (DeMonte 2017 ; Acree 2016). Une évaluation menée auprès des enseignants participants a révélé qu'ils avaient

directement mis en pratique les compétences acquises en classe et que 97 % d'entre eux souhaitaient obtenir d'autres micro-accréditations (Acree 2016).

Lorsqu'elles sont de bonne qualité, les micro-accréditations peuvent permettre aux enseignants de personnaliser leur apprentissage tout au long de la vie tout en offrant des recherches et des données actualisées sur l'impact d'un sujet choisi. Aux États-Unis, une évaluation menée auprès des enseignants participants a révélé qu'ils avaient directement mis en pratique les compétences acquises en classe et que 97 % d'entre eux souhaitaient obtenir d'autres micro-accréditations.

Toute formation professionnelle exige une forme de suivi, d'évaluation et une planification continue basée sur les résultats (Boeskens et al. 2020 ; OCDE 2020d ; Education Commission 2019 ; Research Partnership for Professional Learning 2021). Les systèmes peuvent ainsi garder les résultats d'apprentissage au cœur des approches de la formation professionnelle des enseignants. Au Kenya par exemple, les formateurs des enseignants ont reçu une tablette avec un logiciel qui leur permet de réaliser des observations normalisées en classe et d'améliorer leurs retours. Ces données associées au niveau de fluence d'élèves choisis au hasard permettent aux formateurs d'adapter leurs objectifs et leur formation en fonction des besoins de l'enseignant (McAleavy et al. 2018). En développant un cycle d'apprentissage continu qui évolue constamment en fonction des résultats, les systèmes veillent à ce que le développement professionnel soit actuel et pertinent tout au long de la carrière d'un enseignant.

Encourager la professionnalisation des enseignants

Pour concrétiser la vision extrêmement collaborative et innovante de la profession enseignante prônée par le nouveau contrat social de l'éducation, un certain niveau de professionnalisation est nécessaire. Les enseignants avec des contrats temporaires ou au sein de systèmes éducatifs et d'établissements sans démarche de responsabilisation ou sans parcours de carrière efficace

auront certainement des difficultés à collaborer avec les autres, à produire des connaissances et à participer à la prise de décisions. Les systèmes éducatifs disposent de nombreux moyens pour continuer à renforcer la professionnalisation de la profession enseignante d'enseignant, ce qui participe à améliorer sa condition, à augmenter la rétention et à diminuer l'attrition.

Qualification et certification des enseignants

Les cadres de qualifications jouent un rôle important dans la définition du professionnalisme et des connaissances des enseignants. En établissant des normes minimales, les systèmes peuvent améliorer la condition des enseignants qualifiés, et par conséquent la professionnalisation des carrières. Le Cadre de qualifications pour les enseignants africains, par exemple, appelle à relever les critères minimaux requis pour entrer dans la profession et à exiger au moins un diplôme attestant d'une formation dans l'enseignement, entre autres mesures importantes (Union africaine 2019).

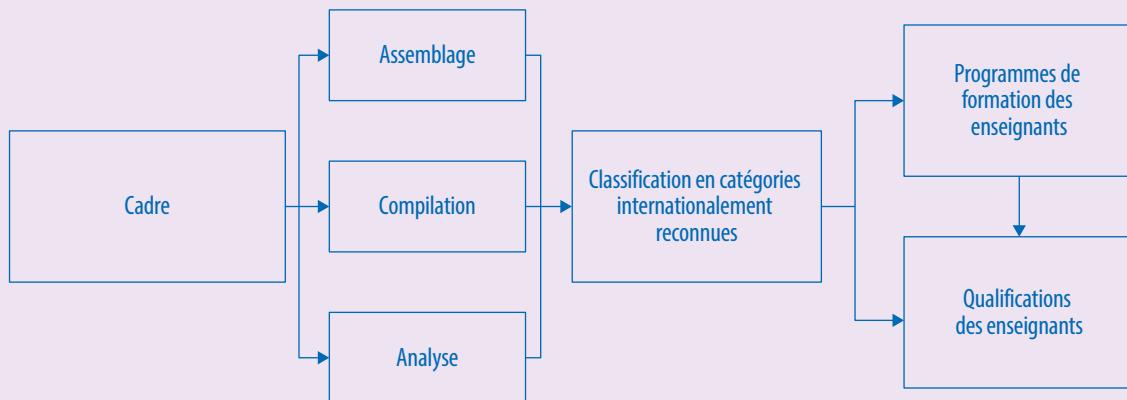
La CITE-T est une autre initiative importante développée par l'ISU qui établit un cadre afin de rassembler, de compiler et d'analyser des statistiques comparables entre les pays sur les programmes de formation des enseignants et les qualifications associées (voir Encadré 5.1). Elle comble un vide important dans les données comparables à l'international puisque les suivis actuels dépendent de diverses normes nationales. La CITE-T contribuera également à explorer la possibilité de créer une norme minimale mondiale pour les qualifications des enseignants (Institut de statistique de l'UNESCO 2022a).

Encadré 5.1. Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T)

Afin d'augmenter la proportion des enseignants qualifiés, il est essentiel de pouvoir surveiller et comparer le niveau de qualification des enseignants à l'échelle nationale, régionale et internationale. Cependant, puisque les données actuelles sur la formation et les qualifications des enseignants se basent sur des normes nationales, à l'image de l'indicateur 4.c.1. de l'ODD 4 sur la part des enseignants ayant bénéficié au moins de la formation minimale, il n'existe aucune méthode comparable à l'échelle internationale.

Pour y remédier, l'ISU a développé la CITE-T (Institut de statistique de l'UNESCO 2022). Il s'agit d'un cadre conçu pour rassembler, compiler et analyser des statistiques comparables entre les pays sur les programmes de formation des enseignants et les qualifications associées (voir Figure 5.1). Cette nouvelle classification se base sur le cadre de classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T) (Institut de statistique de l'UNESCO 2012), qui classe les programmes de formation et les qualifications connexes par niveau d'éducation et par domaine, et le complète.

Figure 5.1. Cadre de classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T)



La CITE-T s'applique à cinq dimensions :

- le niveau de la certification obtenue après l'achèvement du programme de formation des enseignants, c'est-à-dire secondaire, post-secondaire, post-secondaire non-supérieur, supérieur ;
- le niveau d'enseignement cible du programme de formation des enseignants (de pré-primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ;
- le niveau minimum d'éducation requis pour être admis dans le programme de formation ;
- la durée théorique du programme de formation des enseignants ;
- le ratio de la pratique d'enseignement, c'est-à-dire la durée de la formation pratique en classe du programme de formation des enseignants par rapport à la durée totale du programme.

La CITE-T devrait contribuer aux efforts généraux visant à clarifier les définitions d'enseignant formé et d'enseignant qualifié à travers la disponibilité accrue de données de qualité. Les données récoltées par le biais de la CITE-T permettront de déterminer s'il est réaliste de développer une norme minimale globale pour la qualification des enseignants, qui pourrait ensuite être utilisée en parallèle des normes nationales utilisées pour le suivi.

Source: ISU UNESCO, 2022.

De même, il est indispensable pour les pays de mettre en place des normes de qualité permettant de contrôler ces programmes de certification ou de titularisation. L'accréditation des instituts de formation des enseignants, qui vise à améliorer la qualité de la formation des enseignants, a progressivement commencé dans plusieurs pays d'Amérique latine à partir du début des années 2000. Actuellement, l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Mexique et le Pérou emploient largement des accréditations institutionnelles et pédagogiques. En Argentine, au Chili, en Colombie, au Pérou et au Mexique, la qualité de formation des enseignants est contrôlée de façon indirecte par le biais d'examens externes qui évaluent les connaissances pédagogiques et spécialisées d'un enseignant dans une matière. Ces résultats permettent d'identifier les domaines de spécialisation à améliorer dans la formation des enseignants (Voisin et Ávalos- Bevan 2022).

Par ailleurs, dans le cadre de l'initiative « Teach for Tomorrow », le ministère égyptien de l'Éducation et de l'enseignement technique collabore activement avec l'USAID afin de façonner, mettre en œuvre et superviser l'évolution du système de développement professionnel des enseignants. Ce partenariat stratégique implique la co-conception des premières normes nationales applicables aux enseignants, qui encadrent les compétences essentielles au succès des enseignants du primaire. En outre, le programme vise à développer un modèle complet de certification et de titularisation pour les enseignants. En plus de ces éléments fondamentaux, l'initiative « Teach for Tomorrow » est à l'origine de la création d'une structure incitative innovante qui reconnaît et récompense les enseignants sur la base de leurs performances. À travers ces multiples efforts, le programme entend améliorer la qualité de l'éducation en donnant aux enseignants les compétences, les certifications et la motivation dont ils ont besoin pour remplir brillamment leur rôle essentiel au sein du système éducatif (USAID 2020).

D'autres programmes de certification ou le recrutement d'enseignants contractuels et locaux peuvent permettre d'inverser les pénuries d'enseignants à court terme (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2020 ; UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019 ; OCDE 2019d). Toutefois, ces pratiques peuvent aussi créer une pénurie

d'enseignants qualifiés s'il n'existe pas de suivi ni de contrôle rigoureux de la qualité de ces programmes et de ces candidats. La possibilité d'intégrer les effectifs enseignants de façon permanente après un contrat à durée déterminée peut constituer une approche plus efficace à long terme. Pour cela, les pays emploient différentes stratégies comme d'exiger un diplôme ou une formation avancée, de proposer une procédure de candidature sélective ou de permettre aux enseignants contractuels de devenir titulaires après une période donnée (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2020).

Il existe de nombreux exemples de mesures permettant aux enseignants contractuels d'obtenir des postes permanents. Cette pratique a été observée en Afrique où certains pays œuvrent activement à proposer des solutions alternatives pour intégrer le métier, notamment par des formations continues pour les enseignants contractuels et bénévoles (Bengtsson à paraître). Le Mexique a titularisé 800 000 enseignants contractuels qui ont ainsi pu prétendre à des postes permanents après six mois d'exercice du métier (Internationale de l'Éducation 2023). Des mesures similaires ont été entreprises au Burkina Faso (Nagnon à paraître) et en Indonésie (voir Encadré 5.2) pour titulariser les enseignants contractuels. Au Cameroun, les enseignants sous contrat avec l'État reçoivent un salaire mensuel de base équivalant aux deux tiers de celui des fonctionnaires. Ils peuvent aussi bénéficier d'un certain nombre de primes ou d'indemnités, d'une promotion tous les deux ans et d'une pension de retraite. Ces avantages renvoient à ceux proposés aux fonctionnaires, qui effectuent des tâches similaires dans des conditions comparables (Abdourhaman à paraître).

Pour Lutter contre les pénuries à long terme, il peut être utile d'aider les enseignants à passer d'un poste temporaire à un poste permanent. Le Mexique a titularisé environ 800 000 enseignants contractuels qui ont ainsi pu prétendre à des postes permanents après six mois d'exercice du métier.

Encadré 5.2. Intégration des enseignants contractuels en Indonésie

En 2020, le gouvernement indonésien a lancé une réforme importante dans le secteur de l'éducation en introduisant un nouveau programme d'emploi intitulé Aparatur Sipil Negara Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (ASN PPPK). Ce programme était conçu afin de résoudre la problématique des enseignants contractuels en leur offrant de meilleurs postes, des avantages et la sécurité de l'emploi. Dans le cadre du système ASN PPPK, les enseignants contractuels sont recrutés comme fonctionnaires. En 2021, le gouvernement a annoncé qu'il souhaitait créer un million de postes gouvernementaux contractuels (PPPK) ouverts aux enseignants de tous les âges (The Republic of Indonesia Cabinet Secretariat 2021).

Cette initiative visait à améliorer la qualité de l'éducation en Indonésie en motivant et en retenant les enseignants qualifiés dans la profession. En proposant un meilleur statut, le gouvernement cherchait à attirer plus de personnes vers les carrières d'enseignant, afin de renforcer finalement l'ensemble du système éducatif. Le recrutement se base sur l'analyse des besoins des enseignants réalisée par le gouvernement national, ainsi que chaque région et chaque établissement. Le besoin d'enseignants contractuels est déterminé par la pénurie d'enseignants qualifiés dans une matière ou une région donnée. À partir des résultats de cette analyse, le gouvernement fournit des directives pour le recrutement d'enseignants contractuels dans chaque région.

La première phase du processus de recrutement a débuté en 2020 avec l'annonce des postes vacants et des critères d'éligibilité applicables aux enseignants contractuels qui souhaiteraient devenir ASN PPPK ou enseignants gouvernementaux. Le gouvernement a conduit un processus de sélection rigoureux pour veiller à sélectionner des candidats qualifiés. En 2021, le gouvernement a poursuivi le processus de recrutement en organisant des examens écrits et des entretiens afin d'évaluer les connaissances, les compétences et les aptitudes des candidats éligibles. En 2022, le recrutement des enseignants contractuels comme fonctionnaires a bien avancé, avec la vérification des justificatifs et le contrôle médical des candidats retenus.

Entre 2021 et 2022, 544 000 candidats sont devenus fonctionnaires dans le cadre de ce programme et ont été affectés à des postes vacants dans tout le pays en tant qu'enseignants qualifiés (ANTARA News 2023). Cela ne représente néanmoins qu'environ 23 à 33 % des postes vacants. En 2023, le processus de recrutement se poursuit. La dernière étape consiste à nommer et affecter les enseignants à leurs postes définitifs. Le gouvernement travaille activement au placement des enseignants ASN PPPK dans différentes écoles du pays.

Normes d'enseignement, systèmes de responsabilisation et évaluations

Les systèmes de responsabilisation peuvent jouer un rôle clé pour renforcer le professionnalisme de la carrière d'enseignant, mais ils sont parfois à double tranchant pour les systèmes, puisqu'ils peuvent avoir des impacts positifs et négatifs sur l'attractivité du métier. Si certains pays appliquent des systèmes non punitifs d'accompagnement, qui sont bénéfiques pour le soutien et le professionnalisme des enseignants, d'autres adoptent des mesures de responsabilisation strictes. Or il a été prouvé qu'elles avaient des répercussions négatives sur le recrutement et la rétention des enseignants (Perryman et Calvert 2020). Dans le même temps, comme l'a souligné le chapitre III, les systèmes doivent trouver le bon équilibre, car une insuffisance de supervision

et de responsabilisation peut donner le sentiment aux enseignants qu'ils sont sous-estimés. Les systèmes éducatifs qui obtiennent de bons résultats emploient généralement des mécanismes de responsabilisation participatifs et professionnels permettant aux enseignants de partager des informations et d'obtenir des retours de leurs pairs, ce qui stimule la motivation et l'autonomie (UNESCO IIEPE 2019). Le Cadre mondial en matière de normes professionnelles pour l'éducation, développé conjointement par l'International de l'Éducation et l'UNESCO en est un exemple. Il se compose de dix normes sous-tendues par douze principes et organisées autour de trois domaines principaux : les connaissances et la compréhension de l'enseignement, la pratique

de l'enseignement et les relations d'enseignement. Sa mise en œuvre met en avant le rôle clé du jugement professionnel des enseignants et l'amélioration de leur réputation professionnelle, pour le bien de l'image de la profession enseignante (Internationale de l'Éducation et UNESCO 2019). Tandis que de nombreux systèmes éducatifs font appel à des systèmes de responsabilisation basés sur des évaluations à enjeux élevés et les résultats des élèves aux examens, les données de PISA 2015 de 50 pays ont montré l'existence d'une corrélation négative entre la responsabilisation basée sur les évaluations et l'envie des bons élèves de devenir enseignants (Han 2018b). En outre, une étude menée dans plus de 40 pays de l'OCDE a révélé un lien entre le stress et la responsabilisation (Jerrim et Sims 2022). Les systèmes éducatifs pourraient donc envisager d'utiliser les données relatives aux résultats des élèves autrement que comme une évaluation sommative des performances des enseignants. En Finlande, le seul examen standardisé est le test d'immatriculation secondaire, mais les chefs d'établissement n'utilisent pas ses résultats pour évaluer les enseignants. Au contraire, il est attendu de ces derniers qu'ils dirigent eux-mêmes leur développement professionnel. Ils sont donc vus comme des professionnels autonomes et réfléchis (Akiba et al. 2023). Au lieu d'être licenciés, les chefs d'établissements en difficulté au Japon et à Shanghai reçoivent du soutien de collègues travaillant dans des établissements avec de meilleurs résultats (Crehan 2017).

D'autres systèmes commencent à transformer leurs systèmes de responsabilisation, d'une approche de surveillance ou basée sur les résultats à une approche

axée sur le soutien, en particulier à l'échelle des quartiers ou des régions. Les recherches ont souligné le potentiel des chefs d'établissement comme intermédiaires au sein des systèmes éducatifs. Ils peuvent agir comme des responsables pédagogiques et apporter du soutien aux enseignants en fournissant des retours sur l'enseignement, en modélisant des méthodes efficaces et en encourageant l'analyse et l'utilisation de données d'évaluation (UNESCO IIPE et al. 2020 ; Education Development Trust et IIPE-UNESCO 2023). En même temps, les systèmes de responsabilisation ne doivent pas tolérer de mauvaises performances ou une mauvaise éthique professionnelle de la part des enseignants. Ils doivent simplement essayer de renforcer les capacités et d'offrir des retours de « manière respectueuse et constructive » (Education Commission 2019 ; UNESCO IIPE et al. 2020). En 2015 en Jordanie, des réformes ont par exemple tenté de modifier la fonction de surveillance attribuée aux inspecteurs en proposant des évaluations plus formatrices aux enseignants. L'examen d'un programme destiné plus spécifiquement à former les inspecteurs au cours de cette transition a démontré que les enseignants avaient gagné en confiance et en motivation (Education Development Trust et IIPE-UNESCO 2023). En Colombie, le programme Escuela Nueva a permis de concevoir un nouveau rôle administratif pour les inspecteurs et les regroupements de chefs d'établissement, axé sur le soutien technique des enseignants, plutôt que sur leur contrôle. L'examen du programme a démontré qu'il avait encouragé les enseignants à continuer d'innover (UNESCO IIPE et al. 2020 ; Colbert et Arboleda 2016).

Parcours de carrière

La structure de la carrière est l'un des piliers de la professionnalisation des enseignants, dans la mesure où elle est liée à leur motivation et à leurs progrès, ainsi qu'à leur stabilité et à leur développement professionnel. Pour renforcer la professionnalisation de l'enseignement, améliorer la motivation et encourager la rétention, de nombreux systèmes éducatifs ont commencé à ne plus baser l'augmentation des salaires et la progression des carrières uniquement sur l'ancienneté (grille de rémunération simple). À la place, les systèmes éducatifs utilisent des systèmes basés sur des échelons professionnels selon lesquels « les enseignants obtiennent

un nouveau statut ou un nouveau poste après avoir rempli les critères requis et touchent une rémunération en rapport avec leur nouveau poste » (UNESCO IIPE 2019).

Les échelons peuvent contribuer à créer des parcours plus intéressants, avec des possibilités d'évolution horizontales et verticales,⁸ comme en Afrique du Sud, à Singapour et en Lituanie (*ibid*). Ce type de système peut inciter les enseignants à améliorer leurs performances ou à chercher des opportunités de développement professionnel pour obtenir des promotions. Ainsi, les échelons permettent aux enseignants de se sentir plus investis dans l'évolution de leur carrière, tout en récompensant l'excellence. La possibilité de promotions horizontales leur permet

⁸ L'évolution horizontale désigne le fait que les enseignants soient promus à un poste d'enseignant senior tout en restant en classe, tandis que l'évolution verticale désigne la promotion à un poste de direction ou administratif où l'enseignement n'est plus central (UNESCO IIPE 2019d).

aussi de prétendre à des postes de plus haut grade sans avoir à quitter les salles de classe (*ibid*). À Singapour par exemple, les enseignants disposent de plusieurs moyens d'évolution, dans l'enseignement, la direction ou comme spécialistes seniors, qui leur ouvrent de nombreuses voies pour gagner en ancienneté et augmenter leur rémunération. En obtenant des promotions, les enseignants performants peuvent continuer à évoluer dans leur carrière sans avoir à passer à un poste administratif, tout en gagnant plus de responsabilités pour en développer d'autres (Jensen et al. 2016).

À Singapour, les enseignants ont différentes options pour gagner en ancienneté et obtenir des promotions, notamment dans l'enseignement, à des postes de direction et comme spécialistes seniors. Il est indispensable d'offrir aux enseignants des carrières riches en perspectives à long terme pour préserver leur motivation tout au long de leur vie professionnelle.

Il est indispensable d'offrir aux enseignants des carrières riches en perspectives à long terme pour préserver leur motivation tout au long de leur vie professionnelle. Par conséquent, le développement d'un parcours de carrière intelligent exige l'élaboration de politiques complètes qui devraient lier les structures de rémunération et la FPC, dans les critères exigés pour accéder aux promotions. La mise en œuvre de réformes doit aussi tenir compte de la capacité des systèmes éducatifs à les appliquer efficacement dans la durée (UNESCO IIPE 2019). En résumé, l'actualisation des politiques pour améliorer les parcours de carrière ne doit pas être isolée, mais intégrée à une vision holistique

pour améliorer la professionnalisation des carrières d'enseignant. Entre les années 1990 et 2000, la Lituanie a fait passer une loi visant à réguler et actualiser la structure des carrières des enseignants dans le pays, ce qui a créé des échelons pour les parcours d'enseignement et de direction senior. Le modèle a globalement convaincu les enseignants, mais des difficultés administratives et financières ont émergé, ce qui souligne l'importance de vérifier que toutes les conditions politiques contribuant aux parcours de carrière sont bien réunies (UNESCO IIPE 2019b). En 2023, la France a aussi lancé une réforme de ses systèmes de carrière pour accroître l'attractivité à long terme de la profession, en permettant aux enseignants expérimentés de continuer à évoluer professionnellement (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2023). Cependant, ce nouveau système devra être suivi et évalué pour vérifier son efficacité.

À mesure que les enseignants avancent dans leur carrière, le fait d'associer des opportunités de développement professionnel et des mesures incitatives, telles que des promotions ou des augmentations de salaire, peut contribuer à promouvoir l'intérêt de la FPC (Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021 ; UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019 ; Education Commission 2019). L'Équateur a par exemple adopté des critères de développement professionnel que les enseignants doivent remplir avant de pouvoir prétendre à une promotion. Ces critères changent selon l'expérience des enseignants. Au départ, il peut s'agir de formations de base et de cours sur l'accompagnement et la gestion, puis plus tard de réaliser une recherche basée sur une expérience de terrain et d'en publier les conclusions. Des enquêtes ont démontré que 55 % des enseignants indiquaient que ce type d'opportunités augmentaient leur envie de rester dans le métier (UNESCO IIPE 2019a ; UNESCO IIPE 2019d).

Créer un nouveau contrat social

La qualité pédagogique et éducative fait partie des facteurs les plus importants de la réussite des élèves. Néanmoins, la profession est confrontée à de graves lacunes et pénuries. Un nouveau contrat social de l'éducation devrait soutenir le travail professionnel, pédagogique et relationnel complexe que constitue l'enseignement, ce qui implique de redéfinir l'enseignement en tant que profession collaborative, d'améliorer les conditions de travail des enseignants,

d'envisager l'éducation et le développement des enseignants comme un parcours tout au long du cycle de vie professionnel, et d'impliquer les enseignants dans les politiques, les pratiques et les recherches en matière d'éducation pour des futurs de l'éducation plus dynamiques.

L'enseignement comme profession collaborative

La participation active à des réseaux et des communautés de pratique peut contribuer à rendre la profession enseignante plus attractive puisqu'elles proposent un espace où les enseignants peuvent évoluer, partager des idées et innover ensemble (Paniagua et Istance 2018). Les réseaux créés pour résoudre des problèmes de façon innovante sont parfois appelés des communautés de pratique (CdP).

Les CdP sont des réseaux de collègues qui se réunissent régulièrement pour parler de leur travail, partager des bonnes pratiques et collaborer afin de trouver des solutions à des problèmes professionnels (Rwanda Education Board 2019 ; Rossignoli et al. 2020). Les CdP peuvent exister à l'échelle transnationale ou régionale, au sein d'un ou de plusieurs établissements.

Il y a eu des tentatives de CdP à grande échelle dans certains pays d'Afrique subsaharienne, dont le Kenya et le Rwanda (voir Encadré 5.3). Il existe aussi d'autres

exemples en Amérique latine. En Argentine, des CdP destinés à soutenir les jeunes enseignants de niveau secondaire et les diplômés en sciences de l'éducation ont été créés dans la région de Mendoza. L'évaluation indique que l'initiative soutient efficacement le développement professionnel et la formation d'une identité chez les jeunes enseignants (Barroso et Cruz Garcette 2022). À une échelle nationale, la politique « Évaluation des enseignants pour le développement professionnel » de la République de Corée incite les enseignants à collaborer depuis 2010, et les recherches montrent que les communautés d'apprentissage professionnel sont profitables aux enseignants qui en font partie (Yoo et Jang 2022). Le fait d'intégrer une communauté d'apprentissage professionnel a plus particulièrement été associé à l'amélioration de la collaboration entre les enseignants, à l'obtention de retours, à une meilleure satisfaction professionnelle et à une auto-efficacité améliorée.

Encadré 5.3. Les communautés de pratique au Rwanda

Le gouvernement rwandais privilégie la FPC pour soutenir les enseignants. Conformément à cette priorité et aux efforts nationaux visant à améliorer l'inclusivité et l'accès de tous à l'éducation, le programme « Leading, Teaching and Learning Together » a été déployé entre 2018 et 2021. Il ciblait 680 établissements d'enseignement secondaire dans 14 districts. Dans le cadre de ce programme, des mentors et des responsables scolaires ont été formés afin de proposer des opportunités de FPC aux enseignants. Afin d'encourager la collaboration, la résolution collective des problèmes et le partage de connaissances, les mentors et les responsables ont organisé les enseignants en CdP, qui se réunissaient au moins trois fois par an. Ces CdP discutaient et réfléchissaient aux difficultés rencontrées dans les écoles comme l'absentéisme des élèves, le manque de ressources, la gestion d'un nombre élevé d'élèves par classe ou l'application des programmes (Rwanda Education Board 2019). Même si la FPC a été gravement perturbée par les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 (Cortez Ochoa et al. 2022), les résultats du programme semblent prometteurs. Les participants aux CdP intégrées aux écoles ont indiqué qu'elles avaient permis d'améliorer la collégialité, les capacités de résolution de problèmes, l'auto-efficacité et la motivation (Three Stones International 2021). Les chefs d'établissement ont fait état d'une motivation accrue, de liens plus forts avec la communauté, d'une meilleure collaboration, et les enseignants ont aussi indiqué une plus grande motivation (VVOB et Education Development Trust 2017). L'évaluation a révélé que les participants de la CdP avaient parfois du mal à gérer la charge de travail et que les CdP les plus efficaces étaient celles opérant pendant le temps scolaire et soutenues par les chefs d'établissement (Three Stones International 2021).

La création de réseaux et les possibilités de collaboration peuvent également aider les enseignants à gérer les situations d'urgence ou d'autres situations imprévues. Cet aspect est important, car les crises et les incertitudes nuisent au bien-être des enseignants et à la profession dans son ensemble, et cela peut se traduire par une plus forte insatisfaction professionnelle et l'augmentation des taux de rotation (Pantić et al. à paraître). Pendant la

pandémie de COVID-19, les communautés éducatives inclusives ont permis aux enseignants d'affronter les problèmes en leur fournissant un espace propice à

la collaboration et un soutien pour surmonter leurs difficultés d'ordre social et psychologique (Zaalouk et al. 2021 ; Ávalos et al. 2022). En outre, la pandémie a mis en lumière la nécessité d'adopter des méthodes

pédagogiques souples, pour donner aux enseignants la possibilité d'adapter leurs pratiques à différents facteurs parmi lesquels l'environnement d'apprentissage, la technologie et les méthodes d'évaluation (Huang et al. 2020). Pendant la pandémie, au Kenya, la Commission des enseignants a aidé les enseignants à adopter des méthodologies d'enseignement virtuelles et à distance en encourageant le développement de communautés en ligne permettant de collaborer et de se soutenir entre collègues, entre autres objectifs. Cette initiative a permis d'échanger des expériences d'enseignement et de partager des ressources, ce qui a servi aux efforts nationaux déployés pour améliorer le développement professionnel des enseignants (Équipe spéciale sur les enseignants 2022a).

Afin de mieux exploiter les bénéfices des opportunités de collaboration, il faut donner aux enseignants la capacité de reconnaître le besoin de soutien et de l'obtenir auprès de différentes sources et parties prenantes, dont leurs collègues et leurs communautés (Pantić et al., à paraître). La mise à disposition d'outils technologiques et d'une connexion permettant d'accéder à des ressources en ligne et à des moyens d'enseignement à distance peut aider les enseignants à surmonter les obstacles temporels et géographiques. En outre, ils peuvent se servir de la technologie pour apprendre les uns des autres, partager leurs bonnes pratiques et mener des projets ensemble (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Par exemple, les communautés de pratique virtuelles ont permis aux enseignants des États arabes de continuer à évoluer professionnellement et à bénéficier d'un soutien émotionnel pendant la pandémie de COVID-19 (Zaalouk et al. 2021 ; Ghamrawi 2022).

Dans les États arabes, les communautés virtuelles de pratique ont permis aux enseignants de poursuivre leur développement professionnel et de se soutenir émotionnellement pendant la pandémie de COVID-19.

La collaboration n'intervient pas seulement avec les autres enseignants ou les responsables éducatifs. Les enseignants de qualité collaborent avec leurs communautés et les font progresser. En retour, elles leur apportent le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir et évoluer professionnellement. C'est un élément important à prendre en compte pour accroître l'envie des enseignants de rester dans la profession. En Asie du Sud, la rétention des enseignants s'est améliorée lorsque ceux-ci ont eu la possibilité de travailler à proximité de chez eux, car ils ont ainsi bénéficié d'un soutien social, de leurs réseaux et de leur propre connaissance de leurs communautés (Bennell et Akyeampong 2007).

Compte tenu de l'importance de la collaboration pour la croissance professionnelle et la motivation des enseignants, le temps passé sur l'aspect relationnel et avec les communautés doit être pris en compte dans les heures de travail, tout comme le temps passé à se former à la résolution de problèmes. Le temps dédié à la collaboration a été identifié comme l'un les facteurs les plus importants pour gérer l'enseignement et l'apprentissage pendant la pandémie et au-delà (Darling-Hammond et Hyler 2020). Toutefois, selon les résultats d'une enquête menée aux États-Unis auprès des effectifs, celui-ci est souvent limité, et de nombreux enseignants semblent faire ce travail de collaboration en dehors des horaires prévus par leurs contrats, à titre volontaire et gracieux (Kaplan et al. 2015).

Dialogue social et voix des enseignants

Afin d'avancer efficacement vers un nouveau contrat social en matière d'éducation, les enseignants doivent être impliqués à toutes les étapes des processus de décision. Pour cela, il est nécessaire que les enseignants participent au dialogue social afin d'être mieux entendus dans les politiques éducatives et le développement des cursus. Cette démarche d'intégration des enseignants au processus de prise de décision dans son ensemble peut permettre aux établissements de « devenir des organisations d'apprentissage au sein desquelles les enseignants façonnent et partagent une vision fondée sur l'apprentissage pour tous » (Commission internationale

sur Les futurs de l'éducation 2021). En Colombie par exemple, une stratégie gouvernementale lancée en 2023 visant à valoriser et redonner de la dignité à la profession enseignante se concentre sur la participation des enseignants au dialogue social afin de transformer la politique éducative du pays. Pour ce faire, des consultations régionales seront organisées avec les enseignants et d'autres parties prenantes de l'éducation, qui partageront leurs opinions sur des sujets comme la FIE et la FPC, en tenant plus particulièrement compte des besoins des enseignants dans les zones rurales et isolées (Ministère de l'Éducation de Colombie 2023).

Si les enseignants ne sont pas impliqués dans le dialogue social, les politiques risquent d'être difficiles à mettre en œuvre ou d'omettre des réalités vitales pour les établissements et les classes concernés. Par exemple au Pakistan, en 2009, le gouvernement du Punjab a fait passer une réforme visant à imposer l'anglais comme la langue de l'enseignement dans l'ensemble des écoles primaires gouvernementales. Cependant, de nombreux enseignants ne disposaient même pas de connaissances de base en anglais et ont donc rejeté la réforme, ce qui a conduit le gouvernement à revenir sur sa mise en œuvre en 2014 (Aslam et al. 2021). Cet exemple illustre l'importance d'écouter les enseignants et leur expérience pour concevoir les politiques, mais il montre également que les responsables éducatifs doivent former les enseignants et leur fournir les ressources nécessaires à la mise en œuvre des nouvelles réformes (*ibid.*).

D'un autre côté, un dialogue social efficace peut améliorer le statut de l'enseignement en autonomisant les enseignants et en faisant entendre leur voix (Stevenson et al. 2018). Le dialogue social est un processus continu plutôt qu'un événement ponctuel, et il joue un rôle crucial dans l'élaboration de stratégies et de politiques faisant l'objet d'un accord mutuel, dont celles qui concernent les salaires et les conditions de travail des enseignants. C'est donc un moyen d'attirer durablement un nombre suffisant de candidats à l'enseignement. L'importance du dialogue social et de la négociation collective est reconnue par la Recommandation de 1966 concernant la condition du personnel enseignant (UNESCO et Organisation internationale du travail 1966). L'un des principes directeurs de cet instrument normatif international stipule que le rôle des organisations d'enseignants comme agent clé des progrès éducatifs devrait être reconnu et que celles-ci devraient être impliquées dans l'élaboration des politiques éducatives. Par conséquent, plusieurs de ses dispositions promeuvent le droit des enseignants à participer activement aux négociations relatives à leurs rémunérations et à leurs conditions de travail par le biais des syndicats d'enseignants et avec leurs employeurs. Cet instrument traite également du pouvoir de prise de décision des enseignants à travers la liberté académique. Les organisations nationales et internationales d'enseignants peuvent saisir le Groupe de travail sur les allégations du CEART en cas de non-respect des dispositions de la Recommandation de 1966 (Organisation internationale du travail et UNESCO

1999). Ce groupe d'experts examine les allégations et encourage toutes les parties concernées à appliquer ses recommandations afin de parvenir à une solution.

En Zambie par exemple, le Cadre national du dialogue social pour les enseignants a été lancé afin de faciliter la participation des enseignants à la prise de décisions.

Par ailleurs, un mode d'expression structuré et démocratique permet aux enseignants de contribuer aux processus décisionnels. En Zambie par exemple, le Cadre national du dialogue social pour les enseignants a été lancé afin de faciliter la participation des enseignants à la prise de décisions (Équipe spéciale sur les enseignants 2023a). Dans le même ordre d'idées, la Nepal Teachers Association et l'*Institutional Schools'Teachers' Union* ont convenu avec les autorités locales d'organiser des réunions semestrielles de dialogue social (Internationale de l'Éducation 2023b). En Europe, une coalition de plus de 100 syndicats d'enseignants de tout le continent tente d'influencer l'Union européenne à travers des événements autour du dialogue social et des groupes de travail pour l'éducation. Elle a eu un impact dans différents pays membres de l'UE, sur les programmes du niveau primaire, ainsi que de l'enseignement professionnel et supérieur (Wiborg à paraître). Quand les enseignants sont impliqués dès le départ dans les initiatives de planification et de conception des politiques, ils peuvent faciliter la transition vers de nouvelles pratiques et l'adhésion de leurs collègues. L'état de Tamil Nadu, en Inde, a par exemple réussi à mettre en œuvre la réforme de l'apprentissage basé sur les activités, qui a transformé les structures en classe et les méthodes pédagogiques des enseignants. Alors qu'il s'agissait d'un changement de stratégie radical qui aurait donc pu être rejeté par les enseignants, le programme a commencé progressivement (dans seulement 13 écoles) et impliqué les enseignants dès les phases de conception et de mise en œuvre (Aslam et al. 2021). Les enseignants ont ainsi adhéré au programme et se le sont approprié, et la réforme a été déployée dans tout l'état de Tamil Nadu, mais également dans d'autres états indiens, et même dans d'autres pays. Bien que plusieurs facteurs contextuels aient joué un rôle dans cette évolution, l'implication des enseignants tout au long du processus de réforme a été l'un des éléments clés du succès (*ibid.*).

Au Tamil Nadu, en Inde, la réforme de l'apprentissage par activités, qui a modifié les structures des classes et les techniques pédagogiques, a impliqué les enseignants dès les phases de conception et de mise en œuvre du projet, ce qui a favorisé son adoption, son appropriation et son expansion à d'autres états indiens et à d'autres pays.

Encourager l'innovation et l'autonomie des enseignants

Les enseignants peuvent contribuer à façonner les décisions et les pratiques dans le monde de l'éducation en innovant et en menant des recherches. Les possibilités d'innovation peuvent augmenter l'attractivité de l'enseignement auprès des diplômés en définissant professionnellement les enseignants comme « des acteurs clés des processus éducatifs » (OCDE, 2019b). L'innovation peut se définir comme « un processus de résolution de problèmes inhérent à la profession d'enseignant, une réaction normale aux changements quotidiens de classes en constante évolution » (Paniagua et Istance 2018). Les enseignants peuvent innover dans trois domaines : les connaissances et méthodes ; les produits et services ; et/ou la technologie, les outils et les instruments (OCDE 2014). En se servant de leurs connaissances, leurs compétences et leur expérience professionnelles, les enseignants peuvent trouver des approches ou des solutions nouvelles à différents problèmes. Ils peuvent expérimenter le jeu comme expérience d'apprentissage, tester des technologies comme aide à l'apprentissage, ou se servir de la technologie pour réduire leur charge de travail. Il est encourageant de noter que dans les pays de l'OCDE, la plupart des enseignants (79 %) conviennent qu'au sein de leurs établissements, leurs collègues « s'efforcent de développer des idées nouvelles en matière d'enseignement et d'apprentissage », tandis que l'ouverture à des idées et des méthodes nouvelles est plus fréquente chez les jeunes enseignants (OCDE, 2019b). Par rapport aux autres professions, les enseignants innovent plus sur le terrain des connaissances et des méthodes (*ibid*), ce qui démontre que l'enseignement peut être une carrière moderne intéressante et créative.

Les innovations basées sur la technologie peuvent réunir les enseignants au sein d'une communauté professionnelle. Au Botswana et dans les Caraïbes par exemple, un « Kit du futur enseignant » sous forme de service de formation et de collaboration low-tech a été déployé (UNESCO, 2022e). Il propose des micro-formations et du partage de connaissances par le biais de services de messagerie comme Signal et Telegram. La technologie peut aussi être utilisée dans les situations d'urgence pour permettre aux enseignants de rester en contact et de se soutenir mutuellement. Une enquête

menée auprès d'enseignants ayant essayé un module test du « Kit du futur enseignant » a révélé que la majorité d'entre eux (95 %) l'avaient trouvé « utile » et que 98 % avaient constaté une plus grande implication des élèves grâce aux activités du kit (Von Lautz-Cauzanet et Buchstab 2023). Cet exemple montre que l'innovation technologique peut favoriser la collaboration entre les enseignants et avoir des effets positifs indirects sur les élèves. Ces résultats peuvent améliorer le sentiment de communauté, la satisfaction professionnelle et donc la volonté de rester dans le métier sur le long terme.

L'innovation peut aussi concorder avec des opportunités de développement professionnel continu et faciliter l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants. En Égypte, la Fondation « Educate Me » gère une école communautaire et des programmes de développement professionnel pour les enseignants afin de leur permettre, ainsi qu'aux élèves et aux chefs d'établissement, d'apprendre tout au long de leur vie et de résoudre les problèmes en matière d'éducation à l'aide d'innovations locales. La fondation insiste sur l'importance des valeurs et travaille sur l'état d'esprit des enseignants et des élèves, tout en leur offrant respect et dignité. Pendant la pandémie, les enseignants se sont servis de ces programmes pour adapter les pratiques d'enseignement malgré des ressources limitées (Équipe spéciale sur les enseignants 2022a). Au début de la pandémie, quand les instituts de formation des enseignants étaient fermés, le Projet de formation des enseignants en Ouganda a lancé une expérimentation appelée Sandbox Ed Tech Experiment. Les formateurs et les élèves-enseignants de cinq instituts de formation ont reçu des supports numériques et des outils numériques libres et gratuits, et ils ont pu accéder à des espaces d'apprentissage numériques qui leur ont permis d'innover. Les évaluations du projet ont indiqué qu'une grande majorité des formateurs et des élèves-enseignants avaient trouvé les supports utiles et qu'ils avaient utilisé les ressources (Équipe spéciale sur les enseignants 2022a).

Tandis que les enseignants doivent pouvoir intervenir dans les processus de décision et être encouragés à innover, ils doivent aussi bénéficier d'un certain degré

d'autonomie et de liberté académique dans leurs classes. Le concept de liberté académique est souvent débattu et correctement défini au niveau universitaire, mais il est essentiel à tous les niveaux d'éducation (Maxwell et al. 2019). L'idée de l'autonomie en classe inclut la prise de décisions sur les méthodes et supports d'enseignement, l'adaptation des programmes ou l'évaluation des élèves (UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2019). Le fait d'accorder de l'autonomie aux enseignants est un autre facteur de professionnalisation, qui a le potentiel d'améliorer nettement la satisfaction professionnelle et l'auto-efficacité. Mais pour que les enseignants ne le perçoivent pas comme une charge supplémentaire,

cela exige une formation et un soutien adéquats. En outre, en étant plus autonomes, les enseignants sont davantage en mesure d'agir comme des professionnels compétents. Les enseignants autonomes peuvent devenir des acteurs, qui comprennent les besoins de leurs élèves et de leurs communautés, et non plus de simples exécutants des politiques conçues par d'autres (Pantić et al. à paraître). Une enquête menée au Royaume-Uni a par exemple révélé que les enseignants les plus autonomes⁹ tendent à rester dans l'enseignement à 85 %, contre seulement 50 % de ceux dont l'autonomie est faible (Worth et Van den Brande 2020).

Mettre en œuvre des politiques visant à réduire les pénuries d'enseignants

Ce chapitre et le précédent ont présenté la multitude de leviers dont les responsables de l'éducation peuvent se saisir, à tous les niveaux des systèmes, pour essayer d'améliorer l'attractivité de la profession enseignante. Cependant, ces stratégies doivent être soigneusement réfléchies et étayées par des données, et impliquer des parties prenantes clés dans le dialogue social, en particulier les enseignants pour qu'ils se sentent investis dans les réformes. En outre, elles doivent aussi être flexibles pour s'adapter à différents contextes et traiter les problèmes les plus urgents, qui sont à l'origine des pénuries d'enseignants au niveau local. Par ailleurs, l'établissement de systèmes de suivi est essentiel pour contrôler les avancées et permettre les ajustements nécessaires. Il est également essentiel que ces interventions soient conçues et mises en œuvre en tenant compte des inégalités existantes, en encourageant l'égalité et l'inclusion dans et à travers l'éducation, tout en assurant leur durabilité financière à long terme. Enfin, ces initiatives doivent être conçues et intégrées à une stratégie holistique qui répond au problème pluridimensionnel que constituent les pénuries d'enseignants.

Des politiques conçues et mises en œuvre avec soin peuvent porter leurs fruits pour améliorer le prestige de la profession, comme en Finlande, qui obtient de très bons résultats en procédant lentement pour adopter des politiques stables (Sahlberg 2015). D'un autre côté, l'instabilité des politiques publiques peut être une

source de stress pour les enseignants, et donc un facteur d'attrition, au même titre que le manque de réformes. Au Pays de Galles par exemple, de vastes réformes ont été déployées en 2011 pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Toutefois, le nombre de nouvelles politiques et le calendrier serré de mise en œuvre ont épuisé les chefs d'établissement, ce qui a créé un sentiment de lassitude vis-à-vis des réformes lors des premières années de l'initiative (OCDE 2017).

Ce problème de la lassitude souligne que le dialogue social et l'avis des enseignants sont toujours importants lors des processus de prise de décisions concernant de nouvelles politiques et réformes. Après les problèmes initiaux rencontrés lors de la réforme suscitée, le Pays de Galles a engagé des efforts concertés en 2014 pour co-construire des politiques en impliquant différentes parties prenantes, dont des enseignants, des chefs d'établissement et des responsables régionaux (OCDE 2017). Par ailleurs, le fait de modifier des politiques relatives aux rémunérations et aux carrières des enseignants a un impact direct sur leurs moyens de subsistance, ce qui crée inévitablement une certaine anxiété, même si tout est bien géré (UNESCO IIEP 2019d). Les enseignants doivent être impliqués de la conception à la mise en œuvre de ce type de réformes. Lors de la conception d'un nouveau modèle de carrière à New York, les responsables ont d'abord lancé un programme pilote comprenant des entretiens et des discussions de groupe avec les enseignants afin de mieux tenir compte de leur

⁹ Dans cette étude, le degré d'autonomie des enseignants a été déterminé en fonction du niveau de contrôle exercé sur les heures de travail, le rythme de travail, les tâches, leur ordre d'exécution et les méthodes de travail (Worth et Van den Brande 2020).

avis. Cela a permis de mettre en œuvre le programme de manière progressive et suffisamment flexible pour qu'il se développe (Crehan et al. 2019).

Les politiques visant à réduire les pénuries d'enseignants et à augmenter l'attractivité de la profession peuvent aussi prendre du temps, car elles impliquent de modifier la culture et la perception du métier, en particulier si le degré de prestige initial est faible. Par conséquent, les responsables doivent être patients le temps que les nouveaux programmes produisent les effets attendus (UNESCO IIPE 2019d). À Delhi, le programme de coordination du développement des enseignants a créé deux nouveaux postes pour offrir de l'accompagnement, du soutien et un leadership pédagogique aux enseignants. Au départ, les enseignants et les chefs d'établissement étaient sceptiques, notamment parce que ce programme faisait partie d'une multitude de nouvelles réformes. Néanmoins, les responsables lui ont laissé le temps de se développer, et ses avantages ont fini par convaincre. Son impact positif sur la culture des écoles, qui sont devenues des environnements plus académiques, a été reconnu (Education Development Trust et UNESCO IIPE 2023).

Pour réussir, les politiques doivent aussi prendre en considération les obstacles individuels et systémiques qui nuisent à leur évolutivité et à leur appropriation par les enseignants. Afin de surmonter les obstacles individuels, les changements doivent être clairs, réalisables et bénéfiques pour les enseignants. Les systèmes éducatifs

doivent donc communiquer clairement sur leurs intentions de politique et de réforme et leurs plans de mise en œuvre afin d'améliorer la coopération et la compréhension mutuelle entre les enseignants et les responsables éducatifs. Au Pérou, le ministère de l'Éducation a développé une plateforme en ligne qui permet aux enseignants d'envoyer des idées et des suggestions d'amélioration des politiques d'éducation. Le ministère a en outre organisé des conférences et des expositions, et a communiqué à la radio et à la télévision afin de promouvoir et d'expliquer les efforts de réforme (Mendoza Choque 2019). Les recherches ont montré que cela a favorisé le dialogue entre les enseignants et les responsables, et amélioré l'adoption de la réforme par les enseignants (Mendoza Choque 2019 ; UNESCO IIPE 2019d).

Enfin, à l'échelle systémique, la réussite et la pérennité des politiques dépendent de plusieurs variables, notamment de problématiques telles que la faisabilité opérationnelle (financement et capacités de gestion) et l'acceptation politique (environnement politique favorable) (Banque Mondiale 2023a). Les systèmes doivent aussi surveiller étroitement les initiatives politiques pour veiller à ce qu'elles aient les effets escomptés. Au Chili, le système de développement professionnel des enseignants présente une étude de cas intéressante sur la difficulté de développer des politiques systémiques visant à améliorer l'attractivité de la profession enseignante(voir Encadré 5.4).

Encadré 5.4. Le Teacher Professional Development System au Chili et la difficulté de mettre en œuvre des politiques exhaustives concernant les enseignants

Promulguée en 2016, la loi relative à la carrière des enseignants est une stratégie complète visant à attirer, former, soutenir et retenir les enseignants, tout en améliorant la qualité et les performances de l'éducation. Elle couvre les différentes dimensions d'une carrière professionnelle complète dans l'éducation, à commencer par la FIE, en passant par le recrutement, le mentorat, la préparation et la FPC, tout en avançant à travers différents échelons professionnels conçus pour créer le Teacher Professional Development System. Il est surtout important de noter que le processus de promulgation de cette réforme a conduit à l'établissement d'une loi de compromis soutenue à la fois par les partisans du gouvernement et par le syndicat des enseignants (Mizala et Schneider 2020).

Sa mise en œuvre a eu des résultats positifs, notamment une reconnaissance et une appréciation sociale accrues de la profession enseignante, une amélioration des salaires, une réduction des écarts de salaire, l'augmentation des heures non consacrées à l'enseignement, une structure d'évaluation normalisée pour tous les enseignants, le soutien des enseignants et du développement d'instituts de formation, et la promotion du mentorat pour favoriser la croissance professionnelle et collaborative. Cependant, six ans après sa mise en œuvre, le système de développement professionnel des enseignants initialement conçu ne s'est pas totalement matérialisé. Au lieu de cela, des programmes distincts fonctionnent indépendamment les uns des autres, sans la cohérence d'un système unifié. Différents problèmes clés ont été identifiés : l'omission des particularités de l'éducation pré-primaire, des ressources humaines et financières limitées (en particulier pour la formation et le soutien), l'absence de connexion entre l'institution et les communautés éducatives qui nuit à l'accès aux informations légales, l'augmentation des responsabilités incombant aux enseignants et aux chefs d'établissement, et l'absence d'un système de suivi des avancées et des difficultés (PNUD 2023b). En outre, les évaluations des enseignants insistent davantage sur les progrès individuels plutôt que sur la promotion du travail d'équipe et de la collaboration.

Bien que la loi cherche à normaliser la qualité de la formation pré-emploi en rendant l'accréditation obligatoire pour les programmes pédagogiques et les instituts de formation, il semble qu'elle ait un aspect punitif et qu'elle manque de nuance quand il s'agit de prendre en compte le contexte, les ressources et le milieu des élèves de chaque établissement. Les petites universités régionales avec des ressources financières et académiques limitées sont celles qui souffrent le plus de ce système : elles peinent à répondre aux exigences d'accréditation et aux critères d'admissions plus stricts. Cela met en péril la pérennité de l'offre pédagogique dans certaines universités malgré leur rôle central dans des régions où elles sont souvent la seule option disponible pour les étudiants intéressés par la pédagogie. Compte tenu de ces données, l'un des principaux risques à court terme est l'aggravation des pénuries d'enseignants et des inégalités d'accès aux carrières dans la pédagogie (*ibid*).

L'exemple du Chili permet d'illustrer à quel point il est difficile de concevoir et de mettre en œuvre des politiques complètes visant à attirer et recruter des enseignants. Il souligne qu'il est important de conserver une vue d'ensemble sur le système et d'avoir conscience que les lois n'agissent pas de manière isolée. Elles s'appliquent dans des contextes, des structures, des institutions et parmi différentes parties prenantes qui ont toutes des caractéristiques et des ressources uniques. Cela souligne le fait que les politiques doivent s'intégrer, s'adapter et réagir aux complexités inhérentes à chaque système éducatif.

Même la politique la mieux conçue ou la mieux rédigée ne pourra pas éviter quelques problèmes ou difficultés après son entrée en vigueur. Par conséquent, les systèmes doivent sans cesse surveiller et adapter les stratégies pour les aligner avec les réalités sur le terrain. Il peut s'agir d'associer le dialogue social et les retours des enseignants, la collecte et l'analyse des données, et le suivi et l'évaluation des études pour déterminer l'efficacité des politiques à la lumière des objectifs fixés. L'amélioration

du prestige et de la condition de la profession enseignante est une tâche complexe qui exige du temps, des efforts et de la patience de la part des responsables d'éducation. Cependant, comme nous l'avons vu au chapitre VI, les systèmes éducatifs ne peuvent pas y échapper.

Des données qui soutiennent la mise en œuvre, le plaidoyer et la comparabilité

La cible 4.c de l'ODD 4 sur les enseignants prévoit six indicateurs thématiques et un indicateur global dans un référentiel plus large pour surveiller la préparation, la rétention et les rémunérations des enseignants. Néanmoins, dans de nombreux pays, il reste très difficile d'obtenir des données comparables et de qualité et d'assurer leur suivi. Plusieurs indicateurs reflètent les qualifications et la formation des enseignants, tandis qu'ils sont moins nombreux à rendre compte de l'attrition, de l'accès à la FPC et des salaires (Institut de statistique de l'UNESCO, à paraître).

La disponibilité limitée des données sur l'attrition des enseignants (comme l'indique le chapitre II de ce rapport) complique l'identification de tendances à long terme, en particulier concernant les enseignants de niveau pré-primaire et secondaire. En outre, il existe peu de données sur les coûts cachés du recrutement et de la rétention des enseignants, ainsi que sur le coût de l'attrition, qui seraient pourtant utiles pour mieux conseiller les parties prenantes sur les moyens de parvenir à la rentabilité dans ce domaine. Ces données pourraient permettre aux responsables politiques de tenir compte des coûts-avantages relatifs des mesures financières de rétention et d'autres initiatives comme la FPC qui peuvent s'avérer extrêmement rentables. La mise en correspondance de ces données avec une infrastructure de données plus large sur les établissements, les enseignants et les élèves pourrait permettre de nombreuses recherches pertinentes pour les politiques, susceptibles de répondre à des questions urgentes.

De nombreuses raisons peuvent expliquer l'absence de ces données, notamment le faible taux de réponse aux enquêtes de l'ISU dans certains pays, mais aussi le manque de ressources humaines correctement formées et de ressources matérielles, d'infrastructures et de capacités à collecter des données pertinentes à l'échelle nationale (Institut de statistique de l'UNESCO, à paraître). Les indicateurs de la cible 4.c de l'ODD 4, qui ne reflètent pas correctement les dernières recherches sur certaines dimensions des politiques relatives aux enseignants et à la qualité de l'enseignement, peuvent aussi conduire à un manque de données. C'est par exemple le cas de l'efficacité

de la formation des enseignants. Les indicateurs thématiques et globaux de la cible 4.c omettent des aspects comme la durée des formations/programmes de

formation des enseignants, les modalités de formation, l'emplacement géographique des instituts de formation des enseignants, la conception des programmes, les stratégies d'évaluation des enseignants et d'autres problématiques identifiées dans la littérature comme des dimensions essentielles du succès des formations avant et pendant l'exercice de l'enseignement (Institut de statistique de l'UNESCO, à paraître). En outre, bien que les enquêtes gérées par l'ISU aient des dispositions sur la collecte de données ventilées, elles ne saisissent pas toujours de manière holistique les multiples dimensions, parfois imbriquées, des inégalités qui affectent la qualité de l'enseignement et la disponibilité des enseignants de qualité dans les systèmes éducatifs nationaux complexes (Rose et Sayed 2023).

Le manque de données est aussi lié à la difficulté d'assurer la comparabilité globale de la préparation des enseignants, puisque les qualifications et la formation des enseignants sont souvent définies à partir de normes et de définitions nationales et que la gouvernance mondiale ne s'est pas accordée sur la définition du concept d'enseignant formé et d'enseignant qualifié (Institut de statistique de l'UNESCO, à paraître). Pour répondre aux dimensions plurielles des politiques relatives aux enseignants, dans différents contextes, en vue de lutter contre les causes complexes et interconnectées des pénuries d'enseignants, comme le soulignent les chapitres II et III du rapport, et de développer des réponses politiques adaptées, correctement planifiées, avec des ressources suffisantes, compte tenu des différents leviers identifiés dans les chapitres IV et V du rapport, des indicateurs solides combinant des points de données existants et les résultats d'indicateurs récemment développés seraient nécessaires. Par ailleurs, des indicateurs plus fiables sont également nécessaires pour surveiller les conditions systémiques requises afin d'assurer la qualité des enseignants et de l'enseignement pour se concentrer sur les conditions qui encouragent des expériences d'apprentissage et d'enseignement équitables et de qualité (Rose et Sayed 2023).

Des données qualitatives sont nécessaires sur l'ensemble du « réseau d'alimentation », depuis le recrutement des stagiaires jusqu'aux programmes de retraite qui soutiennent les enseignants retraités. Ces données doivent être intégrées à une architecture de données plus large. Une approche intégrée permettrait de mettre en relation les données relatives aux différentes voies de formation avec les données de rétention des enseignants

afin de permettre des analyses coûts- avantages. Les parties prenantes pourraient ainsi tenir compte de l'efficacité financière globale des différentes options sur toute la carrière des enseignants en formation (Allen et al. 2016). Cela pourrait également servir à la planification des effectifs à long terme. Afin de créer une structure de rémunération attractive pour les enseignants, il est crucial de recueillir des données quantitatives actuelles et complètes sur les échelles de salaire et les facteurs qui influencent l'évolution des carrières. Pour saisir les implications financières des différentes structures de rémunération, il est essentiel de comprendre la composition démographique des effectifs enseignants.

Ce rapport défend une coopération internationale accrue afin de partager les bonnes pratiques de conception et de mise en œuvre des architectures de données nationales. Pour cela, un large panel d'experts doit collaborer pour veiller à ce que ce type d'infrastructure rassemble assez de données pour permettre aux analystes de répondre aux questions de politique éducative actuelles les plus urgentes, notamment comment assurer une offre équitable d'enseignants dans les zones où ils sont les plus nécessaires et comment veiller à l'efficacité optimale de ces enseignants tout au long de leurs carrières.

Chapitre 6

Financer la profession enseignante



Chanda Soren enseigne dans l'école primaire du village de Tarapuranga, dans le Bengale-Occidental, en Inde.
© UNESCO/Tanya Sardar

Ce rapport a étudié sous différents angles le problème mondial que représentent les pénuries d'enseignants. Le chapitre II offre une analyse approfondie des données disponibles, qui prévoient que 44 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires d'ici 2030 pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire et secondaire universelle. Le chapitre III explore la nature pluridimensionnelle des pénuries d'enseignants en soulignant les difficultés induites par l'attrition dans les systèmes éducatifs, ainsi que les nombreux facteurs qui nuisent à la condition et à l'attractivité de la profession et augmentent l'attrition. Les chapitres IV et V s'intéressent ensuite aux leviers politiques disponibles et à des exemples concrets susceptibles de constituer un plan holistique pour réduire les pénuries. Dans l'idéal, les autorités éducatives et les responsables politiques devraient pouvoir sélectionner et appliquer sans peine les politiques souhaitées. En revanche, dans les faits, la situation est complexe : de nombreuses réformes sont extrêmement coûteuses, en particulier celles qui ont

trait aux rémunérations des enseignants et aux mesures incitatives, ce qui complique le processus de mise en œuvre.

Le présent chapitre explore les questions du financement de la profession enseignante en lien avec les leviers politiques présentés aux chapitres IV et V. Il s'intéresse à différents aspects du financement des enseignants et des politiques qui les concernent, et commence par analyser l'évolution des dépenses d'éducation au sein des pays pour mieux appréhender le climat global. Il évoque ensuite le coût des investissements en matière de recrutement et de rétention et présente des exemples relatifs au coût de l'attrition des enseignants. Il traite aussi de l'importance de développer des stratégies afin de financer différents éléments tels que les rémunérations ou autres mesures incitatives, le développement professionnel et les investissements en capitaux. Enfin, il conclut avec de nouvelles projections sur le coût du financement des nouveaux enseignants requis pour atteindre les cibles de l'ODD 4 et les critères nationaux.

Dépenses du secteur de l'éducation : disparités, difficultés et conséquences pour les enseignants

Les facteurs macroéconomiques, comme la COVID-19, les conflits armés, l'inflation et le changement climatique, pèsent sur l'économie mondiale et les dépenses d'éducation. Les données suggèrent l'existence d'une corrélation positive entre la qualité de l'éducation et la croissance économique (Hanushek et Woessmann 2021). Par conséquent, le fait d'investir dans l'éducation peut créer un cercle vertueux, encourageant une éducation de qualité et la prospérité, tant sociale qu'économique. Cependant, il est essentiel d'améliorer l'efficacité des dépenses d'éducation et de promouvoir l'équité de ces dépenses dans tous les pays, en particulier ceux avec des niveaux de revenus relativement faibles (UNESCO et al. 2023).

L'estimation des dépenses d'éducation devrait privilégier l'offre d'expériences d'apprentissage équitables et de qualité à un coût raisonnable. Cependant, l'attrition des enseignants nuit de multiples façons à la rentabilité des dépenses en matière d'éducation. La hausse du taux d'attrition mondial rend les dépenses d'éducation inefficaces en matière de recrutement, de formation et de développement des enseignants. Cette tendance ne provoque pas seulement un manque d'efficacité, elle augmente aussi les coûts et sape la qualité de l'apprentissage. Le remplacement des départs par des

enseignants peu soutenus et moins expérimentés aggrave ces problèmes (Carver-Thomas et Darling-Hammond 2017).

Le financement de l'éducation englobe un processus de prise de décision politique et social. Il implique la collecte de revenus publics et d'autres ressources qui sont ensuite alloués pour soutenir l'éducation et les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Le financement de l'éducation exige une gouvernance efficace, des politiques correctement définies, des réglementations, des structures administratives et l'allocation de ressources par les gouvernements à différentes institutions et autorités éducatives et à différents niveaux. La façon dont ces ressources sont réparties entre les zones géographiques et les groupes particuliers a un impact important sur l'équité des opportunités en matière d'éducation.

Les dépenses mondiales, qui viennent des fonds publics, des donateurs et des ménages, ont légèrement augmenté, de 5 300 milliards de dollars des États-Unis en 2019 et 2020 à 5 400 milliards en 2021.

L'investissement public en matière d'éducation est essentiel si l'éducation est envisagée comme un bien public commun (UNESCO 2015 ; Commission internationale sur Les futurs de l'éducation 2021). Il profite aux individus, aux économies et aux sociétés, et ses bénéfices en matière d'apprentissage tout au long de la vie traversent les générations. En outre, l'éducation comme droit humain est aussi liée à l'exercice d'autres droits humains. Les gouvernements doivent donc garantir un accès libre à l'éducation pour supprimer les obstacles qui l'entravent et offrir des opportunités à tout le monde. Pourtant, les gouvernements doivent assurer un financement constant et soutenu pour y parvenir. Or, de nombreux pays peinent à l'assurer, ce qui menace des générations entières.

Dans le Cadre d'action Éducation 2030, la cible fixée pour le financement de l'éducation est de 4 % à 6 % du PIB, et de 15 % à 20 % au moins du total des dépenses publiques. La Déclaration d'Incheon a vivement appelé à respecter ces « points de référence essentiels » et à augmenter les dépenses publiques d'éducation, en tenant compte de la situation particulière de chaque pays.

Les trois principales sources de financement de l'éducation sont les gouvernements, les donateurs et les ménages. Les dépenses mondiales, qui viennent des fonds publics, des donateurs et des ménages, ont légèrement augmenté, de 5 300 milliards de dollars des États-Unis en 2019 et 2020 à 5 400 milliards en 2021. Cette hausse s'explique principalement par l'augmentation des dépenses publiques des pays à revenus faibles et intermédiaires (UNESCO et al. 2023).

En 2021, les fonds gouvernementaux représentaient 78 % des dépenses mondiales d'éducation, restant ainsi la première source de financement quel que soit le niveau de revenu des pays, soit une hausse de 2 % par rapport à 2020 (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et Banque Mondiale 2023). En outre, les ménages consacraient une large part de leur budget à l'éducation. Dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, les ménages contribuaient de manière significative aux dépenses globales, en représentant respectivement 37 % et 36 % du total des dépenses en 2021 (*ibid*).

Les fonds des donateurs étaient également un élément essentiel des budgets de l'éducation dans les pays à faible revenu puisqu'ils constituaient 13 % des dépenses totales en 2021 (UNESCO et al. 2023). En outre, malgré une hausse de 15 % entre 2019 et 2020, l'aide publique au développement (APD) attribuée à l'éducation a diminué de 7 % entre 2020 et 2021 (*ibid*). La baisse de l'aide en matière d'éducation a plus particulièrement touché les pays à faible revenu et l'éducation de base (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et Banque Mondiale 2023). Par ailleurs, sur l'ensemble des régions, l'Afrique subsaharienne reçoit un peu plus d'un tiers de l'aide totale allouée à l'éducation de base alors que la région accueille plus de la moitié des enfants du monde en âge d'être scolarisés en primaire, mais qui ne le sont pas (*ibid*).

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB

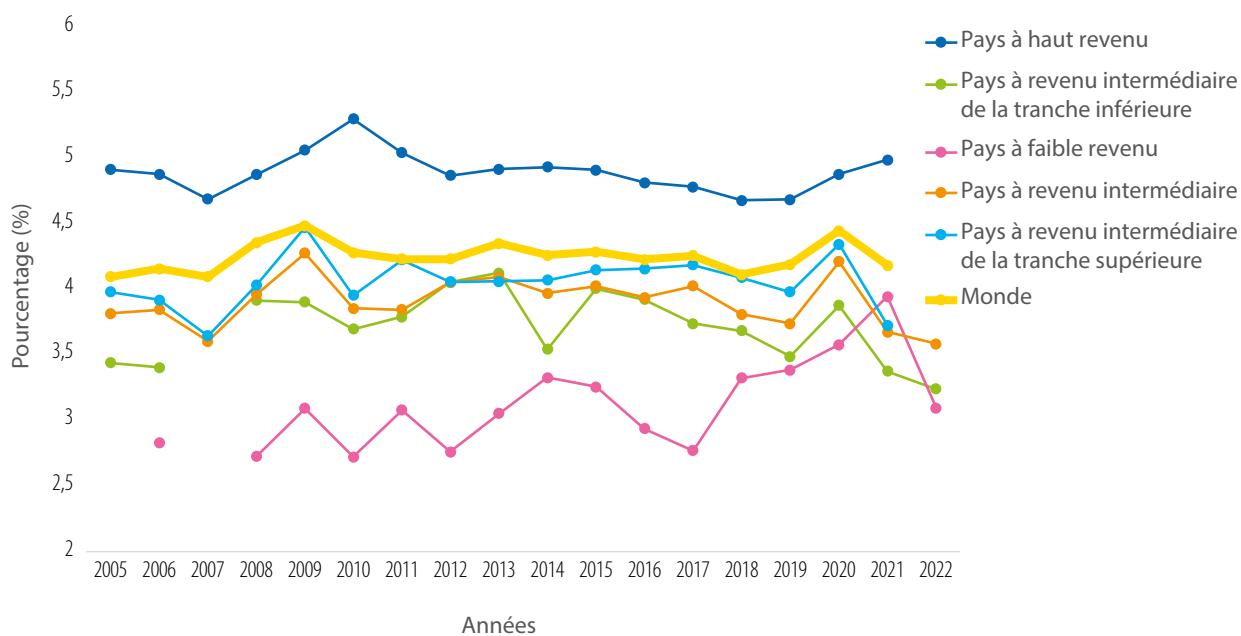
Les moyennes mondiales des dépenses publiques d'éducation ont très légèrement augmenté, de 4,1 % à 4,2 % du produit intérieur brut (PIB) entre 2005 et 2021. Cependant, il existe encore de gros écarts de financement entre les différents groupes de revenus des pays, puisque les chiffres vont de 5 % dans les pays à revenu élevé en 2021 (données les plus récentes) à 3,1 % dans les pays à faible revenu en 2022 (Banque mondiale 2023c). Ces données indiquent que les pays à revenu élevé dépensent 1,9 point de pourcentage de PIB de plus dans l'éducation que les pays à faible revenu (voir Figure 6.1). Dans les pays à faible revenu, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont augmenté de 2,8 % en 2017 à 3,9 % en 2021 malgré la pandémie. Toutefois, en 2022, ils ont réduit leurs dépenses à 3,1 % du PIB (Banque mondiale 2023c), peut-être en raison des mesures d'austérité et de la crise de la dette, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement dans cette

section. Bien que les dépenses publiques d'éducation restent sous l'objectif de 4 % du PIB, elles constituent plus de la moitié des dépenses totales d'éducation (qui incluent les dépenses publiques, les ménages et l'aide au développement) (UNESCO et al. 2023). Les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB varient selon les régions de 3,3 % en Asie orientale et du Sud-Est à 5,4 % en Océanie (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Dans la région Amérique latine et Caraïbes, sur les 34 pays avec des données pour 2020, 10 n'atteignent pas l'objectif de 4 %, et cinq dépassent les 6 % du PIB : la Bolivie (État plurinational de), le Costa Rica, Curaçao, Cuba et Montserrat. De même, sur 38 pays d'Afrique subsaharienne avec des données pour 2021, plus de la moitié n'atteint pas le minimum de 4 %, tandis que le Cabo Verde, le Lesotho, le Mozambique, la Namibie, la Sierra Leone et l'Afrique du Sud dépassent les 6 % du PIB (Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont augmenté de 2,8 % en 2017 à 3,9 % en 2021 dans les pays à faible revenu, mais sont redescendues à 3,1 % en 2022. Les dépenses publiques d'éducation représentent toujours plus de la moitié des dépenses totales d'éducation.

En outre, un examen du pourcentage du PIB alloué à l'éducation montre que l'enseignement pré primaire fait figure de parent pauvre, puisque la majorité du budget va au primaire et au secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO 2024).

Figure 6.1. Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PIB, par niveau de revenu des pays, 2005-2022



Source: Banque mondiale 2023c. À partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 28 décembre 2023.

Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales

En moyenne dans le monde, la part des dépenses publiques allouées à l'éducation est restée sous le minimum de 15 % fixé depuis 2005. Entre 2005 et 2019, la moyenne globale est restée assez stable, à environ un demi-point de pourcentage autour de 14 % avant de passer sous les 13 % en 2020 (12,8 %) et 2021 (12,7 %) (Banque mondiale 2023c). À l'instar du premier critère des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, il existe des écarts entre les pays des différents groupes de revenus pour les dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques.

Alors que la plupart des pays à revenu élevé allouent plus de 4 % de leur PIB aux dépenses d'éducation, celles-ci tendent à être bien plus modérées si elles sont

rapportées au pourcentage des dépenses publiques totales. En moyenne, les pays à revenu élevé n'atteignent pas l'objectif fixé, avec des chiffres allant de 12,0 % à 10,9 % entre 2016 et 2020. À l'inverse, les pays à revenu intermédiaire ont atteint, et même dépassé, cet objectif minimum entre 2012 et 2018, mais sont passés en dessous entre 2019 et 2021 (voir Figure 6.2). Les pays à faible revenu ont aussi atteint l'objectif de 15 % entre 2013 et 2015, puis en 2018 et 2021. Malgré la pandémie, en 2021, les pays à faible revenu ont alloué environ 4,5 points de pourcentage de plus à l'éducation, sur les dépenses publiques totales, que les pays à revenu élevé (voir Figure 6.2).

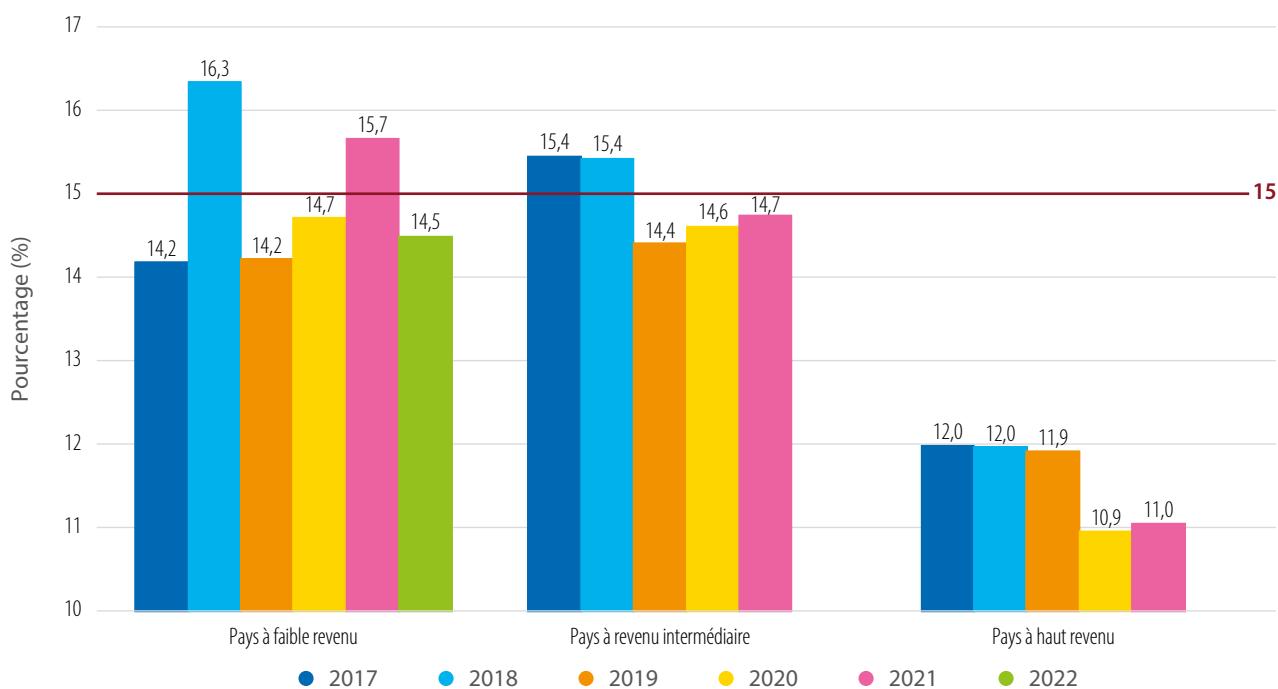
En 2021, les pays à faible revenu ont alloué 4,5 points de pourcentage de plus à l'éducation, sur leurs dépenses totales, que les pays à revenu élevé, et les pays à revenu intermédiaire ont attribué 3,7 points de pourcentage de plus.

L'analyse par régions montre que la moyenne mondiale a fluctué, mais est généralement restée autour de 15 % entre 2017 et 2018 (voir Figure 6.3). Une baisse a été constatée en 2019 et 2020, suivie d'une légère augmentation en 2021. Cependant, cette hausse ne suffit pas à atteindre l'objectif minimal de 15 %.

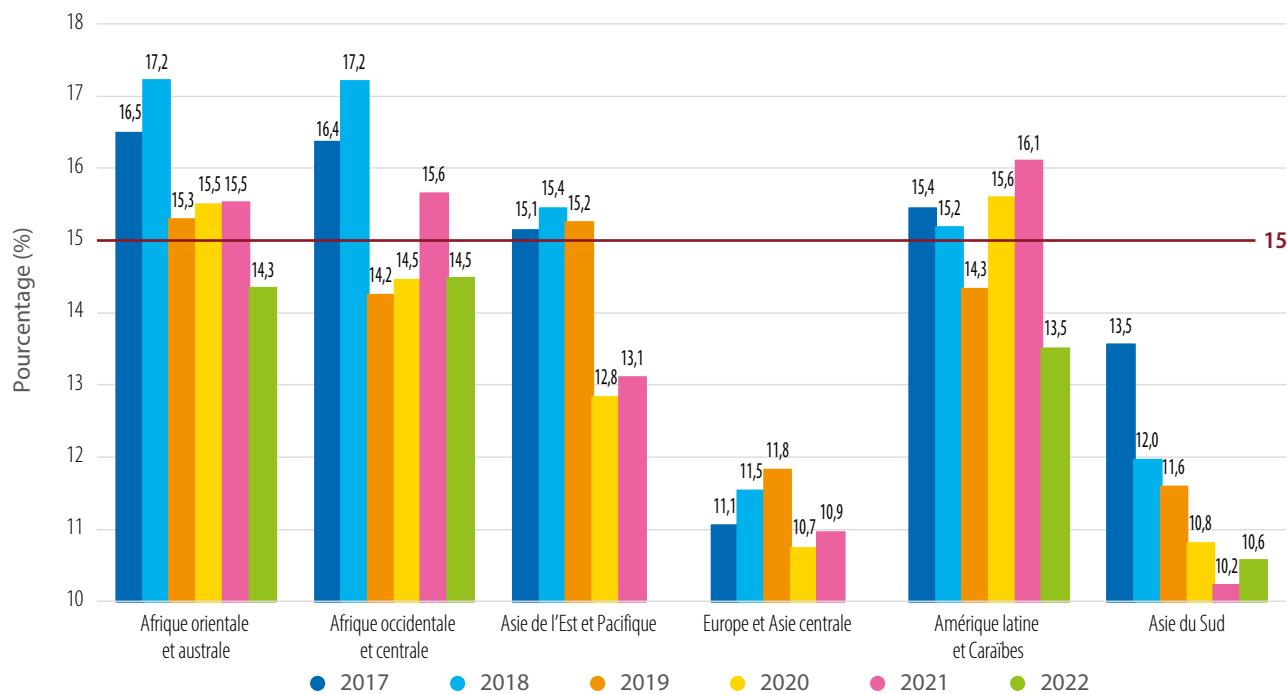
Deux régions, l'Asie du Sud et l'Europe et Asie centrale, enregistrent des dépenses publiques moyennes inférieures aux autres régions. Les dépenses de l'Europe et Asie centrale sont assez stables, autour de 10,5 % et 12 % entre 2017 et 2021.

Les analyses en la matière mettent aussi au jour des tendances alarmantes dans plusieurs régions : l'Afrique orientale et australe, l'Afrique centrale et de l'Ouest, et l'Asie du Sud. Une nette baisse de la part des dépenses publiques d'éducation a été enregistrée entre 2017 et 2022, de 16,5 % à 14,3 % en Afrique orientale et australe, de 16,4 % à 14,5 % en Afrique centrale et de l'Ouest, et de 13,5 % à 10,6 % en Asie du Sud (voir Figure 6.3).

Figure 6.2. Dépenses moyennes d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau de revenu des pays, 2017-2022



Source: Banque mondiale 2023c. À partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 28 décembre 2023.

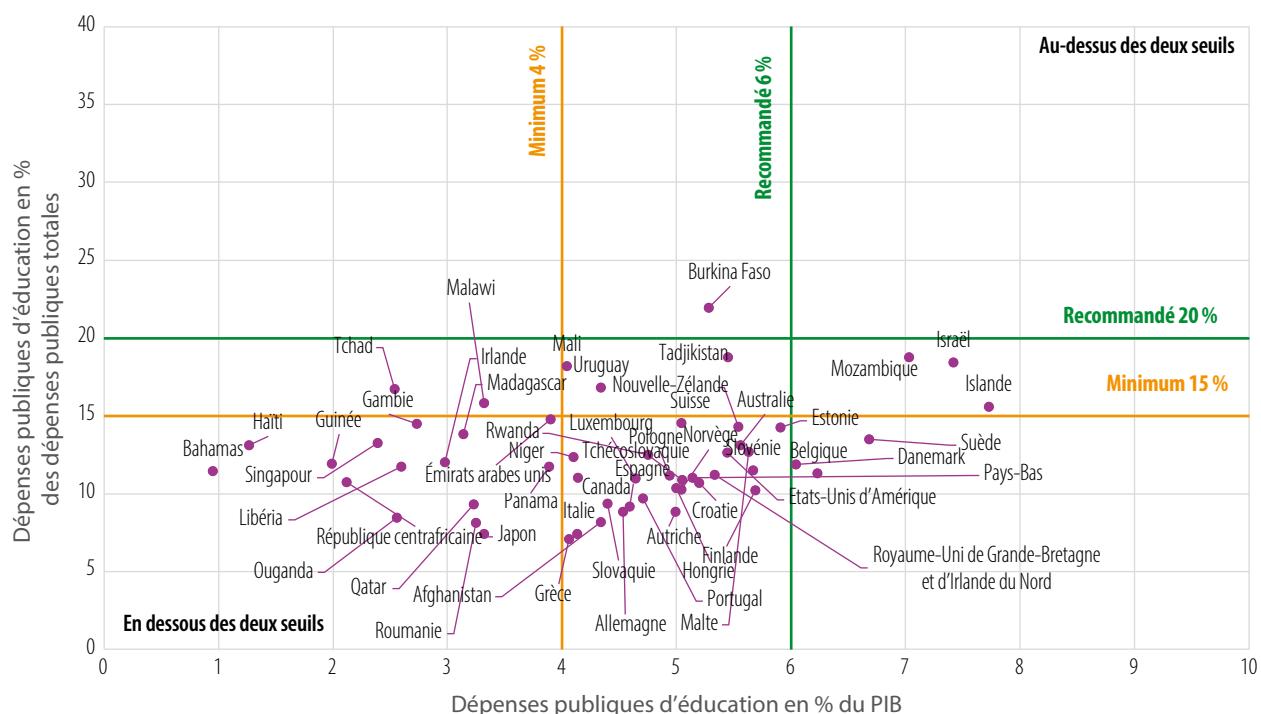
Figure 6.3. Dépenses moyennes d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par région, 2017-2022

Source: Banque mondiale 2023c. À partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 28 décembre 2023

En analysant les deux objectifs, on constate de grandes disparités entre les régions et entre les pays de chaque région en matière de dépenses d'éducation. Certains pays s'engagent fermement en faveur de l'éducation, ce qui se traduit par des dépenses supérieures aux objectifs fixés. Par contre, il est intéressant de noter que très peu de pays dépassent les objectifs minimums fixés, quel que soit leur niveau de revenu. Les seuls exemples de pays à revenu élevé et à faible revenu (voir Figure 6.4) dans ce cas sont les suivants : Burkina Faso, Islande, Israël, Mali, Mozambique, Tadjikistan et Uruguay. En 2022, l'Afrique subsaharienne dans son ensemble n'a consacré que

3,22 % de son PIB à l'éducation, même si quelques pays de la région allouent à ce secteur une part substantielle de leurs dépenses (Banque mondiale 2023c ; ISU 2023). Par exemple, en 2022, le Burkina Faso a affecté plus de 20% de ses dépenses publiques totales à l'éducation, tandis que le Mozambique et le Mali ont respectivement consacré 18,8 % et 18,2 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation en 2021. Certains pays atteignent un objectif, mais pas l'autre, et beaucoup n'atteignent aucun des deux.

Figure 6.4. Seuils des dépenses (PIB et dépenses publiques totales) dans les pays à revenu élevé et à faible revenu, 2022 ou dernières données disponibles



Source: UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants 2023a ; Banque mondiale 2023c. ; Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Date de consultation de la base de données : 28 décembre 2023.

Hiérarchiser et répartir les dépenses d'éducation au sein des budgets nationaux pour mieux soutenir les enseignants

La place des dépenses d'éducation dans le budget d'un pays est essentielle pour stimuler des investissements que les systèmes éducatifs peuvent diriger vers leurs enseignants, que ce soit en finançant de nouveaux postes, en augmentant les salaires ou en développant des initiatives d'amélioration des conditions de travail. Néanmoins, les dépenses d'éducation évoluent ou diminuent d'année en année, même quand les recettes publiques augmentent.

Entre 2000 et 2020, les pays ont vu les recettes publiques globales augmenter par le biais des impôts et des contributions sociales, pour atteindre 26 % du PIB, soit une hausse de 24 % (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). Malgré cela, l'augmentation des recettes fiscales ne signifie pas nécessairement que l'éducation sera prioritaire. Certains pays peuvent augmenter, diminuer ou maintenir le niveau des dépenses d'éducation, indépendamment de l'augmentation des recettes publiques (*ibid*). Il est donc crucial de rediriger les recettes fiscales pour assurer un financement constant et pérenne de l'éducation (voir Encadré 6.1).

Encadré 6.1. Financer de nouveaux enseignants grâce aux recettes fiscales

Une étude sur le niveau de fiscalité de 89 pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a révélé que plus de 70 % d'entre eux avaient un faible niveau de fiscalité (moins de 20 %). La moitié de ces pays ont un ratio impôts/PIB extrêmement faible, ce qui souligne leur difficulté à générer des revenus adéquats pour soutenir les services publics. En comparaison, le ratio impôts/PIB moyen des pays de l'OCDE est de 33,5 %, un point de référence qu'aucun pays du GPE n'atteint (voir Tableau 6.1).

En augmentant leur base fiscale de cinq points de pourcentage, ces pays pourraient récolter 455 milliards de dollars des États-Unis supplémentaires. En outre, si 20 % de ce montant était affecté à l'éducation, cela augmenterait les dépenses d'éducation à plus de 93 milliards de dollars des États-Unis chaque année.

Table 6.1. Base fiscale des pays partenaires du GPE

Nombre de pays partenaires du GPE	Ratio impôts/PIB
17	Moins de 10 %
7	10-15 %
19	15-20%
22	20-30%
4	Plus de 30 %

Source: ActionAid International, 2023.

En outre, la crise de la dette qui s'intensifie dans les pays à faible revenu menace également les dépenses publiques en matière d'éducation. D'après le Fonds monétaire international, la proportion des pays concernés ou fortement menacés par le surendettement est passée de 21 % en 2013 à 58 % en 2022 (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). L'expérience de la précédente crise de la dette, dans les années 1980, et de ses ajustements structurels a démontré que les dépenses publiques d'éducation avaient eu tendance à baisser, à être plus volatiles, avec des répercussions sur l'égalité entre les genres. Bien que la crise actuelle n'ait pas atteint le même degré de gravité, les gouvernements, en particulier des pays à faible revenu, ont pâti de la hausse des dépenses et de la baisse des revenus provoquée par la pandémie de COVID-19.

L'aggravation de la crise mondiale de la dette menace l'éducation publique : la proportion des pays concernés ou fortement menacés par le surendettement est passée de 21 % en 2013 à 58 % en 2022.

La récente augmentation de certains prix, due au conflit en Ukraine, a encore aggravé la situation financière de nombreux pays. Une récente analyse a révélé que sur 71 pays partenaires du GPE, 90 % étaient menacés de surendettement. Par ailleurs, 42 consacrent plus de 12 % de leurs budgets nationaux au service de la dette, un niveau critique qui contraint généralement à réduire les dépenses publiques (ActionAid International 2023). En outre, 25 d'entre eux dépensent plus d'argent pour rembourser leurs dettes extérieures que pour financer l'éducation (*ibid*).

Les mesures d'austérité prévues dans certains pays pourraient avoir des répercussions importantes sur les dépenses publiques. Sur 89 pays du GPE, 75 % prévoient de réduire les dépenses publiques totales en pourcentage du PIB entre 2023 et 2025 et seuls 21 pays pensent les augmenter. En outre, les études suggèrent que sur 36 de ces pays du GPE, 24 ont été incités à réduire la masse salariale du secteur public en pourcentage du PIB et 10 de plus ont été incités à la geler (ActionAid International 2023). Cette mesure aura surtout un impact sur les enseignants, puisqu'ils constituent la plus grande cohorte d'employés du secteur public dans de nombreux pays, ce qui conduira à réduire leurs effectifs ou leurs salaires, même dans les pays touchés par les pénuries et où les enseignants sont sous-payés (ActionAid International 2023). Par conséquent, il est

essentiel de protéger le financement de l'éducation des mesures d'austérité, même en appliquant les consignes des organisations financières mondiales.

Il n'existe pas de solution simple pour les pays confrontés à ce type de réalités économiques. Cependant, différents ministères peuvent avoir un impact considérable sur le financement de l'éducation puisque la nature pluridimensionnelle de ces dépenses souligne le potentiel de synergies quand les politiques sont réparties sur plusieurs départements. La collaboration lors de la planification et du financement des politiques de soutien aux enseignants pourrait intervenir entre différents ministères pour alléger le poids financier. Le logement, le transport et la santé sont autant de domaines où la coopération pourrait bénéficier à l'offre d'enseignants. À Sobral, au Brésil, une réforme éducative à long terme a été mise en place avec succès grâce à des actions politiques coordonnées à plusieurs niveaux du gouvernement (Cruz et Loureiro 2020), dont des politiques de transport, la fourniture de repas à l'école, et la reconnaissance financière et non financière des enseignants. Un leadership

axé sur une collaboration politique à long terme (Becskehazy 2018), la dépolitisation de la réforme et sa continuité dans la durée y ont aussi contribué (Pontes 2016). Cela a été rendu possible par la création d'un mécanisme de transfert intergouvernemental visant à financer l'éducation à partir des inscriptions des élèves et d'un mécanisme municipal de coordination des fonds pour l'infrastructure et l'autonomie des écoles (Cruz et Loureiro 2020).

Les réalités présentées dans cette section soulignent l'urgence de mobiliser des ressources financières supplémentaires, conformément à l'appel du TES qui défend l'augmentation des budgets dans tous les pays afin de répondre aux objectifs de l'ODD 4. Ce point est essentiel, en particulier pour protéger le financement de l'éducation du contexte fiscal difficile résultant de la pandémie de COVID-19 et de la crise économique mondiale (UNESCO 2022e). En outre, il est fondamental de surveiller étroitement et d'évaluer l'efficacité du financement de l'éducation, en particulier des dépenses liées aux enseignants.

Contextualisation de l'investissement pour les enseignants

Tandis que les dépenses d'éducation couvrent un large éventail de postes budgétaires, entre les salaires et les autres programmes ou initiatives associées, les enseignants constituent la majorité de ces dépenses. Cette section illustre donc l'importance d'un financement efficient et efficace du coût des enseignants, qui prend deux formes distinctes clés. Tout d'abord, cette section met en avant le volume brut des dépenses. En effet,

les rémunérations des enseignants et les autres dépenses liées aux enseignants (comme la formation initiale et continue) représentent la majorité des budgets d'éducation. Ensuite, elle démontre l'importance de réduire l'attrition des enseignants en raison des coûts cachés que constituent le recrutement, la formation et le déploiement de nouveaux enseignants dans les systèmes pris dans des cercles vicieux de rotation des personnels.

Le coût de la formation des enseignants

Les futurs enseignants consacrent beaucoup de temps et d'énergie à apprendre le métier et ces efforts sont souvent appuyés par d'importants financements gouvernementaux. Or, si les taux d'attrition sont élevés et que les systèmes doivent constamment recruter et former de nouveaux enseignants, ces dépenses publiques peuvent vite s'accumuler. L'exemple du Royaume-Uni illustre bien cette problématique. Le National Audit Office du Royaume-Uni a estimé que le pays dépensait plus de 920 millions de livres sterling¹⁰ pour recruter et former les enseignants chaque année en 2013/2014 (National Audit Office 2016). Cependant, après étude de la rétention des enseignants au Royaume-Uni, il apparaît qu'en 2016, seulement 77,6 % des enseignants étaient toujours dans

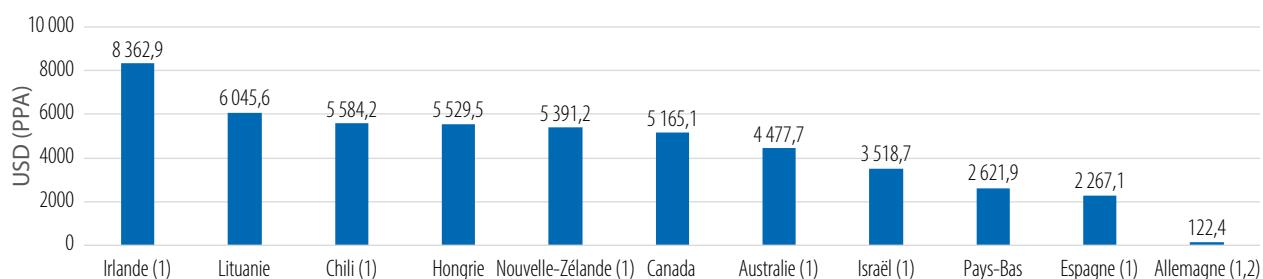
le métier deux ans après leur diplôme (United Kingdom Department for Education 2023). Autrement dit, le coût pour le gouvernement britannique des enseignants ayant quitté la profession au cours de la première ou deuxième année était d'environ 208 millions de livres sterling par an. Bien qu'aucun système ne puisse s'attendre à une rétention de 100 %, les dépenses conséquentes engagées pour former des enseignants qui ne restent pas dans le métier peuvent mettre en lumière à quel point il est important de garder les enseignants. Malheureusement, il existe peu de données internationales sur la formation des enseignants et son coût associé. Néanmoins, les dépenses globales par étudiant dans l'enseignement supérieur peuvent permettre de mieux estimer le coût de la formation des enseignants.

¹⁰ Montant converti en valeur de 2023 grâce à la Banque d'Angleterre. L'estimation originale était de 700 millions de livres sterling en valeur de 2014 (National Audit Office 2016).

Ces dépenses varient beaucoup selon les pays. Par exemple, les pays les plus économies, comme la Colombie, la Grèce et le Mexique, dépensent respectivement 4 192 dollars des États-Unis (PPA), 4 601 dollars des États-Unis (PPA) et 7 341 dollars des États-Unis (PPA), tandis qu'à l'autre bout du spectre, des pays comme le Luxembourg, les États-Unis et le Royaume-Uni dépensent respectivement 51 978 dollars des États-Unis (PPA), 35 347 dollars des États-Unis (PPA) et 29 687 dollars des États-Unis (PPA) (OCDE

2022a). En plus des sommes importantes consacrées par les gouvernements à l'enseignement supérieur, dans de nombreux pays, les étudiants aussi doivent débourser des frais conséquents pour se former. Comme le montre la figure 6.5, les futurs enseignants paient 8 362 dollars des États-Unis (PPA) en Irlande et plus de 5 000 dollars des États-Unis (PPA) en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et au Chili. Si ces coûts sont pris en compte, l'attrition des enseignants devient extrêmement coûteuse.

Figure 6.5. Frais de scolarité dans l'enseignement supérieur pour les étudiants nationaux à temps plein d'un master ou d'un programme équivalent dans l'éducation - équivalent en dollars des États-Unis (PPA) (2019/2020)



Source: OCDE, 2022, Figure C5.3.

Remarque : 1. Année de référence : année calendaire 2018 pour l'Australie et l'Allemagne, 2019 pour le Chili, Israël et la Nouvelle-Zélande ; année universitaire 2018/19 pour l'Espagne ; 2020/21 pour l'Irlande. 2. Y compris les programmes de Bachelor et de doctorat

À l'échelle individuelle, les avantages et les bourses accordés aux futurs et jeunes enseignants peuvent contribuer à renforcer l'attractivité de la profession d'un point de vue financier. En Nouvelle-Zélande, un programme intitulé « Voluntary Bonding Scheme » indemnise les enseignants récemment diplômés qui acceptent de travailler dans des zones en tension, en les aidant à réduire leur prêt étudiant ou en complétant leurs revenus (TeachNZ 2024). De même, la Hongrie a lancé le Programme de bourse Klebelsberg (Ministère hongrois de la Culture et de l'Innovation 2022) qui offre une bourse conséquente aux élèves qui s'engagent à accepter un poste d'enseignement donné après leur diplôme et à rester dans la profession pour une période égale à celle de la bourse (OCDE 2019b).

Néanmoins, les études sont mitigées quant à l'efficacité des politiques conçues pour attirer des élèves brillants dans l'enseignement par le biais de mesures incitatives telles que les bourses (Montero et Fernández 2022). Par exemple, dans l'état de Caroline du Nord aux États-Unis, le programme Teaching Fellows a permis d'attirer des diplômés brillants et a eu un impact positif sur l'enseignement des mathématiques, mais son efficacité

dans d'autres matières n'est pas aussi bonne. En outre, les recherches ont montré que même si les enseignants boursiers restaient généralement dans le public, ils travaillaient souvent dans des établissements avec de bons résultats (Henry et al. 2012). En Chine, une étude menée sur un programme d'exemption des frais de scolarité a démontré que les bénéficiaires étaient motivés davantage par la gratuité de l'enseignement que par l'envie d'enseigner toute leur vie (Zhao et Chang 2013). Au Chili, les évaluations montrent un impact initial positif de la bourse pour l'enseignement créée en 1998, qui a permis dans un premier temps d'augmenter le nombre de bons élèves inscrits dans les programmes de formation des enseignants. Toutefois, après la modification des exigences d'admission et l'introduction d'une politique nationale de gratuité de l'enseignement supérieur en 2018, cette tendance a stagné (Ávalos 2014 ; Bonomelli 2017 ; Montero et Fernández 2022). En 2022, des effets inattendus ont également été constatés : les bénéficiaires ont eu tendance à s'inscrire dans des universités moins sélectives et moins bien classées plutôt que dans des universités prestigieuses (Bastías-Bastías et Iturra-Herrera 2022 ; Madero à paraître).

Salaires des enseignants en pourcentage des dépenses d'éducation

Les salaires des enseignants constituent généralement la plus grosse partie des budgets d'éducation (Crawfurd et Pugatch 2020). En fait, dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, environ 75 % des dépenses d'éducation couvrent les coûts liés aux enseignants (Partenariat mondial pour l'éducation 2022). De même, au sein des états membres de l'Union européenne en 2019, la plus grande partie des dépenses publiques d'éducation, soit 64,4 %, était affectée aux salaires des effectifs enseignants et autres personnels de l'éducation tels que les chefs d'établissement ou les équipes de soutien aux enfants à besoins spécifiques (Commission européenne 2021a). De plus, à partir de

2020 jusqu'aux données les plus récentes, différents pays comme l'Albanie, la Croatie, Chypre, l'Équateur, la Guinée, les îles Marshall, le Mexique, la Palestine, le Portugal et la Roumanie ont consacré plus de 70 % de leurs dépenses publiques d'éducation à la rémunération des équipes enseignantes des établissements publics (ISU 2023). Cependant, les enseignants ne sont pas seulement le principal investissement financier des systèmes éducatifs, ils donnent vie à d'autres investissements et permettent leur utilisation, comme les classes, les manuels scolaires et différents supports d'apprentissage (Partenariat mondial pour l'éducation 2022).

Le coût élevé de l'attrition des enseignants

L'attrition des enseignants touche des pays de tous niveaux de revenus et de tous contextes, ce qui rend la problématique encore plus urgente. Comme l'indiquent les prévisions actualisées du chapitre II, les trois quarts des 13,5 millions d'enseignants de niveau primaire nécessaires le sont pour remplacer des départs. Au niveau secondaire, la moitié des enseignants requis pour atteindre les objectifs de l'ODD 4 est due à l'attrition. Les coûts d'une telle attrition sont importants et ne se limitent pas à leur impact financier immédiat sur les systèmes. L'attrition peut nuire à l'apprentissage des élèves et avoir ainsi des conséquences négatives sur le capital humain d'un pays (comme le montre le chapitre III).

Les salaires des enseignants constituent généralement la plus grande part des budgets d'éducation : environ 75 % des dépenses d'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur sont alloués aux coûts des enseignants.

Le coût de l'attrition est important au niveau systémique. Aux États-Unis, l'Alliance for Excellent Education a estimé le coût de l'attrition et de la rotation des enseignants, qui s'élevait à 16 % des effectifs enseignants de 2011/2012 (Goldring et al. 2014), entre 1 et 2,2 milliards de dollars des États-Unis en 2008 (All4Ed 2014). Or ces estimations ne tiennent même pas compte du coût de la formation des enseignants pour les gouvernements. Une analyse des données administratives britanniques suggère que la formation d'un enseignant récemment qualifié coûte plus de 29 000 livres sterling. À partir de cette estimation, il est avancé qu'entre 2010 et 2014, « le suremploi/la perte » de

ces enseignants dans les établissements étudiés s'élevait à environ 11 millions de livres sterling (Sims et Allen 2018). Malgré ces coûts importants, les chercheurs indiquent que les coûts combinés de la rotation et de l'attrition des enseignants sont rarement pris en compte (Levy et al. 2012) et les recherches en la matière sont très limitées (Sorensen et Ladd 2020).

Les établissements portent aussi le poids de l'attrition puisque quand un enseignant démissionne, ils doivent assumer des dépenses supplémentaires. Il peut y avoir tout d'abord une charge administrative, comme les entretiens de démission, et financière si des avantages particuliers sont à payer, par exemple des congés. Il peut être nécessaire de rédiger et de publier des annonces, puis de sélectionner et de faire passer des entretiens aux candidats. Dans les zones sujettes aux pénuries, les annonces doivent souvent être publiées plusieurs fois en raison du manque de candidats adéquats. Si les établissements ont recours à des agences de recrutement, des frais pouvant s'élever à 20 % du salaire peuvent s'appliquer (Lock 2018). En outre, l'intégration et la préparation des nouveaux personnels coûtent aussi de l'argent (Watlington et al. 2010), et il y a un risque de devoir payer plus les nouvelles recrues (Levy et al. 2012). Les estimations des États-Unis suggèrent que le coût global de remplacement d'un enseignant s'élève à environ 20 000 dollars des États-Unis (Carver-Thomas et Darling-Hammond 2017), mais dans certains états, il est bien plus élevé.

Alors que certains établissements essaient d'économiser de l'argent en recrutant du personnel moins expérimenté pour les postes vacants, cela présente plusieurs risques.

Comme nous l'avons vu au chapitre III, le manque d'expérience nuit à la culture scolaire et à l'apprentissage. Les risques financiers sont aggravés par le risque supérieur d'attrition des personnels inexpérimentés. En d'autres termes, ils devront être remplacés plus souvent, ce qui peut enfermer les établissements dans un cercle vicieux de recrutement sans fin où les pénuries deviennent un problème chronique. Le fait d'investir des ressources pour aider les établissements à endiguer le taux de rotation contribue à réduire les coûts de façon significative pour les budgets d'éducation et devrait donc être une priorité politique.

En raison du manque de données internationales sur le coût de la formation des nouveaux enseignants et des taux d'attrition, peu d'analyses coûts/avantages ont

été réalisées pour déterminer le vrai coût financier de l'attrition des enseignants pour les systèmes. Une étude s'est intéressée aux effets du New Teacher Project (États-Unis), dont l'objectif était d'apporter un soutien renforcé aux enseignants lors des deux premières années de leur carrière. Les chercheurs ont réalisé une analyse coûts/ avantages et prévu que le programme aurait un retour sur investissement positif après cinq années (Villar et Strong 2007). Compte tenu de l'urgence du problème, les gouvernements doivent déterminer le coût total de la formation des nouveaux enseignants, ce qui aidera à mieux modéliser les coûts de l'attrition et permettra la réalisation d'autres analyses coûts/avantages à l'avenir. D'autres recherches de ce type dans des contextes économiques plus larges peuvent permettre de mieux quantifier le retour sur investissement du soutien apporté aux enseignants.

Financer un enseignement de qualité

Compte tenu du coût élevé de l'attrition et des cycles de formation répétés qui s'ensuivent, les dépenses consacrées aux enseignants peuvent être vues comme un investissement plutôt que comme de simples coûts. En dépensant plus efficacement pour les salaires des enseignants, les investissements ou les initiatives de professionnalisation, les systèmes pourraient bien économiser de l'argent à long terme en améliorant le prestige de la profession et en réduisant une attrition coûteuse. Ensuite, en investissant dans l'enseignement et en renforçant le prestige de la profession, les systèmes peuvent améliorer les résultats d'apprentissage et d'enseignement grâce à la rétention d'effectifs enseignants plus professionnels et expérimentés et développer un cercle vertueux au sein du système éducatif.

Pour réaliser les ODD, le nombre d'enseignants devra aussi augmenter drastiquement pour absorber la hausse des inscriptions et remplacer ceux qui partent (voir le chapitre II). Les dépenses liées à un tel nombre de nouveaux enseignants peuvent vite s'accumuler, en particulier dans les pays où la croissance démographique est forte. Il est nécessaire de prendre en compte ces coûts lors du développement de stratégies et de plans financiers d'éducation. Cette section explore ensuite comment les systèmes peuvent financer des initiatives conçues pour soutenir les enseignants, augmenter le prestige de la profession, ainsi qu'attirer et retenir des candidats de qualité. Il conclut en donnant des estimations de coûts pour le financement des nouveaux enseignants requis pour réaliser les cibles de l'ODD 4 et les critères nationaux selon les nouvelles projections du chapitre II.

Financer les salaires des enseignants et les mesures incitatives

Des débats sont en cours pour déterminer si le niveau des rémunérations et des mesures incitatives actuelles est suffisant pour attirer et retenir des candidats de qualité dans le métier d'enseignant. Ces discussions continuent alors que dans le monde entier, les enseignants se mettent en grève, souvent pour réclamer des augmentations de salaires (Evans et al. 2020 ; Conover et Wallet 2022 ; Deutsche Welle 2023). Le chapitre II a par exemple mis en lumière les données mondiales indiquant que dans de nombreux pays, la rémunération

des enseignants n'est pas attractive par rapport aux autres métiers exigeant un niveau de qualification similaire. Bien que les salaires ne soient pas le seul facteur pour convaincre de bons candidats de rejoindre la profession, ils jouent un rôle clé pour attirer et retenir des professionnels de qualité (Partenariat mondial pour l'éducation 2022 ; Education Commission 2019). En outre, un système de rémunération bien conçu peut être un moteur clé pour maximiser l'impact des dépenses d'éducation (Education Commission 2019).

Bien que cela soit important, il est difficile de déterminer le niveau « adéquat » de rémunération et il existe peu de directives en la matière (Partenariat mondial pour l'éducation 2022). Le processus varie beaucoup selon les pays et les régions. Aux États-Unis par exemple, les structures salariales sont définies au niveau des districts, tandis que le processus offre une certaine marge de manœuvre aux établissements au Royaume-Uni (avec des directives centralisées appuyées par un organisme indépendant d'évaluation des salaires). Dans les pays à faible revenu, le niveau de rémunération des enseignants est généralement déterminé au niveau national par des organismes comme les commissions du service public ou les commissions du service public de l'enseignement, ou il fait l'objet de négociations collectives (*ibid.*). La diversité des méthodes employées pour déterminer les échelles salariales et les inégalités économiques se traduit par d'importantes différences dans les niveaux de rémunération, même entre des pays d'une même région ou d'une même catégorie de revenus. Les analyses récentes réalisées sur les rémunérations des enseignants

dans les pays d'Afrique subsaharienne révèlent d'importantes variations entre les pays (Evans et al. 2020 ; Bennell 2023b).

Pour attirer des enseignants qualifiés, il est essentiel de leur proposer un salaire de départ concurrentiel et des opportunités d'évolution. Néanmoins, dans des pays comme le Botswana, la Gambie et le Qatar, les enseignants ne gagnent au départ que la moitié du PIB par habitant,¹¹ ce qui peut nuire au recrutement de candidats qualifiés puisque dans ces pays, les salaires sont bien plus bas que le revenu moyen qu'un individu est susceptible de gagner (voir Tableau 6.2). Cependant, malgré les faibles salaires de départ dans ces pays, les perspectives d'évolution professionnelle y sont meilleures que dans des pays comme la République démocratique populaire lao ou la Guinée, où les possibilités d'augmentation des enseignants sont inférieures à deux fois leur salaire de départ.

Table 6.2 Nombre d'échelons et mesures du salaire de départ au sein de pays sélectionnés, dernières données disponibles (2015-2021)

Région	Pays	Number of scales	Salaire (dollars des États-Unis PPA)	Salaire comme multiple du PIB	Multiple du salaire de départ
Asie de l'Est et du Sud-Est	Laos	28	244	0.5	1.8
Amérique latine et Caraïbes	Colombie	16	1,275	1.1	2.3
	Mexique	7	632	0.5	3.3
	Pérou	8	1,504	1.5	2.1
Afrique du Nord et Asie occidentale	Égypte	5	559	0.5	1.9
	Qatar	10	2,711	0.4	5.6
	Arabie saoudite	103	2,746	0.7	4.5
Afrique subsaharienne	Botswana	12	296	0.3	8.4
	Gambie	4	68	0.4	3.7
	Guinée	3	383	2.0	1.6
	Sierra Leone	11	233	2.0	4.5

Remarques : le Botswana dispose d'échelons salariaux supplémentaires pour les administrateurs. La figure 12 fait spécifiquement référence à ces échelons pour les enseignants. La Sierra Leone a 12 échelons au total, mais l'un d'eux ne compte qu'un seul employé et a donc été exclu de cette analyse.

Source : analyse des données adaptée de Ramírez et al. à paraître b

11 Avec la hausse des revenus nationaux, généralement, les salaires absolus augmentent aussi (Evans et al. 2020). Afin de mieux comparer les salaires de différents pays, les analyses se basent souvent sur le salaire comparé au PIB par habitant. Cette approche estime que la division du salaire par le PIB par habitant constitue un moyen simple et approximatif de contextualiser et d'estimer ces salaires, ce qui permet de les situer par rapport à la situation économique de chaque pays (Bennell 2023b). Entre le début des années 2000 et le milieu des années 2010, des donateurs ont défendu l'utilisation d'un point de référence de 3,5 fois le PIB par habitant comme ratio salarial des enseignants. Bien que ce ratio soit encore utilisé à des fins de contexte, il a été abandonné comme indicateur universel du salaire d'un enseignant en faveur de mesures plus nuancées qui tiennent compte de contextes comparables au sein de chaque pays (Bennell 2023b ; Ramírez et al. à paraître b).

L'augmentation de la rémunération des enseignants pour améliorer l'attractivité de la profession peut donc prendre différentes formes selon la situation et les besoins. Certains pays choisissent d'augmenter tous les salaires pour tenter d'améliorer la condition de la profession et d'améliorer le recrutement et la rétention des enseignants de qualité. Entre 2004 et 2013, la Thaïlande a comblé l'écart salarial entre les enseignants et les autres professions exigeant un niveau comparable de qualification (Punyasavatsut 2019). De même, l'Écosse a augmenté les salaires des enseignants de 23 % après qu'une enquête a démontré qu'ils se sentaient surmenés et sous-payés (Crehan et al. 2019). Les recherches ont révélé que ces changements avaient globalement rendu la carrière plus attractive et amélioré le prestige général de la profession (Punyasavatsut 2019 ; Crehan et al. 2019).

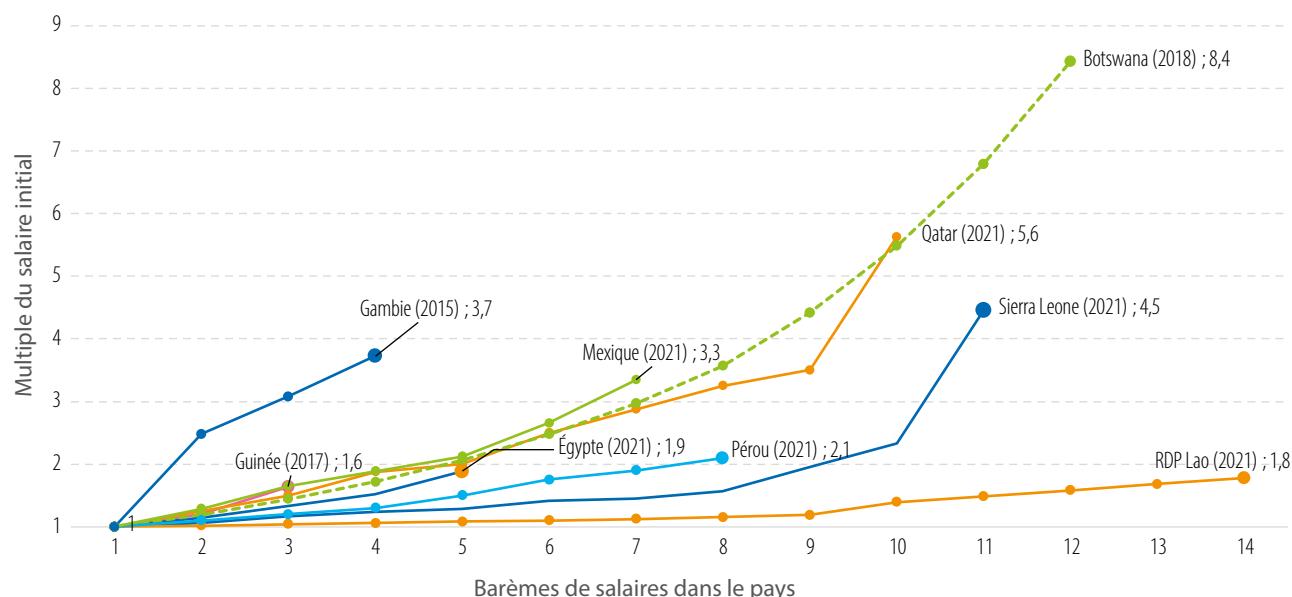
Entre 2004 et 2013, la Thaïlande a comblé l'écart salarial entre les enseignants et les autres professions exigeant un niveau comparable de qualification

Étant donné que de nombreux systèmes ne disposent pas des capacités budgétaires requises pour augmenter le salaire de tous les enseignants, des hausses plus ciblées peuvent constituer une autre solution. Dans les systèmes éducatifs qui peinent à retenir les jeunes enseignants ou à attirer de nouvelles recrues, l'augmentation des salaires

des enseignants débutants ou en début de carrière peut aider (UNESCO IIEPE 2019d). Le Royaume-Uni a par exemple augmenté le salaire des enseignants débutants de 8,9 % (contre 5 % environ pour les enseignants plus expérimentés) en 2022 afin de lutter contre l'attrition de début de carrière et d'attirer plus de candidats dans l'enseignement (United Kingdom Department for Education 2022 ; Sibeta 2023).

D'autres pays peuvent avoir du mal à retenir les enseignants si les opportunités d'augmentation sont trop rares ou trop limitées. Les recherches indiquent par exemple que les structures salariales en Afrique subsaharienne ont tendance à être assez plates. Les données de pays comme la Gambie, le Lesotho, le Malawi et la Zambie ont montré que même en tenant compte des promotions automatiques, un enseignant de primaire certifié ne bénéficierait que d'une augmentation limitée entre 11 et 36 % de ses revenus après quinze ans d'ancienneté, par rapport à son salaire de départ (Mulkeen 2010). La figure 6.6 illustre l'écart entre le salaire de départ et le salaire maximal atteignable dans neuf pays : Botswana, Égypte, Gambie, Guinée, République Démocratique Populaire Lao, Mexique, Pérou, Qatar et Sierra Leone. L'écart va de quelques paliers avec une augmentation de salaire importante (comme en Gambie) à de nombreuses augmentations, mais relativement faibles (comme en République Démocratique Populaire Lao).

Figure 6.6. Progression des salaires selon la grille salariale dans plusieurs pays sélectionnés, dernières données disponibles (2015-2021)



Source : analyse des données adaptée de Ramírez et al. à paraître b

Au sein des systèmes qui peinent à retenir les enseignants expérimentés, les planificateurs et les responsables politiques doivent étudier comment proposer des opportunités d'augmentation intéressantes tout au long de la carrière des enseignants. En effet, les recherches ont démontré qu'elles peuvent avoir un impact sur l'attractivité du métier auprès de candidats de qualité et sur la motivation des enseignants (UNESCO IIEP 2016). Ainsi, les systèmes peuvent envisager d'améliorer les parcours de carrière (voir le chapitre V) au lieu d'augmenter simplement les salaires à des intervalles fixes. Ces options s'écartent des structures salariales plus traditionnelles basées sur une grille unique, avec des augmentations fondées exclusivement sur l'ancienneté et l'expérience (UNESCO IIEP 2016 ; UNESCO IIEP 2019d).

Les responsables politiques disposent donc de plusieurs options, qui ne se limitent pas à augmenter tous les enseignants sans distinction. Tandis que certaines structures salariales sont équitables, d'autres proposent des mesures incitatives variées ou reflètent d'éventuels compromis politiques : est-ce que des salaires de départ plus élevés aident à recruter, est-ce qu'une certaine souplesse salariale locale permet de résoudre les pénuries locales, est-ce que la promesse de retraites intéressantes peut inciter les enseignants à rester dans le métier pendant toute leur vie professionnelle. Malheureusement, il n'existe pas de réponse claire à ces questions. Malgré la variété des structures salariales, de nombreux pays

souffrent de pénuries d'enseignants et envisagent désormais d'augmenter les salaires pour attirer et retenir les enseignants.

En outre, il est crucial de souligner que la rémunération des enseignants ne s'arrête pas au salaire. Différents éléments ont un impact sur l'attractivité du métier d'enseignant. Dans le monde entier, il existe tout un éventail de mesures incitatives financières, comme le souligne le chapitre IV. Les données relatives aux montants de ces mesures incitatives et à leurs bénéficiaires sont souvent opaques, mais puisqu'elles peuvent être conséquentes, elles devraient si possible être intégrées aux analyses. Par exemple en Gambie, la prime de pénibilité versée aux enseignants du primaire des régions isolées peut s'élever à 30-40 % du salaire de base en fonction de la distance de l'école vis-à-vis de la capitale (Pugatch et Schroeder 2014). Il est également essentiel d'évaluer les résultats escomptés de ce type de mesure incitative et s'ils justifient l'investissement financier. Dans le cas de la Gambie, bien que cette mesure ait permis d'augmenter le nombre d'enseignants qualifiés dans les régions isolées, elle n'a pas amélioré les résultats moyens des élèves. Cependant, il existe peu d'études de qualité cherchant à identifier les liens de causalité entre les mesures incitatives non financières et le recrutement et la rétention des enseignants dans les régions peu attractives (See et al. 2020). Des recherches supplémentaires sont nécessaires dans ce domaine.

Rémunération basée sur la performance

De nombreux systèmes ont expérimenté cette notion sous différentes formes, mais de nombreux problèmes se posent lorsqu'il s'agit de lier la rémunération des enseignants aux performances des élèves. L'utilisation de tests normalisés pour évaluer les élèves n'est par exemple pas toujours adaptée pour saisir l'impact global que les enseignants ont sur l'apprentissage et les expériences des élèves. L'analyse de 15 programmes menés dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire révèle que seuls quelques programmes de rémunération liée à la performance (RLP) ont amélioré l'apprentissage des élèves. La majorité n'a pas eu d'impact, puisqu'environ 50 % d'entre eux rapporte un effet de hausse minime, avec un écart standard de 0,06 seulement sur les résultats d'apprentissage des élèves (Breeding et al. 2021). Certaines de ces initiatives ont même démontré l'existence d'effets négatifs, notamment des cas de triche,

du bachotage ou la manipulation des résultats par des enseignants qui écartent les élèves plus faibles ou ciblent un groupe d'élèves prometteurs. En outre, il s'est révélé difficile de faire durer l'effet de la RLP après la période d'évaluation, puisque seuls 33 % des programmes de RLP étudiés ont continué après l'évaluation et un seul a eu un impact sur les résultats des élèves (*ibid*). Tout en mettant en garde sur leur adoption, les recherches ont identifié trois étapes pour améliorer la structure des programmes de RLP : 1) veiller à la disponibilité des moyens techniques de surveillance, des ressources et du soutien politique ; 2) évaluer différents aspects de la performance et définir les bénéficiaires des récompenses, les critères d'octroi, la répartition des récompenses et leur montant/forme ; et 3) être conscient des problèmes de mise en œuvre et du risque de collusion (*ibid*).

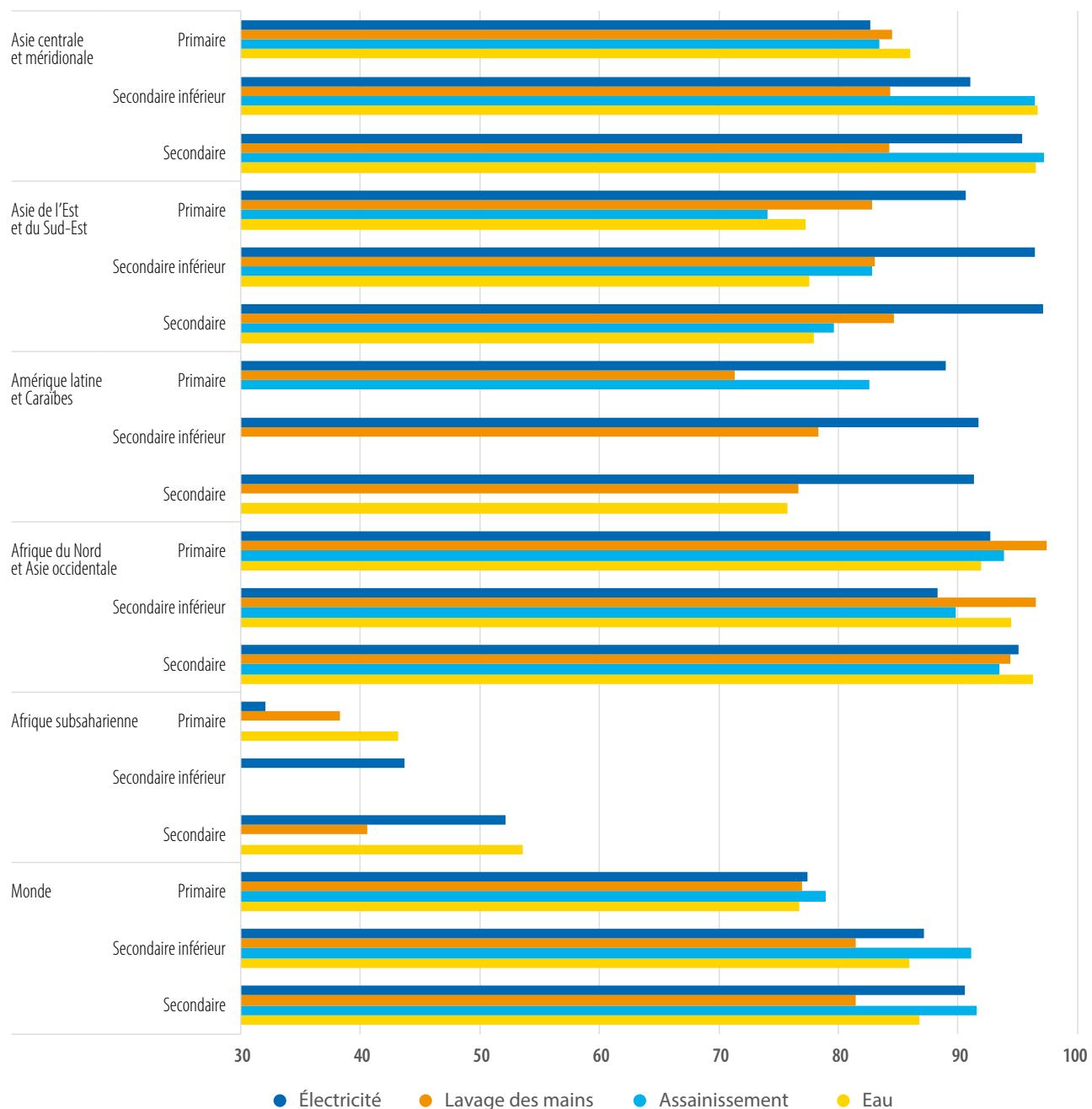
Capital et projets d'infrastructure

Le financement des dépenses d'investissement à long terme est pertinent, car elles ont un impact sur le recrutement et la rétention des enseignants. Comme le souligne le chapitre III, de mauvaises conditions de travail peuvent être une cause majeure d'attrition. Compte tenu des coûts directs et indirects de l'attrition, les décisions budgétaires devraient être conçues avant tout pour permettre d'offrir de bonnes conditions de travail.

Les systèmes doivent plus particulièrement promouvoir la rétention des enseignants en réalisant des dépenses d'investissement pour financer des infrastructures de base, notamment des toilettes et des installations sanitaires. Ce problème concerne principalement les pays à faible revenu et il peut avoir un effet particulièrement négatif sur la rétention des enseignantes, comme le souligne le chapitre III. Le Programme commun OMS/UNICEF de suivi de l'approvisionnement en eau, de l'assainissement et de l'hygiène a indiqué qu'en 2016, dans le monde, 18 % des établissements d'enseignement primaire et 13 % des établissements d'enseignement secondaire ne disposaient pas d'installations sanitaires. Cette part a augmenté dans les établissements de niveau

secondaire : 24 % en Afrique subsaharienne, 19 % en Océanie (hors Australie et Nouvelle-Zélande) et 18 % en Asie centrale et du Sud (UNESCO 2019). L'analyse du ratio élèves-enseignant formé et des préférences des enseignants au Malawi tend fortement à montrer que la mise à disposition de services WASH de base est associée à de moindres pénuries d'enseignants et à une meilleure offre d'enseignants (Asim et al. 2019). En outre, trop d'écoles n'ont pas accès à l'électricité ou à l'eau potable. Ces facteurs affectent certainement la rétention des enseignants, en particulier en Afrique subsaharienne où seulement 32 % des écoles primaires ont accès à l'électricité (2022) et 43 % (2016) à l'eau potable (voir Figure 6.7).

En Afrique subsaharienne, seulement 32 % des établissements d'enseignement primaire avaient accès à l'électricité en 2022 et seulement 43 % avaient accès à l'eau potable en 2016, ce qui nuit certainement à la rétention des enseignants.

Figure 6.7. Proportion d'écoles ayant accès à l'électricité, l'eau, l'assainissement et l'hygiène

Remarques : l'Europe, l'Amérique du Nord, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ne sont pas représentées, car ces régions approchent les 100 %. Les PEID sont omis par manque de données. Données de 2022 ou dernières données disponibles.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO 2024. Base de données consultée le : 2 janvier 2024.

Si l'on va plus loin, les systèmes doivent aussi réaliser des dépenses d'investissement pour préparer les élèves et les enseignants à des environnements d'apprentissage du XXI^e siècle. Selon les études, dans le monde, moins de la moitié des établissements d'enseignement primaire donnent accès aux technologies de l'information à des fins pédagogiques (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023a). La situation est un peu meilleure aux premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. L'accès à l'informatique a d'importantes

implications financières pour les établissements. Selon une récente analyse des interventions avec le meilleur coût/avantage dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, il apparaît que l'accès à une pédagogie structurée et les approches d'enseignement adapté au niveau, qui peuvent aussi employer les technologies de l'éducation, font partie des trois interventions les plus rentables (Angrist et al. 2023) et permettent aux pays d'utiliser leurs budgets d'éducation plus efficacement.

Enfin, parmi les dépenses d'investissement prioritaires, les responsables politiques devraient également prévoir des marges budgétaires pour que les établissements puissent s'adapter aux élèves et enseignants handicapés. Les données sur les infrastructures et services dédiés aux enseignants handicapés sont extrêmement rares, mais il en existe sur l'accessibilité pour les élèves. Seule la moitié des établissements d'enseignement primaire dans le monde sont dotés d'une infrastructure et de supports adaptés pour les élèves handicapés. Au niveau secondaire, ce taux augmente légèrement et dépasse tout

juste les 62 % (Institut de statistique de l'UNESCO 2024). Ces chiffres indiquent que pour de nombreux systèmes, il reste fort à faire pour offrir un environnement inclusif aux élèves et enseignants handicapés. Comme l'indique le chapitre V, il est essentiel d'offrir des environnements inclusifs et des ressources adaptées aux enseignants handicapés pour permettre leur intégration et leur rétention. Ces adaptations sont nécessaires pour respecter les droits humains de ces enseignants et donner l'image d'un environnement scolaire solidaire, ce qui aide à réduire l'attrition (Kraft et Papay 2014).

Investir dans la professionnalisation de l'enseignement

Tandis que les salaires et les conditions de travail de base des enseignants constituent des points de départ logiques pour investir dans la rétention des enseignants, les responsables politiques devraient aussi envisager des stratégies d'investissement conçues pour accroître le prestige et la professionnalisation du métier, notamment des programmes de préparation et d'accompagnement visant à soutenir les enseignants en début de carrière ou des initiatives de FPC.

Alors que ce chapitre a exposé les coûts importants que représentent la formation et le recrutement des nouveaux enseignants, l'amélioration du taux de rétention des enseignants en début de carrière est une stratégie de réduction des coûts évidente pour de nombreux systèmes. Comme l'a étudié le chapitre III, ces enseignants ont tendance à quitter davantage la profession que leurs collègues plus expérimentés, et ils constituent donc une cible naturelle pour ces initiatives. Tandis que certains chefs d'établissement peuvent s'appuyer sur l'idée fausse que les enseignants débutants sont moins chers, puisque leurs salaires sont souvent plus bas, les coûts de la formation et du recrutement l'emportent rapidement sur ces fausses économies. De nombreux facteurs, dont une préparation et un accompagnement complets, peuvent permettre aux enseignants en début de carrière de s'épanouir et de tenir lors des premières années (Allen et Sims 2018b ; OCDE 2019c ; Rockoff 2008). Cependant, sur 48 pays partenaires, économies et membres de l'OCDE, le cycle 2018 de la TALIS a révélé que seulement 40 % environ des enseignants de premier cycle de l'enseignement secondaire interrogés bénéficiaient d'une forme de préparation. En outre, seulement 22 % des enseignants débutants avaient un mentor (OCDE, 2019b).

Dans 48 pays membres et partenaires de l'OCDE, seulement 40 % environ des enseignants du premier cycle du secondaire interrogés ont indiqué avoir bénéficié d'une forme de préparation, tandis que seulement 22 % des enseignants novices avaient un mentor.

Comme nous l'avons vu au chapitre V, les systèmes peuvent aussi améliorer la professionnalisation d'une carrière d'enseignant en investissant dans des opportunités de développement professionnel de meilleure qualité. Une étude nationale menée en Angleterre a par exemple permis de produire des données en utilisant les données de recensement des effectifs nationaux des établissements pour estimer l'impact de la formation des enseignants de science sur les taux de rétention. En utilisant les données disponibles pour créer un groupe de contrôle, les chercheurs ont découvert que la formation améliorait nettement la probabilité qu'un enseignant reste dans le métier. En effet, chez ceux qui ne bénéficient pas d'une formation, 1 enseignant sur 12 tend à quitter le métier. Le ratio passe à 1 sur 30 seulement chez les enseignants formés (Allen et Sims 2017). En Éthiopie, une autre initiative intitulée Teacher Development Program a investi des sommes conséquentes dans le développement et la formation des enseignants, ce qui a permis de réduire les taux d'attrition dans le pays (voir Encadré 6.2). Une analyse coût- avantage du programme britannique a révélé qu'une rétention accrue se traduisait par une économie sur dix ans d'environ 2,2 milliards de livres sterling en prix de 2019 (Van den Brande et Zuccollo

2021). En tenant compte des avantages de la FPC sur les résultats des élèves et, par conséquent, sur les bénéfices tout au long de la vie, les recherches ont estimé que la création d'un droit à 35 heures de FPC de qualité par an

pour les enseignants britanniques coûterait 4 milliards de livres sterling environ sur dix ans, mais que le bénéfice social net serait de 61 milliards de livres sterling (Van den Brande et Zuccollo 2021).

Encadré 6.2. De gros investissements dans la formation des enseignants en Éthiopie pour lutter contre l'attrition

Depuis 2000, en Éthiopie, les inscriptions des élèves et le nombre d'enseignants ont rapidement augmenté. Entre 2000 et 2010, les effectifs au niveau primaire sont passés de 86 000 à 308 000 enseignants. Cela a aussi profité au REE, qui a chuté de 60 à 51 sur la même période. Pour ce faire, la part du budget consacré à l'éducation en Éthiopie a augmenté de 17,8 % en 2005 à 25,4 % en 2010 (Nordstrum 2013).

En 2007, une évaluation nationale de l'apprentissage a déterminé que des ressources supplémentaires étaient nécessaires pour former les enseignants. Plusieurs initiatives ont donc été lancées en deux phases entre 2009 et 2016. Elles ont été financées par un mécanisme de financement commun combinant les contributions des partenaires de développement (Nordstrum 2013).

Le Teacher Development Program a été une initiative clé vouée à augmenter l'offre d'enseignants efficaces à tous les niveaux d'éducation, après l'augmentation des exigences de formation et de certification imposée par le gouvernement (Nordstrum 2013). Afin d'aider les enseignants stagiaires, le ministère de l'Éducation a financé le transport vers les zones rurales et couvert les frais de transport et de subsistance d'environ 25 000 candidats et leurs superviseurs pendant les stages. Les enseignants existants ont aussi bénéficié d'opportunités de formation par le biais de modules d'auto-formation et des formations à domicile pendant les vacances. Les enseignants éligibles ont reçu un soutien financier pour les aider à se former et à couvrir les frais annexes comme le transport et l'hébergement (*ibid*). L'Éthiopie a aussi recruté un grand nombre d'enseignants, et en 2009/10, 142 935 candidats se sont inscrits dans des écoles et des instituts de formation des enseignants. Le chiffre record de 257 356 candidats a même été atteint en 2016/17 (Ministère de l'Éducation de la République démocratique fédérale d'Éthiopie 2021).

Ces chiffres représentent un effort financier important, et il est encourageant de constater que l'attrition chez les enseignants du primaire a baissé de 5 % en 2014/15 à 1,7 % en 2020/21. L'attrition des enseignants du secondaire a aussi baissé et s'établissait à 2,4 % en 2020/21, ce qui est nettement plus bas que dans les pays à revenu élevé, comme le souligne le chapitre II. Néanmoins, le ministère de l'Éducation éthiopien s'efforce d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé de 1 % d'attrition sur l'ensemble des niveaux (Ministère de l'Éducation de la République démocratique fédérale d'Éthiopie 2021).

Bien que ces programmes aient exigé des efforts soutenus de la part du ministère de l'Éducation et des donateurs, cet investissement conséquent dans le développement des enseignants semble avoir porté ses fruits. Au cours d'une période assez courte, l'Éthiopie a recruté et formé un grand nombre d'enseignants, tout en observant la baisse du taux d'attrition.

Financer les enseignants nécessaires d'ici 2030

Tandis que la rémunération des enseignants, les investissements en infrastructure et les initiatives de professionnalisation sont des décisions financières clés pour les systèmes éducatifs, de nombreux pays doivent aussi prendre en compte le coût anticipé des nouveaux

postes d'enseignants. Comme l'explique le deuxième chapitre de ce rapport, 13 millions d'enseignants environ sont nécessaires au total dans l'enseignement primaire d'ici 2030, dont 2,9 millions sur de nouveaux postes. 31 millions de nouveaux enseignants de niveau

secondaire sont nécessaires dans le monde, dont plus de la moitié de créations de postes (15,6 millions). Au total, 18,5 millions de postes d'enseignants devront être créés pour ces deux niveaux combinés. Ce chiffre conséquent souligne l'urgence pour les gouvernements de se préparer financièrement à répondre à ces besoins en matière d'éducation. Pour évaluer le coût des enseignants supplémentaires requis pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, une estimation a été réalisée en tenant compte exclusivement des création de postes.¹²

Selon cette estimation, les 2,9 millions d'enseignants de niveau primaire supplémentaires requis d'ici 2030 pour réaliser la cible de l'éducation primaire universelle coûteront 12,8 milliards de dollars des États-Unis. Cependant, ce chiffre varie beaucoup selon les régions. L'Afrique subsaharienne, où le nombre d'enseignants nécessaires est le plus élevé, porte aussi le coût financier le plus lourd, c'est-à-dire la moitié du total (6,5 milliards de dollars des États-Unis). L'Afrique du Nord et l'Asie occidentale se classent en deuxième position (2,7 milliards de dollars des États-Unis) pour l'enseignement primaire, et sont suivies par l'Asie du Sud (1,3 milliard de dollars des États-Unis) qui aura besoin de plus d'enseignants, mais où les salaires sont généralement plus bas (voir Figure 6.8 et Tableau 6.3).

Pour l'enseignement secondaire, les besoins financiers sont encore plus conséquents. Les rémunérations sont souvent plus élevées au niveau secondaire qu'au niveau primaire, mais c'est le nombre d'enseignants nécessaires qui constitue le facteur le plus important de ce coût financier. Dans l'enseignement secondaire, 15,6 millions de nouveaux enseignants seront nécessaires pour réaliser l'éducation secondaire universelle d'ici 2030, ce qui représente environ 106,8 milliards de dollars des

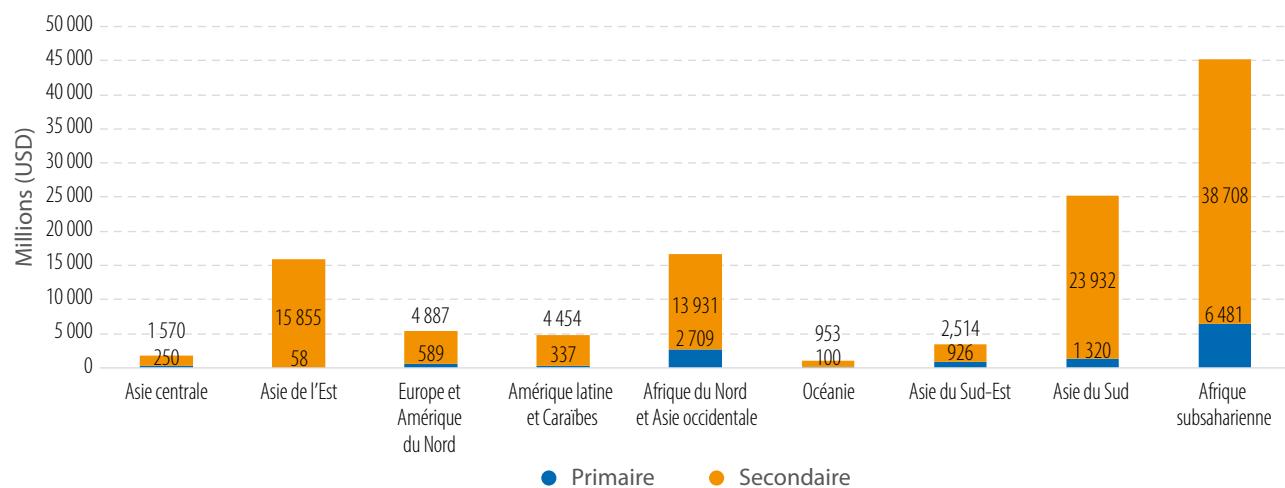
États-Unis. L'Afrique subsaharienne porte encore une fois le coût financier le plus élevé, mais les besoins accrus des autres régions rapportent sa part à environ un tiers (36 %) du total. L'Asie du Sud se classe deuxième en nombre de nouveaux enseignants nécessaires et assume donc le deuxième coût le plus élevé, à savoir 22,4 % du total. L'Asie orientale enregistre des besoins financiers modérés pour l'enseignement primaire, mais elle se classe en troisième position pour le niveau secondaire, car la Chine aura besoin de presque un million d'enseignants supplémentaires (voir Tableau 6.3).

En combinant les deux niveaux d'enseignement, il faudrait 120 milliards de dollars des États-Unis chaque année pour financer les salaires des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire d'ici 2030 (voir Encadré 6.3). L'Afrique et l'Asie sont les deux régions avec les besoins les plus importants, en particulier au niveau secondaire (voir Figure 6.8).

Selon les dernières projections, pour réaliser l'ODD 4, le coût des enseignants supplémentaires nécessaires sera de 12,8 milliards de dollars des États-Unis pour l'éducation primaire universelle et de 106,8 milliards de dollars des États-Unis pour l'éducation secondaire universelle. En combinant les deux niveaux d'éducation, il faudra donc 120 milliards de dollars des États-Unis chaque année pour financer les salaires des nouveaux postes dans le primaire et le secondaire d'ici 2030.

¹² La méthode globale utilisée estime le nombre de nouveaux enseignants requis pour chaque pays d'ici 2030 et multiplie ce chiffre par le salaire estimé des enseignants, pour ensuite évaluer le coût financier du recrutement de ces enseignants. Ces montants sont additionnés pour obtenir les chiffres régionaux. Afin de fournir une estimation mondiale, quand les données des pays n'étaient pas disponibles, les salaires moyens ont été basés sur la sous-région et le niveau de revenu du pays, et des ajustements ont été réalisés pour les pays sans données comparables au sein de leur tranche de revenu.

Figure 6.8. Besoin financier total nécessaire pour couvrir les salaires des nouveaux enseignants afin de réaliser l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, par région (en millions de dollars des États-Unis, dollar constant de 2015).



Source: Ramírez et al. à paraître a.

Afin de contextualiser l'estimation des besoins financiers supplémentaires requis pour rémunérer les nouveaux enseignants d'ici 2030, les coûts sont comparés aux dépenses moyennes d'éducation actuelles. Si l'effort financier supplémentaire de 120 milliards de dollars des États-Unis était réparti équitablement entre tous les pays, cela impliquerait une hausse de seulement 3,1 % du budget d'éducation pour tous les pays. En moyenne, dans le monde, les pays dépensent 4,2 % de leur PIB pour l'éducation. Si l'objectif de 6,0 % était atteint par tous les pays, cela suffirait à financer toutes les créations de postes requises. Cependant, les besoins varient beaucoup selon la région et le pays (Ramírez et al. à paraître a).

Bien que les salaires des enseignants soient plus hauts dans les pays à revenu élevé, l'écart bien plus grand sur le nombre d'enseignants nécessaires se traduit par des efforts financiers plus importants dans les pays à faible revenu. Les régions à plus haut revenu comme l'Europe et l'Amérique du Nord doivent augmenter leur budget d'environ 0,2 % seulement pour financer leurs nouveaux enseignants, tandis que l'Afrique subsaharienne fait face à un véritable défi puisqu'elle doit augmenter son budget de 79,3 % pour financer les salaires des nouveaux enseignants (voir Tableau 6.3). Les pays d'Afrique subsaharienne consacrent en moyenne 3,01 % de leur PIB aux dépenses d'éducation. Ce chiffre devrait

augmenter de 2,39 % dans la région pour répondre aux besoins de financement des nouveaux enseignants, soit une dépense globale de 5,4 % du PIB, ce qui constitue une hausse importante, qui reste toutefois inférieure à l'objectif de 6 %. En analysant les pays individuellement, au-delà de l'analyse régionale, de nouvelles difficultés considérables apparaissent. En additionnant les besoins du niveau primaire et du niveau secondaire, 17 pays devront multiplier par deux leurs budgets d'éducation actuels simplement pour financer les salaires des nouveaux enseignants. En outre, pour 11 des 17 pays dont les besoins sont les plus urgents, même si leurs dépenses d'éducation devaient atteindre le point de référence supérieur des objectifs internationaux (soit 6 % du PIB pour l'éducation), cela ne suffirait pas à couvrir les dépenses associées aux nouveaux enseignants nécessaires pour réaliser l'objectif de l'accès universel à l'éducation (Ramírez et al. à paraître a).

Même si les besoins sont très élevés pour l'enseignement secondaire, cette estimation souligne au moins les progrès réalisés au niveau primaire. En Afrique subsaharienne, la région avec les besoins les plus importants, il est estimé qu'à l'échelle régionale, le coût des enseignants du primaire supplémentaires requis représente 11,4 % des dépenses d'éducation actuelles.

Table 6.3 Budget supplémentaire requis pour financer les nouveaux enseignants nécessaires d'ici 2030

Région des ODD	Dépenses totales d'éducation (en millions de dollars des États-Unis, dollar constant de 2015) ¹	Besoins financiers totaux requis pour les créations de postes (en millions de dollars des États-Unis, dollar constant de 2015)	Budget supplémentaire nécessaire (en pourcentage des dépenses totales d'éducation)			
Asie centrale	19 025	250,1	1 570,2	1,31%	8,25%	9,57%
Asie orientale	785 215	58,0	15 854,9	0,01%	2,02%	2,03%
Europe et Amérique du Nord	2 243 967	589,1	4 887,2	0,03%	0,22%	0,24%
Amérique latine et Caraïbes	287 155	337,4	4 453,6	0,12%	1,55%	1,67%
Afrique du Nord et Asie occidentale	138 795	2 708,9	13 930,7	1,95%	10,04%	11,99%
Océanie	101 212	99,6	952,7	0,10%	0,94%	1,04%
Asie du Sud-Est	96 282	926,0	2 514,1	0,96%	2,61%	3,57%
Asie du Sud	170 258	1 319,7	23 931,8	0,78%	14,06%	14,83%
Afrique subsaharienne	56 960	6 481,0	38 708,4	11,38%	67,96%	79,34%
Total	3 898 868	12 769,8	106 803,6	0,33%	2,74%	3,07%

Source : Ramírez et al. à paraître a

Remarque : ¹Dépenses publiques d'éducation, total (en % du PIB). Dernière année disponible par pays.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, les pays ont créé des critères nationaux en raison des difficultés structurelles et financières que pose la réalisation des ODD d'ici 2030. Quand les prévisions de coûts tiennent compte du nombre de nouveaux enseignants requis pour atteindre les critères nationaux, ces chiffres sont nettement moins élevés tant au niveau primaire que secondaire. Au niveau primaire, 2,5 millions de nouveaux postes d'enseignant sont requis d'ici 2030 selon les critères nationaux pour un coût prévu de 11,3 milliards de dollars des États-Unis, soit presque 11,5 % de moins que les projections réalisées dans le cadre de l'objectif de l'éducation primaire universelle d'ici 2030. Au niveau secondaire, 12,8 millions de nouveaux postes d'enseignants sont requis selon les critères nationaux pour un coût de 85,6 milliards de dollars des États-Unis, soit presque 20 % de moins que les projections réalisées dans le cadre de l'objectif d'éducation secondaire universelle (Ramírez et al. à paraître a). Si l'on additionne ces chiffres, les besoins financiers supplémentaires requis pour les salaires des nouveaux d'enseignant du primaire et du secondaire d'ici 2030 selon les critères nationaux s'établissent à 96,9 milliards de dollars des États-Unis

chaque année, c'est-à-dire moins que les 120 milliards requis pour l'éducation primaire et secondaire universelle. Même avec ces montants réduits, plusieurs régions devront augmenter leurs budgets d'éducation de 10 % ou plus, dont l'Afrique subsaharienne (9,4 % en primaire et 46,9 % au secondaire), l'Asie du Sud (0,7 % en primaire et 13,7 % au secondaire) et l'Afrique du Nord et l'Asie occidentale (1,8 % en primaire et 8,7 % au secondaire) (*ibid*). En Afrique subsaharienne, 12 pays devront doubler (ou plus) leurs dépenses, même pour atteindre les critères nationaux.

Si l'on additionne ces chiffres, les besoins financiers supplémentaires requis pour les salaires des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire d'ici 2030 selon les critères nationaux s'établissent à 96,9 milliards de dollars des États-Unis chaque année, c'est-à-dire moins que les 120 milliards requis pour l'éducation primaire et secondaire universelle.

Encadré 6.3. Investir pour les enseignants : combien faudra-t-il d'ici 2030

13 M
d'enseignants du primaire supplémentaires

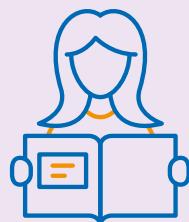


31 M
d'enseignants du secondaire supplémentaires



Besoin global d'enseignants supplémentaires

Pour atteindre l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, 13 millions d'enseignants du primaire et 31 millions d'enseignants du secondaire seront nécessaires dans le monde. Cela implique de créer 2,9 millions de postes dans l'enseignement primaire et 15,6 millions de postes dans l'enseignement secondaire.



Les budgets d'éducation sont majoritairement consacrés aux enseignants

Environ 75 % des dépenses d'éducation sont allouées aux coûts liés aux enseignants dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur.



Besoins financiers totaux

Le coût annuel combiné des nouveaux postes d'enseignants dans le primaire et le secondaire d'ici 2030 est estimé à 120 milliards de dollars des États-Unis.

A photograph showing a man in a white polo shirt standing in the center, surrounded by several children whose hands are raised towards him. They appear to be in a rural setting with mud-brick buildings in the background.

Chapitre 7

Coopération et solidarité internationales

Moumouni Badini est enseignant bénévole dans une école primaire de Bourzanga, au Burkina Faso.

© UNESCO/Kilayé Bationo

Comme il a été démontré dans ce rapport, les pénuries d'enseignants sont un problème complexe avec de multiples causes, qui ne seront résolues que par une série de stratégies politiques et financières. Tandis que certains pays sont capables d'endiguer les pénuries d'enseignants grâce à leurs propres initiatives et financements, de nombreux autres ont besoin de la coopération internationale et de soutien, tant pour orienter leurs stratégies et leurs actions qu'avec des moyens humains, techniques ou financiers.

Ce chapitre explore différentes voies de la coopération et la solidarité internationales pour lutter contre les pénuries d'enseignants à travers le monde. Il commence par étudier le dialogue international, plus particulièrement du TES 2022 et les engagements nationaux qui en ont découlé. Ensuite, il s'intéresse à la façon dont les enseignants et les systèmes éducatifs peuvent travailler par-delà les frontières nationales pour se soutenir et collaborer, en particulier à travers la coopération Sud-Sud et triangulaire. La dernière section approfondit les discussions et les problématiques soulevées par le chapitre VI en évoquant le financement international et l'aide à l'éducation.

Dialogue international, recommandations et engagements

À l'échelle internationale, la collaboration est essentielle pour relever des défis structurels comme les pénuries d'enseignants. Le Sommet sur la transformation de l'éducation 2022 a constitué une étape importante pour la coopération mondiale en matière d'éducation et a remis certaines questions clés au premier plan des programmes politiques nationaux et internationaux. Le TES s'est tenu à New York lors de la 77e session de l'Assemblée générale des Nations Unies et a réuni plus de 2 000 parties prenantes de l'éducation et 65 chefs d'états et de gouvernements (Nations Unies 2023c). Pour préparer ce sommet mondial, de vastes consultations nationales et régionales ont été organisées en présentiel et en ligne. Plus de 350 000 personnes ont pris part aux consultations nationales, dont 39 % environ d'enseignants et d'éducateurs (Nations Unies 2023c). En outre, huit consultations régionales et sous-régionales ont permis de discuter et de partager des visions de la transformation de l'éducation. L'importance de la coopération régionale, à travers le dialogue et les initiatives conjointes, a été l'une des conclusions communes de ces consultations.

Le processus de consultation a été documenté et structuré autour de cinq domaines d'action thématiques clés dans l'objectif d'accélérer les efforts vers la réalisation de l'agenda Éducation 2030 et la transformation de l'éducation. En plus de problématiques importantes comme l'inclusion, l'éducation pour le développement durable, l'apprentissage numérique et le financement de l'éducation, la piste d'action 3 a pour thème « Les enseignants, l'enseignement et le métier d'enseignant » et promeut donc le rôle central des enseignants dans l'éducation. Dans le cadre de cette piste d'action, un document de réflexion a été développé pour mettre

en lumière le rôle central des enseignants dans la transformation de l'éducation et le développement d'une vision, avec des recommandations d'actions, de partenariats et d'initiatives aux niveaux national et international afin de soutenir les enseignants du monde entier comme des acteurs du changement pour la transformation de l'éducation. Les conclusions des pistes d'action et les résultats des consultations nationales et régionales ont largement contribué au pré-Sommet qui a eu lieu en juin 2022, à Paris. Plus de 150 ministres et autres parties prenantes de l'éducation y ont participé. La voix des enseignants a été portée à différents niveaux du TES, lors des sessions du pré-Sommet et du Sommet, mais aussi lors des différentes consultations organisées en lien avec la piste d'action 3 et au travers d'une campagne de communication sur les enseignants (#TeachersTransform) mise en place par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030.

Outre les documents de réflexion et les consultations nationales, le TES s'est notamment traduit par les engagements nationaux de plus de 140 pays (voir Encadré 7.1). Afin d'aider les pays à transformer en mesures concrètes les visions exprimées à travers ces engagements, cinq initiatives mondiales ont été créées sur les thèmes suivants : l'éducation en situation de crise, l'apprentissage fondamental, l'éducation verte, l'égalité des genres à travers l'éducation, et l'apprentissage numérique. Le Comité directeur de haut niveau (CDHN) co-présidé par l'UNESCO et la Sierra Leone soutient les pays au cours de ce processus et évalue les progrès réalisés. Le Secrétaire général des Nations Unies a créé le Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant début 2023, ce qui est indiqué dans le chapitre I comme l'un des résultats du TES.

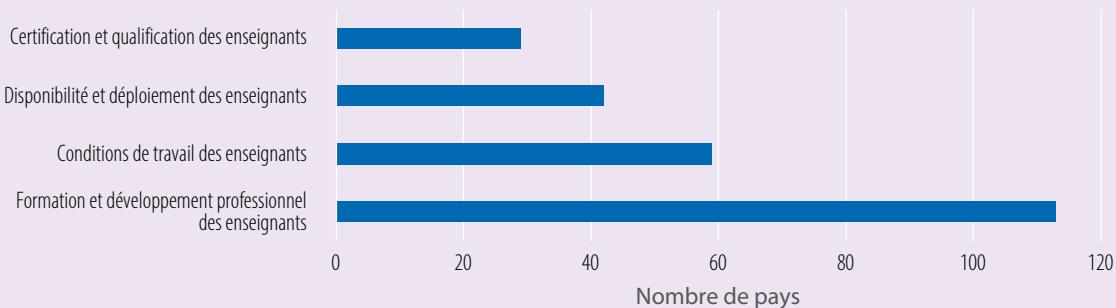
Encadré 7.1. Déclarations d'engagement nationales

Les déclarations d'engagement nationales présentées à l'issue du TES ont souligné le rôle central des enseignants, des éducateurs et des autres membres du personnel éducatif. En novembre 2023, 143 États membres au total ont soumis des déclarations nationales sur cinq thèmes clés identifiés lors de la préparation du Sommet et 120 pays se sont emparés du thème des enseignants dans leurs engagements. La plupart des pays (79 %) souligne que pour augmenter la qualité de l'apprentissage, il est déterminant d'améliorer la formation pédagogique et les programmes de FPC afin de les rendre accessibles, abordables et conformes aux priorités éducatives, aux exigences des enseignants et aux politiques d'évolution professionnelle. Un nombre plus restreint de pays cite l'amélioration des conditions de travail des enseignants (41 %), avec des dimensions comme les salaires et mesures incitatives financières, la charge de travail, l'équilibre vie privée-vie professionnelle, le statut professionnel, la taille des classes, les ressources d'enseignement, l'autonomie, les relations de travail, la violence à l'école et les mesures de gouvernance vis-à-vis du comportement des élèves. 42 pays évoquent l'offre et le déploiement des enseignants (29 %) et 29 pays traitent de la certification et de la qualification des enseignants (20 %) (voir Figure 7.1). Le Brésil, la Croatie, la France et la Lituanie font partie des pays qui se sont engagés à augmenter les salaires, et l'Égypte s'est engagée à recruter 150 000 nouveaux enseignants dans les cinq prochaines années pour lutter contre les pénuries.

D'autres sujets pertinents pour la profession enseignante sont souvent cités dans les déclarations nationales : le soutien et l'amélioration de l'apprentissage numérique dans le système éducatif (77 %) ; les innovations de l'enseignement et de l'apprentissage, y compris les approches pédagogiques et méthodes avant-gardistes (46 %) ; et la contribution à l'avancée de l'éducation pour le développement durable (33 %).

Cependant, l'importance de financer la mise en œuvre des engagements au niveau national doit être prise en compte. Pas moins de 105 pays (73 %) se sont engagés à augmenter le financement national de l'éducation, y compris de l'infrastructure éducative, mais seulement 12 pays donateurs ont déclaré qu'ils augmenteraient le volume, la prévisibilité et l'efficacité de l'aide internationale pour l'éducation et qu'ils veilleront à ce qu'elle soit conforme aux plans nationaux d'éducation et aux principes d'efficacité. Le chapitre VI du présent rapport revient sur le financement de l'éducation et des enseignants.

Figure 7.1. Engagements nationaux en faveur des enseignants, Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022



Source: UNESCO 2023b. Date de consultation : 21 décembre 2023.

Coopération internationale et échanges

La transformation de l'enseignement en un métier plus collaboratif peut dépasser l'échelle de l'établissement, locale ou même nationale. Le dialogue et le partage de connaissances à l'échelle internationale sont aussi essentiels à la réalisation de l'ODD 4, plus particulièrement pour les pays du Sud qui peuvent bénéficier d'une coopération Sud-Sud ou triangulaire.¹³ Dans le cadre de ces relations, les pays peuvent mettre en commun et partager des ressources, développer leur autonomie à travers le renforcement des capacités et l'échange d'idées, et étendre la participation et la coopération des pays du Sud à l'activité économique internationale (UNOSSC 2023a). Afin de promouvoir ces relations, le Bureau des Nations Unies pour la coopération Sud-Sud (UNOSSC) a développé South-South Galaxy, une plateforme mondiale de partage des connaissances et de partenariat pour la coopération Sud-Sud et triangulaire (UNOSSC 2023b).

L'analyse des déclarations des 143 États membres lors du TES révèle l'attention portée à l'amélioration de l'apprentissage par le biais du renforcement de la formation des enseignants (79 %), tandis que 41 % des pays seulement évoquent les conditions de travail des enseignants. Des inquiétudes concernant l'offre d'enseignants et leur certification sont respectivement exprimées par 29 % et 20 % des pays.

Les initiatives de coopération Sud-Sud et triangulaire peuvent profiter aux enseignants de différentes manières dans divers contextes. En coordination avec la Blackboard Academy et l'Agence allemande de coopération internationale (GIZ), l'UNESCO Kingston a par exemple créé un programme qui aide les enseignants de 20 PEID à approfondir leurs techniques pédagogiques d'apprentissage en ligne et de création de contenus (UNESCO et al. 2023a). Cette initiative a été pensée en réaction aux difficultés rencontrées par les enseignants pendant la pandémie de COVID-19. L'initiative a été tellement bien accueillie par les enseignants et les systèmes éducatifs qu'une nouvelle initiative Sud-Sud est prévue entre les bureaux de l'UNESCO des Caraïbes et de l'Afrique australe afin de partager les leçons tirées du projet et de renforcer les capacités (*ibid*). Un autre projet intitulé « Soutenir les enseignants dans la région du Sahel » a ciblé les enseignants de cinq pays : le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Tchad. L'UNESCO et l'Union européenne ont apporté un soutien technique et financier à l'initiative afin d'aider les pays à améliorer la formation des enseignants et leur gestion. Chaque pays a ainsi élaboré un projet de référentiel pour identifier des normes minimales et orienter les futures réformes (UNESCO et al. 2023a).

Aide internationale au financement des enseignants

Les investissements gouvernementaux en faveur d'un personnel enseignant qualifié et soutenu à long terme améliorent la qualité et la résistance des systèmes éducatifs. Cependant, dans de nombreux pays à faible revenu, une fois que le coût des salaires a été pris en compte, les contraintes budgétaires laissent très peu de place à l'investissement dans la FIE et la FPC et à l'amélioration des conditions de travail et de l'infrastructure. Les chiffres présentés dans le chapitre VI sur les prévisions de coûts des futures créations de postes mettent l'accent sur la charge financière qui pèsera sur les budgets d'éducation des pays à faible revenu.

Les partenaires de l'aide internationale peuvent aider les pays à combler les manques et à investir pour leurs enseignants, que ce soit à travers une aide financière, du soutien, de la formation ou du plaidoyer.

Les niveaux de l'aide internationale pour l'éducation ont légèrement baissé depuis 2019 et l'aide n'atteint pas toujours équitablement ceux qui en ont le plus besoin.

¹³ La coopération Sud-Sud désigne « au moins deux pays en développement qui travaillent à atteindre leurs objectifs individuels et/ou communs de développement des capacités nationales à travers le partage de connaissances, de compétences, de ressources et de savoir-faire techniques » (UNOSSC 2023a). La coopération triangulaire « implique des partenariats entre deux pays en développement ou plus avec le soutien d'un ou de plusieurs pays développés ou d'organisations multilatérales pour mettre en œuvre des programmes et des projets de coopération pour le développement » (UNOSSC 2023a).

Des approches coordonnées de soutien aux enseignants sont adoptées grâce à des financements extérieurs, en collaboration avec les gouvernements, comme la Mastercard Foundation via le programme Leaders in Teaching. Ce projet pilote a été déployé dans environ la moitié des établissements d'enseignement secondaire du Rwanda pendant cinq ans. Il a réuni des partenaires afin d'apporter un soutien coordonné à l'enseignement des STIM dans le secondaire et a aussi permis de renforcer les données sur les enseignants et les services de TMIS. En mettant l'accent sur le recrutement, la FPC en formation initiale et continue, et la motivation des enseignants et des directions, le programme a amélioré les résultats d'apprentissage. Il est important de noter que tous les élèves en ont bénéficié de façon équitable, même les élèves de milieux défavorisés, et les filles comme les garçons. Il a été également souligné qu'il était nécessaire de soutenir les femmes dans les matières où elles sont largement sous-représentées, comme les STIM, et aux postes de direction (Colenbrander 2021).

Pour veiller à ce que les enseignants qualifiés déplient tout leur potentiel, les donateurs sont encouragés à collaborer avec les partenaires sociaux, y compris les enseignants, et à renforcer leurs capacités en les considérant comme des partenaires lors du développement des politiques. Ce type d'engagement a été appliqué à Madagascar, où le GPE a apporté des fonds au ministère pour qu'il adapte mieux le calendrier scolaire aux besoins climatiques et agricoles afin de réduire l'absentéisme des élèves et des enseignants (Partenariat mondial pour l'éducation 2023b). Cette action fait partie d'une initiative plus large intitulée « Systèmes éducatifs intégrant le climat » à travers laquelle le GPE considère aussi les enseignants comme des acteurs de la lutte contre le changement climatique (Partenariat mondial pour l'éducation 2023a).

Tandis que dans certains cas, ce type d'initiatives peut aider les pays à faible revenu, l'aide globale a légèrement baissé depuis 2019 et n'atteint pas toujours équitablement ceux qui en ont le plus besoin (Hares et al. 2023). Alors que les principaux donateurs incluent les pays à revenu élevé et les institutions multilatérales,¹⁴ les analyses révèlent des priorités diverses de la part des donateurs et des inquiétudes quant au compartimentage

du financement et au fait que les pays bénéficiaires ne profitent pas assez directement de ces aides¹⁵ (Hares et al. 2023).

Le Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD) publie le rapport de l'aide publique au développement en utilisant son système de notification des pays créanciers (SNPC). Dans le référentiel SNPC, la formation des enseignants est définie comme la formation initiale et continue et le développement de supports, sans mention du niveau d'éducation, et elle est classée comme un sous-ensemble du secteur de l'éducation avec de l'aide attribuable. Le SNPC répertorie les aides des donateurs, classées par projet, en se basant sur l'allocation des versements. Alors que des projets d'aide à l'éducation intègrent la formation des enseignants, à moins que celle-ci en constitue un composant clé, l'allocation n'est pas classée dans la sous-catégorie de la formation des enseignants. Par conséquent, la valeur calculée peut sous-évaluer les fonds réels consacrés au développement des enseignants.

La Banque Mondiale apparaît comme le principal donneur des initiatives de formation des enseignants en Afrique subsaharienne, la région subissant les pénuries les plus graves. Entre 2013 et 2022, le soutien financier de la Banque Mondiale dans ce domaine était plus de deux fois plus élevé que celui du deuxième donneur.

En ce qui concerne les versements effectués pour la formation des enseignants dans le secteur de l'éducation, une augmentation progressive a été constatée au fil des années, avec un pic à 435 millions de dollars des États-Unis en 2022 (voir Figure 7.2). Les variations des versements sont imputables au nombre restreint des donateurs, ce qui conduit à des fluctuations sur trois ans. Par exemple, les données de 2021 indiquent une allocation d'environ 300 millions de dollars des États-Unis pour la formation des enseignants, alors qu'elle était de 400 millions en 2020 et en 2022.

L'APD dans l'éducation, en particulier les versements pour la formation des enseignants, a augmenté progressivement au fil des ans, avec un pic de 435 millions de dollars des États-Unis en 2022.

14 Comme la Banque Mondiale, les banques régionales, le GPE, Éducation sans délai (ECW) et l'UNRWA.

15 Au lieu de cela, les aides passent souvent par des parties basées dans les pays donateurs ou sont dépensées dans ces pays, par exemple sous forme de bourses pour étudier dans les pays donateurs.

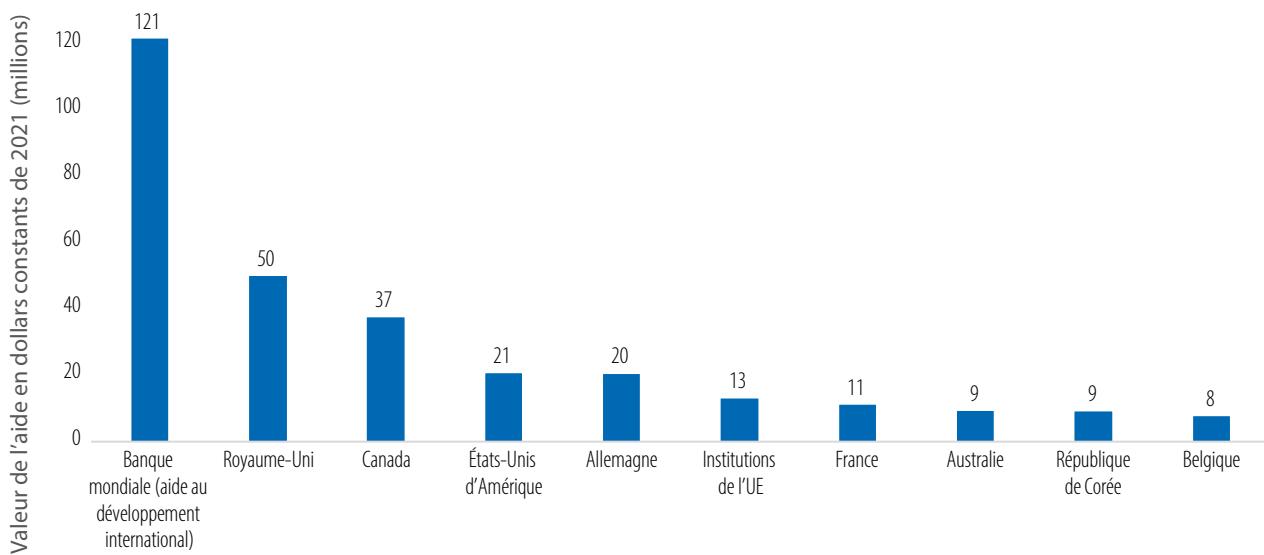
Figure 7.2. Aide d'éducation consacrée à la formation des enseignants, 2003-2022

Remarque : les montants présentés reflètent les versements bruts de l'APD de tous les donneurs via tous les canaux pour la formation des enseignants, en dollar des États-Unis constant de 2021.

Source : adaptée de l'analyse du Rapport du GEM basée sur les données de l'OCDE 2023a. Date de consultation de la base de données : 2 janvier 2024.

Parmi les donateurs bilatéraux et multilatéraux alimentant en données le SNPC de l'OCDE, ces dix dernières années, la Banque Mondiale s'est systématiquement positionnée comme le plus gros donneur pour la formation des enseignants, en contribuant en moyenne à hauteur de 121 millions de dollars des États-Unis chaque année. Avec respectivement 50 millions et 37 millions de dollars des États-Unis, le Royaume-Uni et le Canada se classent

comme les plus gros contributeurs nationaux (voir Figure 7.3). Compte tenu de l'essor démographique des élèves, l'Afrique subsaharienne s'établit comme la région avec le besoin le plus important d'enseignants. La Banque Mondiale se distingue comme le principal donneur en faveur de la formation des enseignants dans cette région et donne plus de deux fois plus que le deuxième contributeur (Royaume-Uni), entre 2013 et 2022.

Figure 7.3. 10 premiers donneurs de la formation des enseignants, moyenne 2013-2022

Remarques : les montants présentés reflètent les versements bruts de l'APD des donneurs via tous les canaux pour la formation des enseignants, en dollar des États-Unis constant de 2021. Le financement des institutions de l'Union européenne est géré par la Commission européenne et la Banque européenne d'investissement (OCDE, 2023b).

Source : adaptée de l'analyse du Rapport du GEM basée sur les données de l'OCDE 2023a. Date de consultation de la base de données : 2 janvier 2024.

Bien qu'aucun montant d'APD raisonnable ne permette à tous les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur de réaliser l'objectif de l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030, un soutien continu peut être crucial pour atteindre des objectifs plus réalistes à court terme. Le GPE a par exemple attribué 75 subventions à des activités en lien avec les enseignants, pour une valeur totale de plus de 490 millions de dollars des États-Unis en 2023. Ces subventions ciblent plusieurs activités, dont la formation pré-emploi, la formation continue, l'accompagnement des enseignants, la gestion des enseignants et l'évaluation de la qualité de l'enseignement (Partenariat mondial pour l'éducation 2023c). ECW a formé plus de 72 000 enseignants en situation de crise en 2022 sur des thèmes comme les connaissances thématiques, la santé mentale, le genre, l'inclusion et le WASH (Éducation sans délai 2023). Malgré tout, le financement de projets consacrés à la formation ou à l'accompagnement des enseignants n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan des besoins financiers de pays qui doivent déjà trouver comment payer les salaires des

nouveaux postes d'enseignants (comme vu au chapitre VI). Davantage de donateurs pourraient envisager de créer des créneaux de financement pour les enseignants en ciblant des problématiques clés qui empêchent les pays, en particulier les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur, de lutter efficacement contre les pénuries d'enseignants.

En 2023, le GPE a attribué 75 bourses estimées à plus de 490 millions de dollars des États-Unis, en soutien à différentes activités liées aux enseignants. Ces initiatives s'intéressent à la formation pré-emploi, la formation continue, le mentorat des enseignants, la gestion des enseignants et l'évaluation de la qualité de l'enseignement.



Chapitre 8

Conclusions et recommandations

Kagiso Maimela enseigne la géographie dans un établissement d'enseignement secondaire dans la province du Nord-Ouest, en Afrique du Sud.
© UNESCO/Ilan Godfrey

Conclusions

Au cœur de tous les systèmes d'éducation, les enseignants sont fondamentaux pour atteindre l'ODD 4 visant à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030. Toutefois, les pénuries d'enseignants persistent et s'aggravent dans le monde entier, exacerbées par une attrition qui ne faiblit pas, le recours à des personnels contractuels non qualifiés pour combler les manques, le manque de développement professionnel et de soutien, des conditions de travail et des salaires inadaptés, le manque de financement et les contextes de crise, entre autres.

Ce premier Rapport mondial sur les enseignants alerte sur le fait qu'il manque encore 44 millions d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030. Il étudie les conséquences dramatiques de ces pénuries, dont l'augmentation de la charge de travail et la diminution du bien-être des enseignants, le découragement des futurs éducateurs, la reproduction des inégalités dans l'éducation en raison de la répartition inégale des enseignants qualifiés, les répercussions sur l'apprentissage et le bien-être des élèves et l'important coût financier pour les systèmes éducatifs.

La première édition du présent Rapport mondial sur les enseignants alerte sur les pénuries actuelles d'enseignants qui touchent tous les pays, mais de façon inégale. Il met en lumière le manque de 44 millions d'enseignants pour réaliser les objectifs de l'éducation primaire et secondaire universelle de l'ODD 4 d'ici 2030.

Après avoir analysé les causes des pénuries, le Rapport met en lumière les leviers d'action possibles pour améliorer la situation. En s'appuyant sur les exemples de différentes régions du monde et de pays de différents niveaux de revenus, il démontre qu'il est possible d'inverser la tendance. Ses analyses proposent des conclusions, des recommandations et des mesures politiques nécessaires pour lutter contre les pénuries mondiales persistantes et systémiques et assurer une offre adaptée d'enseignants pour réaliser l'éducation primaire et secondaire universelle, pour accélérer la réalisation de l'ODD 4 (y compris de la cible 4.c sur les enseignants) et plus généralement pour faire avancer l'agenda Éducation 2030.

Le Rapport explique en quoi le défi est inégalement réparti : entre les niveaux d'éducation, puisqu'environ 70 % des enseignants sont par exemple nécessaires dans l'enseignement secondaire, et sur un plan géographique, puisque les besoins varient beaucoup. L'Afrique subsaharienne aura par exemple besoin de la plus grande partie des enseignants supplémentaires, à savoir 15 millions. De même, le Rapport montre que les effectifs enseignants ne reflètent pas toujours la diversité linguistique, culturelle et autre, des communautés dans lesquelles ils travaillent. Il y a une pénurie d'hommes parmi les enseignants, en particulier dans les petites classes, et une sous-représentation des femmes, en particulier à plus haut niveau, dans certaines matières et aux postes de direction. Cela a des conséquences sur la construction des modèles et la reproduction des préjugés de genre. Par ailleurs, le faible nombre d'enseignants issus de milieux sous-représentés a des implications sur la pertinence de l'éducation. En plus des nouveaux recrutements nécessaires pour répondre aux évolutions démographiques et à l'augmentation du nombre d'élèves, 58 % des enseignants requis remplaceront ceux qui quittent le métier, à un rythme alarmant.

En effet, le Rapport montre qu'au cours des sept dernières années, l'attrition des enseignants du primaire a bondi de 4,6 % en 2015 à 9 % en 2022. Les enseignants de sexe masculin et en début de carrière sont plus nombreux à quitter la profession, en particulier au cours des cinq premières années. Au Canada, Hong Kong (Région administrative spéciale de la Chine, au Royaume-Uni et aux États-Unis, le pourcentage des nouveaux enseignants susceptibles de partir atteint même 40 %.

Le Rapport révèle que les pénuries d'enseignants constituent un défi complexe, dans lequel interviennent de multiples facteurs tels que la motivation, le recrutement, la rétention, la formation, les conditions de travail et le statut social. Par conséquent, il ne pourra être relevé qu'à l'aide d'approches holistiques et systémiques. L'une de ces approches consiste à redonner de la dignité à la profession à travers la reconnaissance sociale et des conditions de travail qui reflètent ce à quoi la société aspire pour les enseignants et l'éducation. Les données calculées pour ce rapport montrent que dans la moitié des pays, les enseignants du primaire sont payés moins que dans d'autres métiers exigeant des qualifications similaires. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que l'enseignement ne soit pas une perspective de carrière pour les jeunes générations. Les recherches montrent que dans certains pays comme l'Allemagne,

l'Autriche, le Chili, le Danemark, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Hongrie, l'Italie, le Portugal, la Slovaquie, la République tchèque et la Suisse, moins de 2 % des élèves du secondaire envisagent le métier d'enseignant.

Dans la lignée du TES et du Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant du Secrétaire général des Nations Unies, le Rapport affirme qu'un nouveau contrat social de l'enseignement est nécessaire, afin de développer des opportunités de collaboration, d'intégrer le dialogue social et de promouvoir l'innovation chez les enseignants. Cette démarche implique de transformer la formation des enseignants et leur développement professionnel en les envisageant comme un apprentissage tout au long de la vie et en permettant aux enseignants de prendre en main l'évolution de leur carrière grâce à leurs connaissances pédagogiques et à leur jugement. Des évaluations en Amérique latine et en Afrique subsaharienne ont par exemple montré que la création de communautés de pratique à l'échelle locale, nationale ou même internationale a permis de soutenir efficacement le développement professionnel, mais aussi d'encourager une identité professionnelle et un sentiment d'appartenance. Le fait d'encourager la professionnalisation des enseignants peut améliorer le prestige de la profession et motiver les enseignants.

Le Rapport défend la création d'un nouveau contrat social de l'enseignement qui se concentrerait sur les possibilités de collaboration, le dialogue social et des systèmes propices à l'innovation.

Le Rapport montre pourquoi les politiques offrant des parcours professionnels attractifs, assortis d'un accès équitable au développement professionnel, sont indispensables pour retenir les enseignants et

entretenir leur motivation tout au long de leur vie professionnelle. L'analyse d'un rapport ERCE à paraître suggère qu'en Amérique latine, les écoles dont les directeurs réalisent régulièrement des observations en classe ou qui encouragent les enseignants à collaborer obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, en langues et en science.

Un nouveau contrat social de l'éducation implique d'améliorer les conditions de travail des enseignants puisque de nombreuses études témoignent de leur mécontentement vis-à-vis de leur charge de travail. Une récente enquête mondiale menée auprès de syndicats enseignants dans 94 pays a révélé que 60 % des répondants disaient ne pas être d'accord avec l'affirmation « Les enseignants peuvent avoir un équilibre vie privée/vie professionnelle sain ». Le Rapport montre aussi que pour attirer des enseignants qualifiés, il est essentiel de leur proposer un salaire de départ concurrentiel et des opportunités d'évolution. L'Écosse, le Kazakhstan, le Kirghizstan et la Thaïlande ont augmenté les salaires de leurs enseignants, ce qui a amélioré le prestige du métier et le sentiment d'être soutenus chez les enseignants. De même, un dialogue social efficace peut améliorer la condition de l'enseignement en donnant de l'autonomie aux enseignants et en leur donnant voix au chapitre. Dans l'Union européenne, en Inde, au Népal et en Zambie, des initiatives ont eu un impact positif sur l'implication des enseignants dans les prises de décision.

Les stratégies visant à inverser les pénuries d'enseignants doivent améliorer l'attractivité globale et la condition de la profession, ce qui influence les efforts de recrutement et de rétention. L'amélioration des salaires et des conditions de travail, en régulant les horaires de travail ou en impliquant les enseignants dans la prise de décisions, est essentielle pour assurer une offre d'enseignants de qualité.

Recommandations

Compte tenu des analyses entreprises actuellement en vue de ce Rapport et à la suite du travail accompli par le Comité d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), la Rapporteur spéciale sur le droit à l'éducation et le Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant du Secrétaire général, les recommandations suivantes sont essentielles pour remédier aux pénuries systémiques et persistantes d'enseignants à l'échelle mondiale et pour garantir la mise à disposition d'un nombre suffisant

d'enseignants pour parvenir à l'éducation primaire et secondaire universelle, accélérer la réalisation de l'ODD 4 (en particulier de la cible 4.c concernant les enseignants) et, de manière plus générale, faire progresser l'agenda Éducation 2030.

1. Mettre au point des politiques relatives aux enseignants en accord avec les priorités nationales et le paysage politique en intégrant toutes les dimensions importantes pour les enseignants et en

s'appuyant sur un cadre collaboratif et sur le dialogue social. Cette approche vise à améliorer le statut de la profession et à faire en sorte que les objectifs nationaux soient bien atteints mais aussi à tenir compte des besoins des enseignants. La participation des enseignants et de leurs organisations à l'élaboration des politiques éducatives est non seulement un levier important de démocratisation de celles-ci mais aussi un facteur d'attractivité pour la profession.

- 2.** Collecter davantage de données, et en améliorer la qualité. Le suivi des progrès accomplis vers la réalisation de la cible 4.c nécessite des efforts supplémentaires afin de rendre compte des indicateurs définis dans le Cadre d'action Éducation 2030 de manière systématique. Des données plus nombreuses et désagrégées sont indispensables pour comprendre qui sont les enseignants, où ils se trouvent et ce dont ils ont besoin, notamment en matière de développement professionnel et de mobilité. Pour ce faire, il est indispensable d'élaborer des TMIS. Cela permettra de prédire et de gérer de manière stratégique les demandes d'enseignants, d'assurer un suivi de leur professionnalisation et de leur carrière et de veiller au déploiement équitable d'enseignants qualifiés dans toutes les régions, à tous les niveaux d'enseignement et dans tous les secteurs de la société, y compris les plus marginalisés. L'adoption et la mise en œuvre de la CITE-T seront une avancée importante vers des données comparables à l'échelle internationale.
- 3.** Transformer la formation et le développement professionnel des enseignants en passant d'initiatives individuelles fondées sur des cours à des processus collaboratifs, dirigés par les enseignants eux-mêmes et proposés tout au long de la vie. Le rôle des enseignants comme producteurs de savoir, ainsi que la systématisation, l'utilisation et le partage de leurs solutions pédagogiques, doivent être au cœur de la transformation de l'éducation. En faisant de l'enseignement un métier intellectuellement stimulant, son attractivité et sa rétention devraient augmenter chez les futurs enseignants. Le niveau de qualification minimal requis pour enseigner aux niveaux primaire et secondaire devrait être relevé en exigeant un diplôme de premier niveau

de l'enseignement supérieur, conformément à la recommandation du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante.

- 4.** Améliorer les conditions de travail des enseignants, en commençant par les salaires et les mesures incitatives pour qu'ils reçoivent une rémunération et des avantages compétitifs, en particulier au regard de ce qui se pratique dans les professions nécessitant des niveaux de qualification similaires. Il convient également de veiller à l'égalité des genres dans leur rémunération et leur traitement. Des parcours de carrières verticaux et horizontaux bien structurés et définis, qui offrent des possibilités équitables d'avancement, sont importants pour inciter les enseignants à rester dans la profession, au même titre que le bien-être et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. La reconnaissance, la confiance et l'appréciation du travail des enseignants font partie des conditions symboliques les plus déterminantes pour améliorer la rétention des enseignants.
- 5.** Garantir un financement national public suffisant, respectant les critères préétablis de 6 % du PIB et 20 % des dépenses publiques totales, consacré non seulement aux salaires des enseignants mais aussi à tout ce qui permettra de rendre la profession plus attractive et d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- 6.** Renforcer la coopération internationale pour faire contribuer différents groupes aux efforts collaboratifs mis en œuvre au niveau international pour remédier aux pénuries d'enseignants, mais aussi pour étendre la portée des politiques relatives aux enseignants. Cela suppose une aide au développement ciblant l'éducation et des programmes coordonnés et multipartites pour pallier les pénuries mais aussi pour renforcer la collaboration et l'apprentissage mutuel à partir des expériences partagées et des bonnes pratiques mises en œuvre à travers le monde.

Désormais, la coopération internationale sera cruciale pour soutenir les efforts nationaux visant à lutter contre les pénuries globales d'enseignants. Des discussions et des consultations importantes sont en cours en la matière.

La coopération internationale deviendra cruciale pour soutenir les pays dans la lutte contre les pénuries mondiales d'enseignants, notamment sur la révision des instruments normatifs internationaux concernant la condition du personnel enseignant, et la coordination et la surveillance de la mise en œuvre des recommandations du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante.

Tout d'abord, il convient de tenir compte des cadres normatifs internationaux qui reconnaissent et protègent le statut de la profession enseignante. Le CEART conjoint OIT/UNESCO et le Groupe de haut niveau sur la profession enseignante ont appelé à la révision des Recommandations de 1966 et de 1997 sur la condition du personnel enseignant afin d'intégrer de nouvelles sections sur les enseignants et l'enseignement, et pour tenir compte des changements intervenus depuis leur adoption. Il est question de l'inclusion, la diversité et l'équité, y compris de l'égalité des genres, dans les effectifs enseignants ; la pertinence et la légitimité des parcours non traditionnels et des formes de qualification et de certification professionnelles basées sur la reconnaissance, la validation et la certification de connaissances ou d'expériences passées ; l'essor des technologies numériques dans l'apprentissage et l'enseignement (y compris l'IA et les apprentissages hybrides associant les cours à distance et en présentiel) et leur impact sur le personnel enseignant ; et le besoin de dispositions particulières pour les enseignants en situation de crise (par ex., conflits, déplacements, catastrophes naturelles).

Ensuite, afin d'accompagner les enseignants à travers la transformation de l'éducation, en 2023, le Groupe de haut niveau sur la profession enseignante a préparé un ensemble de recommandations destinées aux gouvernements, aux organisations d'enseignants, aux employeurs, aux écoles, aux universités, à la société civile, aux élèves et aux institutions financières internationales sur les moyens disponibles pour tenir la promesse que chaque apprenant ait accès à un enseignant professionnellement formé, qualifié et dûment soutenu en mesure de s'épanouir dans un système éducatif transformé. Ces recommandations soulignent l'urgence d'élaborer de meilleures politiques pour le métier d'enseignant, d'investir pour les enseignants, de veiller à leur offrir des conditions de travail décentes, une meilleure formation, ainsi que l'équité, la diversité et l'inclusion. Le Groupe de haut niveau appelle aussi à intensifier la coopération internationale

sur deux questions clés : l'établissement d'un Fonds mondial pour les salaires des enseignants et la révision des instruments internationaux des Nations Unies pour la profession enseignante, notamment les Recommandations de 1966 et de 1997 susmentionnées. Bien que la date officielle de présentation à la communauté internationale des recommandations du Groupe de haut niveau par le Secrétaire général des Nations Unies ne soit pas encore fixée, et que les phases potentielles pour le Groupe de haut niveau n'aient pas encore été communiquées, lors de sa réunion de novembre 2023, le CDHN a déjà encouragé tous les États membres et les partenaires à soutenir et assurer le suivi de la mise en œuvre des recommandations du Groupe de haut niveau à travers les mécanismes de coordination et de surveillance existants, y compris le CEART, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 et le présent Rapport mondial sur les enseignants.

Si les différentes mesures en discussion à l'échelle internationale sont mises en œuvre (c'est-à-dire la révision des instruments normatifs internationaux relatifs à la condition du personnel enseignant et à la coordination et au suivi de la mise en œuvre des recommandations du Groupe de haut niveau), il sera nécessaire de renforcer la composition, le mandat, les capacités et les ressources du CEART, dont la principale mission est de promouvoir, surveiller et rendre compte de la mise en œuvre des Recommandations OIT-UNESCO relatives à la condition du personnel enseignant.

Afin de trouver des solutions à la double crise de l'équité et de la pertinence de l'éducation, le TES a appelé à donner plus d'autonomie aux enseignants ainsi qu'à repenser leur place pour lutter contre les pénuries globales et éviter les contraintes salariales du secteur public qui bloquent le recrutement de nouveaux enseignants, ainsi que l'amélioration de leurs salaires et de leurs conditions de travail. Pour ce faire, les pays doivent respecter les engagements pris lors du TES et œuvrer réellement à transformer l'enseignement et la profession enseignante.

À six ans de l'échéance 2030, l'UNESCO en tant que principale organisation de suivi de l'ODD 4, de la cible 4.c et des engagements pris lors du TES, et l'Équipe spéciale sur les enseignants, en tant que partenaire clé réunissant toutes les parties prenantes afin de partager des expériences et des pratiques prometteuses visant à lutter contre les problématiques mondiales liées aux enseignants, continueront à produire des données et identifier des solutions politiques pour veiller à ce que chaque apprenant ait accès à un enseignant professionnellement formé, qualifié et dûment soutenu en mesure de s'épanouir dans un système éducatif transformé.

Bibliographie

Abdourhaman, I. à paraître. Les enseignants contractuels au Cameroun (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Abu-Amsha, O. 2023. Education Crisis in Syria. Teacher Perspectives. Disponible sur : <https://inee.org/blog/education-crisis-syria-teacher-perspectives> [Consulté le : 09 février 2024].

Acree, L. 2016. Seven Lessons Learned from Implementing Micro-credentials. Disponible sur : <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-phase-2-seven-lessons-about-implementing-microcredentials-lauren-acree.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

ActionAid International. 2023. Breaking out of the Bubble to Transform Education Financing. How the Strategic Finance Agenda from the Transforming Education Summit Could Deliver Breakthroughs in 89 Countries. Disponible sur : <https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Breaking%20Out%20of%20the%20Bubble.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Adelman, E. 2019. When the Personal Becomes the Professional : Exploring the Lived Experiences of Syrian Refugee Educators. Journal on Education in Emergencies 5(1), pp. 94–122. doi : <https://doi.org/10.33682/dkey-2388>.

Aden, A. and Kharbirymbai, B. 2019. Teacher Shortage in Kenya : Trends and Policy Implications. Online International Interdisciplinary Research Journal 9(5), pp. 128-137. Disponible sur : https://www.researchgate.net/profile/Abdi-Aden-5/publication/344304225_Teacher_Shortage_in_Kenya_Trends_and_Policy_Implications/_links/5f65051492851c14bc86aec8/Teacher-Shortage-in-Kenya-Trends-and-Policy-Implications.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Africa Press. 2022. Over 52,000 teachers, head-teachers recruited to improve education quality. Disponible sur : <https://www.africa-press.net/rwanda/all-news/over-52000-teachers-head-teachers-recruited-to-improve-education-quality> [Consulté le : 19 janvier 2024].

African Union. 2019. African Teacher Qualification Framework for Teacher Quality, Comparability and International Mobility. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/african-teacher-qualification-framework-teacher-quality-comparability-and> [Consulté le : 09 février 2024].

African Union. 2022. AU Continental Teachers Award Ceremony 2022. Disponible sur : <https://au.int/en/pressreleases/20221130/au-continental-teachers-award-ceremony-2022> [Consulté le : 20 décembre 2023].

Ajzenman, N., Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L. and Méndez Vargas, C. 2020. Altruism or Money? Reducing Teacher Sorting Using Behavioral Strategies in Peru. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.18235/0002625>.

Ajzenman, N., Elacqua, G., Marotta, L. and Westh Olsen, A.S. 2021. Order Effects and Employment Decisions : Experimental Evidence from a Nationwide Program. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.18235/0003558>.

Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K. and Moran, A.J. 2023. Do Teachers Feel Valued in Society? Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries. AERA Open 9. Disponible sur : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584231179184> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O.M. and Honan, E. 2014. Media representation of teachers across five countries. Comparative Education 50(4), pp. 490–505. doi : 10.1080/03050068.2013.853476.

All4Ed. 2014. On the Path to Equity : Improving the effectiveness of beginning teachers. Washington, DC. Disponible sur : <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2014/07/PathToEquity.pdf> [Consulté le : 13 aout 2023].

Allegretto, S. 2023. Teacher pay penalty still looms large : Trends in teacher wages and compensation through 2022. Disponible sur : <https://www.epi.org/publication/teacher-pay-in-2022/> [Consulté le : 15 janvier 2024].

Allen, R., Belfield, C., Greaves, E., Sharp, C. and Walker, M. 2016. The longer-term costs and benefits of different initial teacher training routes. IFS. Disponible sur : <https://www.ifs.org.uk/publications/8368> [Consulté le : 29 mai 2018].

Allen, R. and Sims, S. 2017. Improving Science Teacher Retention : do National STEM Learning Network professional development courses keep science teachers in the classroom? Education Datalab. Disponible sur : <https://www.stem.org.uk/resources/elibrary/resource/418071/improving-science-teacher-retention-do-national-stem-learning> [Consulté le : 09 février 2024].

Allen, R. and Sims, S. 2018a. Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. Oxford Review of Education 44(4), pp. 441–458. doi : 10.1080/03054985.2017.1421152.

Allen, R. and Sims, S. 2018b. The Teacher Gap. London : Routledge. Disponible sur : <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315189222/teacher-gap-sam-sims-rebecca-allen> [Consulté le : 09 février 2024].

Amparo, H. 2021. ADP estima en esta semana se fijará fecha de concurso docente. Disponible sur : <https://listindiaro.com/la-republica/2021/09/27/689854/adp-estima-en-esta-semana-se-fijara-fecha-de-concurso-docente.html> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Angrist, N., Aurino, E., Patrinos, H.A., Psacharopoulos, G., Vegas, E., Nordjo, R. and Wong, B. 2023. Improving Learning in Low- and Lower-Middle-Income Countries. Journal of Benefit-Cost Analysis, pp. 1–26. doi : 10.1017/bca.2023.26.

ANTARA News. 2023. Ministers discuss efforts for inducting 1 mln contract teachers. Disponible sur : <https://kalsel.antaranews.com/berita/396078/ministers-discuss-efforts-for-inducting-1-mln-contract-teachers> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Aragon, S. 2016. Teacher Shortages : What We Know. Education Commission of the States. Disponible sur : <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Teacher-Shortages-What-We-Know.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Arora, A. 2021. In a first, India's fertility rate falls below replacement level. What it means. India Times, 26 novembre. Disponible sur : <https://www.indiatoday.in/india/story/india-fertility-rate-declines-replacement-level-meaning-nfhs-survey-1880894-2021-11-25> [Consulté le : 09 février 2024].

Asbury, K. and Kim, L.E. 2020. "Lazy, lazy teachers": Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19. PsyArXiv. Disponible sur : <https://osf.io/65k8q> [Consulté le : 4 décembre 2023].

Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D. and Gera, R. 2017. Moving Teachers to Malawi's Remote Communities : A Data-Driven Approach to Teacher Deployment. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/28914> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D. and Gera, R. 2019. Moving teachers to Malawi's remote communities : A data-driven approach to teacher deployment. International Journal of Educational Development 65, pp. 26–43. doi : 10.1016/j.ijedudev.2018.12.002.

Aslam, M., Rawal, S. and Kingdon, G. 2021. The Political Economy of Teachers in South Asia. In : Sarangapani, P. M. and Pappu, R. eds. Handbook of Education Systems in South Asia. Global Education Systems. Singapore : Springer, pp. 1147–1169. Disponible sur : https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_20 [Consulté le : 19 janvier 2024].

Association for the Development of Education in Africa, African Union's International Center for Girls' and Women's Education in Africa and African Population and Health Research Center. 2022. Teacher Training and Support in Africa During the COVID-19 Pandemic. Disponible sur : https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-08/2022_ADEA_AU-CIEFFA_APHRC_Teacher-training-support-in-Africa-during-Covid-19_EN.pdf [Consulté le : 11 janvier 2024].

Austria Federal Ministry for Climate Action, Environment, Energy, Mobility, Innovation and Technology. 2021. Artificial Intelligence Strategy of the Austrian Federal Government. Disponible sur : https://digital-skills-jobs.europa.eu/sites/default/files/2023-10/Artificial%20Intelligence%20Mission%20Austria%202030_AIM_AT_2030.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Ávalos, B. 2014. Initial teachers' education in Chile : tensions between policies of support and control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 40(ESPECIAL), pp. 11–28. doi : 10.4067/S0718-07052014000200002.

Ávalos, B., Flores, M.A. and Araneda, S. 2022. Battling to keep education going : Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching* 28(2), pp. 131–148. doi : 10.1080/13540602.2021.2012758.

Ávalos, B. and Valenzuela, J.P. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers : A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development* 49, pp. 279–290. doi : 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012.

Avolio, B., Chávez, J. and Vélchez-Román, C. 2020. Factors that contribute to the underrepresentation of women in science careers worldwide : a literature review. *Social Psychology of Education* 23(3), pp. 773–794. doi : 10.1007/s11218-020-09558-y.

Bank of England calculator. 2023. Inflation calculator. Disponible sur : <https://www.bankofengland.co.uk/monetary-policy/inflation/inflation-calculator> [Consulté le : 30 janvier 2024].

Barber, M. and Mourshed, M. 2007. How the world's best-performing school systems come out on top. Report. McKinsey. Disponible sur : <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> [Consulté le : 09 février 2024].

Barroso, E. and Cruz Garcette, L. 2022. Dispositivo de apoio a professores iniciantes : os componentes estruturantes de uma comunidade de prática. *Educação : Teoria e Prática* 32(65), p. e42[2022]-e42[2022]. doi : 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543.

Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. and Tan, J.-P. 2018. Facing Forward : Schooling for Learning in Africa. Washington : World Bank. Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/region/afr/publication/facing-forward-schooling-for-learning-in-africa> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Bastías-Bastías, L.S. and Iturra-Herrera, C. 2022. La formación inicial docente en Chile : Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare* 26(1), pp. 1–22. doi : 10.15359/ree.26-1.13.

Becskehazy, I. 2018. Institucionalização do direito à educação de qualidade : o caso de Sobral, CE. text, Universidade de São Paulo. Disponible sur : <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/> [Consulté le : 26 novembre 2023].

Behrstock-Sherratt, E. 2016. Creating Coherence in the Teacher Shortage Debate : What Policymakers Should Know and Do. Education Policy Center, American Institutes for Research. Disponible sur : <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Creating-Coherence-Teacher-Shortage-Debate-juin-2016.pdf> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Bengtsson, S. à paraître. Teacher qualifications. (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

- Bennell, P. 2004. Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. Brighton : Knowledge and Skills for Development. Disponible sur : https://www.academia.edu/87724445/Teacher_motivation_and_incentives_in_sub-Saharan_Africa_and_Asia
- Bennell, P. 2022. Missing in action? The World Bank's surveys of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa. Comparative Education 58(4), pp. 489–508. doi : 10.1080/03050068.2022.2083342.
- Bennell, P. 2023a. Dissatisfied but nowhere to go : teacher attrition in the context of mass unemployment in Sub-Saharan Africa. Globalisation, Societies and Education 0(0), pp. 1–12. doi : 10.1080/14767724.2023.2233481.
- Bennell, P. 2023b. How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. International Journal of Educational Development 98, p. 102755. doi : 10.1016/j.ijedudev.2023.102755.
- Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. Department for International Development : Educational Papers. Disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Motivation-in-Sub-Saharan-Africa-and-South-Bennell-Akyeampong/3cc9f441406101b06d801906b62c97150c3d01b4> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Bergmann, J., Conto, M.C.A. and Brossard, M. 2022. Increasing Women's Representation in School Leadership : A promising path towards improving learning. UNICEF. Disponible sur : <https://www.unicef-irc.org/publications/1399-increasing-womens-representation-in-school-leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.html> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F. and Pedrazza, M. 2019. Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is It Possible to Promote Well-Being at Work? International Journal of Environmental Research and Public Health 16(22), p. 4439. doi : 10.3390/ijerph16224439.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh Olsen, A., and Méndez, C. 2020. El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Inter-American Development Bank. Disponible sur : <https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo> [Consulté le : 09 février 2024].
- Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapie, D., Méndez, C. and Paredes, D. 2019. Teachers' Preferences for Proximity and the Implications for Staffing Schools : Evidence from Peru. Disponible sur : <https://publications.iadb.org/en/teachers-preferences-proximity-and-implications-staffing-schools-evidence-peru> [Consulté le : 13 décembre 2023].
- Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C. and Nieddu, M.G. 2022. Teacher Compensation and Structural Inequality : Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru. National Bureau of Economic Research. Disponible sur : <https://christopherneilson.github.io/work/teacherSchoolChoice.html> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Bocarejo, D., Arias, M.D., Elacqua, G., Marotta, L., Méndez, C. and Ramos, M. 2022. ¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües? : lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. IDB Publications. Disponible sur : <https://publications.iadb.org/es/como-reclutar-mejores-docentes-para-las-escuelas-interculturales-bilingues-lecciones-del-concurso> [Consulté le : 19 décembre 2023].
- Boeskens, L., Nusche, D. and Yurita, M. 2020. Policies to support teachers' continuing professional learning : A conceptual framework and mapping of OECD data. Paris : OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/policies-to-support-teachers-continuing-professional-learning_247b7c4d-en [Consulté le : 19 janvier 2024].
- Bonomelli, F. 2017. Doc. de trabajo No 3 : Seguimiento de la Beca Vocación de Profesor : Desde su implementación hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente. Ministerio de Educación-Centro de Estudios. Disponible sur : <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/392> [Consulté le : 29 janvier 2024].

Bora, J.K., Saikia, N., Kebede, E.B. and Lutz, W. 2023. Revisiting the causes of fertility decline in Bangladesh : the relative importance of female education and family planning programs. *Asian Population Studies* 19(1), pp. 81–104. doi : 10.1080/17441730.2022.2028253.

Brand, L.A. 1994. *Jordan's Inter-Arab Relations : The Political Economy of Alliance Making*. New York : Columbia University Press.

Breeding, M.E., Beteille, T. and Evans, D. 2021. *Teacher Pay-for-Performance : What Works Where and How* (English). Washington DC : World Bank Group. Disponible sur : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/183331619587678000/Teacher-Pay-for-Performance-What-Works-Where-and-How> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Bristol, L., Leacock, C.J., Veira, A., Knight, V., Alleyne, P., Robinson, J.C. and Warrican, S.J. à paraître. Teacher migration and retention in the Caribbean : Processes and challenges (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Bruns, B., Costa, L. and Cunha, N. 2017. Through the Looking Glass : Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil? Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/7ecfd7e-c817-5d0a-a368-9ff4646e0f2d/content> [Consulté le : 09 février 2024].

Bruns, B. and Luque, J. 2015. *Great Teachers : How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC : World Bank Group. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/20488> [Consulté le : 3 juin 2023].

Buchanan, E., Sharp, C., Martin, K., Bamford, S. and Clayes, Z.D. 2018. Evaluation of the Return to Teaching pilot programme. Disponible sur : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b33aeef40f0b67f6744de9d/Evaluation_of_the_Return_to_Teaching_pilot_programme.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Burge, P., Lu, H. and Phillips, W.D. 2021. Understanding Teaching Retention : Using a discrete choice experiment to measure teacher retention in England. RAND Corporation. Disponible sur : https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA181-1.html [Consulté le : 9 janvier 2024].

Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. 2016. Décret n°2016-429/PRES/PM/MFTPS/MINEFID du 30 mai 2016 portant tableau de reversement des agents de la fonction publique.

Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. 2021. Rapport statistique sur les ressources humaines du MENAPLN, année scolaire 2020-2021. Ouagadougou : General Directorate of Sectoral Studies and Statistics. Disponible sur : http://cns.bf/IMG/pdf/rapport_statistique_les_ressources_humaines_2021.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Cameroon Ministry of Basic Education. 2022. Annuaire statistique. Yaoundé, Cameroon : Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB).

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. and Zheng, J. 2020. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research* 287, p. 112934. doi : 10.1016/j.psychres.2020.112934.

Caravatti, M.-L., Lederer, S., Lupico, A. and Van Meter, N. 2014. Getting teacher migration and mobility right. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/25652:getting-teacher-migration-and-mobility-right>.

Carrasco, A. and Barraza Rubio, D. 2021. An Approach to the Characterization of Female Leadership : The Case of Female School Principals in Chile. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa* 26, pp. 887–910.

- Carver-Thomas, D. 2018. Diversifying the Teaching Profession : How to Recruit and Retain Teachers of Color. Learning Policy Institute. Disponible sur : <https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Carver-Thomas, D. and Darling-Hammond, L. 2017. Teacher Turnover : Why It Matters and What We Can Do About It. Learning Policy Institute. Disponible sur : <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Centre of Excellence in Teacher Education. 2023. The Right Teacher for Every Child. State of Teachers, Teaching and Teacher Education Report for India 2023. Mumbai, India : Tata Institute of Social Sciences. p. 40. Disponible sur : https://tiss.edu/uploads/files/SoTTER-2023_CETE-TISS.pdf [Consulté le : 09 février 2024].
- Chetty, R., Friedman, J.N. and Rockoff, J.E. 2014. Measuring the Impacts of Teachers II : Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. American Economic Review 104(9), pp. 2633–2679. doi : 10.1257/aer.104.9.2633.
- China Daily. 2022. Ministry pushes to get more talented teachers in rural areas. Disponible sur : <https://global.chinadaily.com.cn/a/202204/15/WS6258c8c6a310fd2b29e5721a.html> [Consulté le : 12 janvier 2024].
- Choi, S.-H., Kim, D. and Kim, D. 2023. South Korean teachers hold protest rally after colleague's death. Reuters. 4 septembre. Disponible sur : <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/south-korean-teachers-rally-after-colleagues-death-2023-09-04/> [Consulté le : 24 janvier 2024].
- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotzé, J., Mohohlwane, N., Taylor, S. and Thulare, T. 2021. Can Virtual Replace In-person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning. Disponible sur : <https://riseprogramme.org/publications/can-virtual-replace-person-coaching-experimental-evidence-teacher-professional> [Consulté le : 19 janvier 2024].
- Colbert, V. and Arboleda, J. 2016. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. Journal of Educational Change 17(4), pp. 385–410. doi : 10.1007/s10833-016-9283-7.
- Colenbrander, K. 2021. Understanding teaching quality in Rwandan secondary schools - Learning from the Leaders in Teaching. Disponible sur : <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/publications/Annual%20Learning%20Synthesis%20Understanding%20teaching%20quality%20in%20Rwandan%20secondary%20schools-%20Learning%20from%20the%20Leaders%20in%20Teaching%20initiative%20in%202020.pdf> [Consulté le : 19 décembre 2023].
- Colombia Ministry of Education. 2021. Encuentros con Rectores. Disponible sur : <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Bienestar-y-Seguridad-Social/Encuentros-con-Rectores/310248:Encuentros-con-Rectores> [Consulté le : 29 janvier 2024].
- Colombia Ministry of Education. 2023. Inician los encuentros del Poder Pedagógico Popular sobre formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa y las prácticas de aula. Disponible sur : <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/416328:Inician-los-encuentros-del-Poder-Pedagogico-Popular-sobre-formacion-docente-para-el-mejoramiento-de-la-calidad-educativa-y-las-practicas-de-aula> [Consulté le : 09 février 2024].
- Commonwealth Secretariat. 2004. Protocol for the recruitment of Commonwealth teachers. Disponible sur : https://inee.org/sites/default/files/resources/Teacher_Recruitment_Protocol.pdf [Consulté le : 09 février 2024].
- Connolly, V. 2023. Less Can Be More : Rethinking the use of time in schools. The Buckingham Journal of Education 4(1), pp. 73–92.
- Conover, A. and Wallet, P. 2022. We must pay attention to West Africa's teacher strikes. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/blog/we-must-pay-attention-west-africas-teacher-strikes> [Consulté le : 24 janvier 2024].

CooperGibson Research. 2020. Exploring flexible working practice in schools. Department for Education. Disponible sur : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fbf7565e90e07edda570c2/Exploring_flexible_working_practice_in_schools - final_report.pdf [Consulté le : 19 octobre 2023].

Cortez Ochoa, A.A., Rose, P. and Leonard, P. 2022. STEM teacher and school leader engagement with continuous professional development in Rwanda since the outbreak of COVID-19. Disponible sur : <https://www.laterite.com/wp-content/uploads/2020/05/Stem-teacher-and-school-leader-engagement-with-CPD.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Crawfurd, L. and Pugatch, T. 2020. Teacher Labor Markets in Developing Countries. Disponible sur : <https://www.cgdev.org/publication/teacher-labor-markets-developing-countries> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. and Hogan, A. 2023. Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders : a systematic research synthesis. Educational Review 0(0), pp. 1–20. doi : 10.1080/00131911.2023.2196607.

Crehan, L. 2017. School Accountability Around the World : Providing Support, Not Shame. Disponible sur : <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-school-accountability-around-the-world-providing-support-not-shame/2017/02>.

Crehan, L., Tournier, B. and Chimier, C. 2019. Teacher Career Pathways in New York City. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367666/PDF/367666eng.pdf.multi> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Croft, M., Guffy, G. and Dan, V. 2018. Encouraging More High School Students to Consider Teaching. ACT Research & Policy. Disponible sur : <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/pdfs/Encouraging-More-HS-Students-to-Consider-Teaching.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Cruz, L. and Loureiro, A. 2020. Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions : The Case of Sobral in Brazil. Washington, DC : World Bank Group. Disponible sur : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/143291593675433703/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf> [Consulté le : 14 juillet 2023].

Cuenca, R. 2015. Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074> [Consulté le : 09 février 2024].

Cui, B. and Richardson, A. 2016. Factors influencing Australian teachers' intent to leave the teaching profession. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/311735299_Factors_influencing_Australian_teachers%27_intent_to_leave_the_teaching_profession [Consulté le : 09 février 2024].

Darling-Hammond, L. and Hyler, M.E. 2020. Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. European Journal of Teacher Education 43(4), pp. 457–465. doi : 10.1080/02619768.2020.1816961.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. and Gardner, M. 2017. Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED606743> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. and Gu, Q. 2007. Teachers Matter : Connecting Work, Lives and Effectiveness. McGraw-Hill Education (UK).

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. and Mujtaba, T. 2006. Variations in Teachers'Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE project.

De Villiers, R. and Weda, Z. 2017. Zimbabwean teachers in South Africa : A transient greener pasture. South African Journal of Education 37(3), pp. 1–9.

DeJaeghere, J.G., Chapman, D.W. and 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* 21(5), pp. 515–533. doi : 10.1080/02680930600866116.

Dembélé, M., Kyélem, M., Diatta, M.S. and Sirois, G. à paraître. Gender dynamics in reformed K-6 teacher preparation in Burkina Faso : an analysis of the first three cohorts (2020-2024).

DeMonte, J. 2017. Micro-credentials for Teachers : What Three Early Adopter States Have Learned So Far. Disponible sur : <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Micro-Credentials-for-Teachers-septembre-2017.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Deutsche Welle. 2023. Portugal : Thousands of teachers strike, demanding better pay. Disponible sur : <https://www.dw.com/en/portugal-thousands-of-teachers-strike-demanding-better-pay/a-64396609#~:text=Protesting%20teachers%20are%20wanting%20better,atypical%2C%20disproportionate%20and%20radical.%22> [Consulté le : 24 janvier 2024].

Diatta, A. à paraître. Contract teachers in Senegal (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. and She, P. 2018. Global Teacher Status Index 2018. London : Varkey Foundation. Disponible sur : https://www.varkeyfoundation.org/_files/ugd/5c330e_6df4627a869444728143dc4b04f19494.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality. 2019. La carrera docente en República Dominicana : formación inicial e ingreso. Santo Domingo, Dominican Republic : Educational Policy Monitoring and Evaluation Unit (USEPE). Dominican Republic Ministry of Education. pp. 1–8.

Dominican Republic INABIMA. 2022. Plan de Retiro Complementario. Disponible sur : <https://inabima.gob.do/plan-de-retiro-complementario/> [Consulté le : 20 décembre 2023].

Dominican Republic ISFODOSU. 2021. La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU. Una experiencia de crecimiento. Santo Domingo, Dominican Republic : Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Disponible sur : <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/167> [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Republic Ministry of Education. 2014. Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Disponible sur : <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/izaS-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docente.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Republic Ministry of Education. 2019. Situación del Personal Docente de la República Dominicana 2019. Santo Domingo, Dominican Republic : Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. Disponible sur : <https://ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/presupuesto/evolucion-contratacion-de-recursos-humanos/ITI-situacion-del-personal-docente-de-la-republica-dominicana-2019pdf.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Republic Ministry of Education. 2022a. Programa Nacional de Inducción. Disponible sur : <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/programa-nacional-de-induccion/sobre-nosotros> [Consulté le : 31 janvier 2024].

Dominican Republic Ministry of Education. 2022b. Resolución No. 11-2022, mediante la cual se reglamenta el Programa Nacional de Inducción (PNI) para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo público preuniversitario de la República Dominicana. Disponible sur : <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/wcZT-resolucion-na11-2022-resolucion-que-reglamenta-el-programa-nacional-de-induccionpdf.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Republic Ministry of Education. 2023. Programa Nacional de Inducción dirigido a docentes principiantes del Sistema Educativo Público Preuniversitario de la República Dominicana, años escolar 2022-2023. Boletín PNI#0. Disponible sur : <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/yhoq-boletin-induccionpdf.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Dominican Republic Ministry of Higher Education, Science, and Technology and Dominican Republic Ministry of Education. 2021. Política de formación docente integral, de calidad y equidad. Disponible sur : <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2021/09/1.-Politica-de-Formacion-Docente-Integral-de-Calidad-y-Equidad.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Donaldson, M.L. and Johnson, S.M. 2010. The Price of Misassignment : The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit From Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32(2), pp. 299–323. doi : 10.3102/0162373710367680.

Eagly, A. and Carli, L.L. 2007. Women and the Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*. 1 septembre. Disponible sur : <https://hbr.org/2007/09/women-and-the-labyrinth-of-leadership> [Consulté le : 24 janvier 2024].

Edge, K., Dapper, E., Stone-Johnson, C., Frayman, K., Terwindt, R., Townsend, J. and Jeevan, S. 2017. Securing the 21st Century Teacher Workforce : Global perspectives on teacher motivation and retention. Disponible sur : https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/rr.13.2017_ucl.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Education and Solidarity Network. 2023. #I-BEST : International Barometer of Education Staff Edition 2023. Disponible sur : <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2023/09/IBEST23-Info-international-EN.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Education Cannot Wait. 2023. With Hope and Courage : 2022 Annual Results Report. Moving Fast Forward into Our Next Strategic Plan. Disponible sur : <https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2022/> [Consulté le : 09 février 2024].

Education Commission. 2019. Transforming the Education Workforce : Learning Teams for a Learning Generation. Disponible sur : <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2019/09/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Education Development Trust and IIPE-UNESCO. 2023. Leading Teaching and Learning Together : The Role of the Middle Tier. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi> [Consulté le : 29 janvier 2024].

Education Endowment Foundation. 2023. Reducing class size : Low impact for very high cost based on very limited evidence. Disponible sur : <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reducing-class-size> [Consulté le : 15 janvier 2024].

Education International. 2018. The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Disponible sur : https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Education International. 2021. The Global Report on the Status of Teachers 2021. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/25403.the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Education International. 2023a. Mexico : together we school. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/27376:mexico-together-we-school> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Education International. 2023b. Nepal : Education unions agree to social dialogue with local governments. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/27213:nepal-education-unions-agree-to-social-dialogue-with-local-governments> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Education International and UNESCO. 2019. Global Framework of Professional Teaching Standards. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards> [Consulté le : 09 février 2024].

Education Support. 2021. Flexible working in schools. Why we need it and how to do it. Disponible sur : https://teachershub.educationsupport.org.uk/sites/default/files/2021-03/Flexible%20working%20in%20schools_0.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Egypt Minister of Education and Technical Education. 2022. The Professional Academy for Teachers and the "Egypt Workforce" Project Launch New Accreditation Standards for Training Programs, Trainers and Training Centers for Technical Education. Disponible sur : <https://moe.gov.eg//en/what-s-on/news/egypt-workforce-project/> [Consulté le : 29 janvier 2024].

El Caribe. 2019. MinerD realizó en 2019 concurso de oposición docente con más de 49 mil postulantes. Disponible sur : <https://www.elcaribe.com.do/panorama/minerd-realizo-en-2019-concurso-de-oposicion-docente-con-mas-de-49-mil-postulantes/> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Elacqua, G., Hincapie, D., Hincapie, I. and Montalva, V. 2022. Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Attract and Retain High-Performing Teachers? Evidence from Chile. Journal of Policy Analysis and Management 41(2), pp. 603–631. doi : 10.1002/pam.22375.

Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. and Alfonso, M. 2018. Profesión : Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington : Inter-American Development Bank. Disponible sur : <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo> [Consulté le : 09 février 2024].

Elige Educar. 2020. Informe 3. Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Contextos Rurales. Disponible sur : <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ee-anaxxilisis-y-proyeccioxn-de-la-dotacion-docente-actualizacion-sept2020.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Elige Educar. 2021. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Disponible sur : <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

European Commission. 2016. Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background - Publications Office of the EU. Disponible sur : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1> [Consulté le : 19 octobre 2023].

European Commission. 2020. Supporting teacher and school leader careers : a policy guide. Report. LU : Publications Office. Disponible sur : <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132> [Consulté le : 4 décembre 2023].

European Commission. 2021a. Investment and quality of expenditure in education and training. Disponible sur : <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/chapter3.html> [Consulté le : 09 février 2024].

European Commission. 2021b. Teachers in Europe : careers, development and well-being. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Disponible sur : <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> [Consulté le : 22 décembre 2023].

Eurostat. 2023. Primary education statistics - Statistics Explained. Disponible sur : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary_education_statistics [Consulté le : 5 janvier 2024].

Evans, D.K. and Mendez Acosta, A. 2023. How to recruit teachers for hard-to-staff schools : A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. Economics of Education Review 95(C). Disponible sur : <https://ideas.repec.org/a/eee/ecoedu/v95y2023ics0272775723000778.html> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Evans, D.K., Yuan, F. and Filmer, D. 2020. Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/34355> [Consulté le : 15 décembre 2023].

Falk, D., Varni, E., Johna, J.F. and Frisoli, P. 2019. Landscape Review : Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings | INEE. Disponible sur : <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings> [Consulté le : 20 décembre 2023].

Fang, J. and Qi, Z. 2023. The influence of school climate on teachers' job satisfaction : The mediating role of teachers' self-efficacy. PLOS ONE 18(10), p. e0287555. doi : 10.1371/journal.pone.0287555.

FAWE. 2018. Gender Responsive Pedagogy. Disponible sur : <https://www.ungei.org/sites/default/files/Gender-Responsive-Pedagogy-Toolkit-Teachers-Schools-2020-eng.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education. 2021. Education Statistics Annual Abstract. Disponible sur : [https://ecde.aau.edu.et/jspui/bitstream/123456789/276/1/MoE 18 ESAA 2013 E.C %282020-2021 G.C%29..pdf](https://ecde.aau.edu.et/jspui/bitstream/123456789/276/1/MoE%20ESAA%202013%20-%202020-2021%20G.C%29.pdf) [Consulté le : 09 février 2024].

Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. and Weinstein, J. 2018. School leadership in Latin America 2000–2016. Educational Management Administration & Leadership 46(2), pp. 182–206. doi : 10.1177/1741143217717277.

France Ministry of National Education and Youth. 2023. Revalorisation des rémunérations et amélioration des perspectives de carrière des équipes éducatives. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/revalorisation-des-remunerations-et-amelioration-des-perspectives-de-carriere-des-equipes-educatives-379155> [Consulté le : 09 février 2024].

Gallant, A. and Riley, P. 2014. Early career teacher attrition : new thoughts on an intractable problem. Teacher Development 18(4), pp. 562–580. doi : 10.1080/13664530.2014.945129.

García, E. and Weiss, E. 2019. The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought : The first report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor' series. Disponible sur : <https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/> [Consulté le : 9 janvier 2024].

García Jaramillo, S. and Insua, I. 2022. Políticas docentes en América Latina en tiempos de pandemia : Lecciones aprendidas y retos a futuro. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/policies-teachers-latin-america-during-pandemic-lessons-learned-and-challenges-ahead> [Consulté le : 09 février 2024].

GCPEA. 2016. What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use. New York : Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponible sur : https://www.unicef.org/ukraine/sites/unicef.org.ukraine/files/2019-07/what_schools.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

- GCPEA. 2017. Technical Guide : What Teachers and School Administrators Can Do to Protect Education from Attack. New York : Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponible sur : http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_technical_guide_2017.pdf [Consulté le : 09 février 2024].
- Ghamrawi, N. 2022. Teachers' virtual communities of practice : A strong response in times of crisis or just another Fad? *Education and Information Technologies* 27(5), pp. 5889–5915. doi : 10.1007/s10639-021-10857-w.
- Ghavifekr, S. and Pillai, N.S. 2016. The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction : Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review* 17(1), pp. 87–106. doi : 10.1007/s12564-015-9411-8.
- Ghawi, G. and AlQbeilat, N. 2020. Jordan's Teachers in a Global Landscape. Amman : Ministry of Education - Queen Rania Foundation. Disponible sur : https://www.qrf.org/sites/default/files/2021-01/jordans_teachers_in_a_global_landscape.pdf [Consulté le : 09 février 2024].
- Global Education Monitoring Report Team. 2016. If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2018. Global education monitoring report 2019. Migration, displacement and education : building bridges, not walls. Paris : UNESCO. p. 362. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2019. Global education monitoring report 2019. Gender Report. Building bridges for gender equality. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> [Consulté le : 18 décembre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2020a. Global education monitoring report 2020. Gender Report. A new generation : 25 years of efforts for gender equality in education. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514> [Consulté le : 19 janvier 2024].
- Global Education Monitoring Report Team. 2020b. Global education monitoring report 2020. Inclusion and education : all means all. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [Consulté le : 20 décembre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2021. Global education monitoring report 2021/2. Non-state actors in education : who chooses? who loses? Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> [Consulté le : 11 janvier 2024].
- Global Education Monitoring Report Team. 2022. Global education monitoring report 2022. Gender Report. Deepening the debate on those still left behind. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329> [Consulté le : 13 décembre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2023a. Global education monitoring report 2023. Technology in education : a tool on whose terms? Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723?posInSet=1&queryId=c0b62a82-08d4-4149-9b23-7fb613bba32d> [Consulté le : 14 décembre 2023].
- Global Education Monitoring Report Team. 2023b. SDG 4 mid-term progress review : progress since 2015 has been far too slow. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852> [Consulté le : 11 janvier 2024].
- Global Education Monitoring Report Team and Education International. 2023. Teachers and technology : advocacy brief. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387203> [Consulté le : 17 janvier 2024].
- Global Education Monitoring Report Team and UNESCO Institute for Statistics. 2022. New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Global Education Monitoring Report Team and World Bank. 2023. Education finance watch 2023. Paris. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387042> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Global Partnership for Education. 2022. Value for money guidance note : Teachers and teaching. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/content/value-money-guidance-note-teachers-and-teaching> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Global Partnership for Education. 2023a. Climate smart education systems initiative. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Global Partnership for Education. 2023b. Confronting climate change through education. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/content/factsheet-confronting-climate-change-through-education> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Global Partnership for Education. 2023c. Results Report 2023. Washington D.C. : Global Partnership for Education. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2023> [Consulté le : 09 février 2024].

Gloster, A.T., Lamnisos, D., Lubenko, J., Presti, G., Squarrito, V., Constantinou, M., Nicolaou, C., Papacostas, S., Aydin, G., Chong, Y.Y., Chien, W.T., Cheng, H.Y., Ruiz, F.J., Garcia-Martin, M.B., Obando-Posada, D.P., Segura-Vargas, M.A., Vasiliou, V.S., McHugh, L., Höfer, S., Baban, A., Neto, D.D., Silva, A.N. da, Monestès, J.-L., Alvarez-Galvez, J., Paez-Blarrina, M., Montesinos, F., Valdivia-Salas, S., Ori, D., Kleszcz, B., Lappalainen, R., Ivanović, I., Gosar, D., Dionne, F., Merwin, R.M., Kassianos, A.P., Karelka, M. 2020. Impact of COVID-19 pandemic on mental health : An international study. PLOS ONE 15(12), p.e0244809. doi : 10.1371/journal.pone.0244809

Goldring, R., Taie, S., Riddles, M. and Owens, C. 2014. Teacher Attrition and Mobility : Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077). Washington, DC : US Department of Education National Center for Education Statistics. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546773.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Goldstein, R.A. 2011. Imaging the Frame : Media Representations of Teachers, Their Unions, NCLB, and Education Reform. Educational Policy 25(4), pp. 543–576. doi : 10.1177/0895904810361720.

Gouëdard, P. 2023. Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Green, D. and Wright, M. 2021. Wellbeing : Leading and Managing a Well Workplace. Disponible sur : <https://neu.org.uk/sites/default/files/2023-05/NEU2290%20Health%20and%20wellbeing%20v3.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Green, F. 2021. British teachers' declining job quality : evidence from the Skills and Employment Survey. Oxford Review of Education 47(3), pp. 386–403. doi : 10.1080/03054985.2020.1847719.

Gromada, A. and Richardson, D. 2021. Where Do Rich Countries Stand on Childcare? UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. p. 30. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Gruodyte, E. and Pasvenskiene, A. 2013. The legal status of Lithuanian teachers. International Journal for Education Law and Policy 9(1–2), pp. 89–102.

Guarino, C., Santibañez, L., Daley, G. and Brewer, D. 2004. A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention. Santa Mónica, CA : Rand Corporation. Disponible sur : https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR164.html [Consulté le : 09 février 2024].

- Hallinger, P., Dongyu, L. and Wang, W.-C. 2016. Gender Differences in Instructional Leadership : A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly* 52(4), pp. 567–601. doi : 10.1177/0013161X16638430.
- Han, J. 2018a. China's small rural schools : challenges and responses (Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report). Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266071> [Consulté le : 9 janvier 2024].
- Han, S.W. 2018b. Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education* 75, pp. 141–152. doi : 10.1016/j.tate.2018.06.012.
- Han, S.W., Borgonovi, F. and Guerriero, S. 2018. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal* 55(1), pp. 3–39.
- Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L. and Lundström, U. 2016. School evaluation in Sweden in a local perspective : A synthesis. *Education Inquiry* 7(3), p. 30115. doi : 10.3402/edui.v7.30115.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G. and Schiman, J.C. 2016. Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review* 55, pp. 132–148. doi : 10.1016/j.econedurev.2016.08.004.
- Hanushek, E.A. and Woessmann, L. 2021. Education and Economic Growth. In : Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance. Disponible sur : <https://oxfordre.com/economics/economics/view/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-651> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Harbatkin, E. 2021. Does student-teacher race match affect course grades? *Economics of Education Review* 81(C). Disponible sur : <https://ideas.repec.org/a/eee/ecoedu/v81y2021ics0272775721000042.html> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Hares, S., Rossiter, J. and Dongyi, W. 2023. The State of Global Education Finance in Nine Charts : Another Update. Disponible sur : <https://www.cgdev.org/blog/state-global-education-finance-nine-charts-another-update> [Consulté le : 2 décembre 2023].
- Harfitt, G.J. 2015. From attrition to retention : a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(1), pp. 22–35. doi : 10.1080/1359866X.2014.932333.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. 2012. Professional Capital : Transforming Teaching in Every School. *Journal of School Choice* 6(4), pp. 515–517. doi : 10.1080/15582159.2012.733288.
- Hascher, T. and Waber, J. 2021. Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review* 34, p. 100411. doi : 10.1016/j.edurev.2021.100411.
- Haugen, C.S., Klees, S.J., Stromquist, N.P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries : Effects, barriers and policies. *International Review of Education* 60(6), pp. 753–776. doi : 10.1007/s11159-014-9450-0.
- Heffernan, A., Magyar, B., Bright, D. and Longmuir, F. 2021. The Impact of COVID-19 on Perceptions of Australian Schooling : Research Brief. Monash University.
- Henderson, C. 2023. To address teacher shortages in crisis contexts we must protect teachers from attack. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/blog/address-teacher-shortages-crisis-contexts-we-must-protect-teachers-attack> [Consulté le : 10 janvier 2024].

Henderson, C. à paraître. Teacher wellbeing and the shaping of teacher shortages in crisis contexts (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Henry, G.T., Bastian, K.C. and Smith, A.A. 2012. Scholarships to Recruit the “Best and Brightest” Into Teaching : Who Is Recruited, Where Do They Teach, How Effective Are They, and How Long Do They Stay? *Educational Researcher* 41(3), pp. 83–92. doi : 10.3102/0013189X12437202.

Henry, J. 2023. Newly-qualified teachers quit UK for schools abroad due to abject pay and conditions. *The Observer*. 5 novembre. Disponible sur : <https://www.theguardian.com/education/2023/nov/05/newly-qualified-teachers-quit-uk-for-schools-abroad-due-to-abject-pay-and-conditions> [Consulté le : 9 janvier 2024].

Holmes, W. 2023. The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education. *Education International*. Disponible sur : <https://www.ei-ie.org/en/item/28115:the-unintended-consequences-of-artificial-intelligence-and-education> [Consulté le : 15 janvier 2024].

Holt, S.B. and Gershenson, S. 2015. The Impact of Teacher Demographic Representation on Student Attendance and Suspensions. IZA Discussion Paper No. 9554. Disponible sur : <https://www.iza.org/publications/dp/9554/the-impact-of-teacher-demographic-representation-on-student-attendance-and-suspensions> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Hungary Ministry of Culture and Innovation. 2022. The Klebelsberg Training Scholarship Program 2022/2023 application announcement has been published. Disponible sur : <https://kormany.hu/hirek/megjelent-a-klebelsberg-kepzesi-osztondij-program-20222023-tanevi-palyazati-felhivas> [Consulté le : 5 février 2024].

Immordino-Yang, M.H. 2016. Emotions, learning, and the brain : Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York, NY, US : W.W. Norton & Company. p. 208. Disponible sur : <https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000> [Consulté le : 09 février 2024].

Ingersoll, R., Mai, H. and Collins, G. 2019. Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives* 27, pp. 37–37. doi : 10.14507/epaa.27.3714.

Ingersoll, R. and Smith, T.M. 2003. The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership* 60, pp. 30–33.

Instituto SEMESP. 2022. Risco de “apagão” de professores no Brasil. Disponible sur : <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

International Commission on the Futures of Education. 2021. Reimagining our futures together : a new social contract for education. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Consulté le : 19 octobre 2023].

International Labour Organization. 2023. High-Level Panel on the Teaching Profession. Disponible sur : <https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/teaching-profession/lang--en/index.htm> [Consulté le : 12 janvier 2024].

International Labour Organization and UNESCO. 1999. Revised Mandate of the Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Disponible sur : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/-ed_dialogue/-/-sector/documents/genericdocument/wcms_368325.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Játiva, X., Karamperidou, D., Mills, M., Vindrola, S., Wedajo, H., Dsouza, A. and Bergmann, J. 2022. Time to Teach : Teacher attendance and time on task in West and Central Africa. p. 68. Disponible sur : <https://www.unicef-irc.org/publications/1565-time-to-teach-teacher-attendance-and-time-on-task-in-west-and-central-africa.html> [Consulté le : 19 octobre 2023].

- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. and Hunter, A. 2016. Beyond PD : Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC : The National Center on Education and the Economy (NCEE). Disponible sur : <https://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].
- Jeong, D.W. and Luschei, T.F. 2019. Teacher Sorting within and across Schools and Nations : A Comparative Study of South Korea and the United States. *Teachers College Record* 121(8), pp. 1–40. doi : 10.1177/016146811912100804.
- Jerrim, J. and Sims, S. 2022. School accountability and teacher stress : international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 34(1), pp. 5–32. doi : 10.1007/s11092-021-09360-0.
- Jiménez, A. and Parraguez-Núñez, P. 2023. Liderazgo Pedagógico Femenino en Escuelas de América Latina. *Revista de Educación* 1(402). Disponible sur : <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/97477> [Consulté le : 09 février 2024].
- Kabir, M. 2023a. Teachers for All : Improving Primary School Teacher Deployment in Zambia. Florence, Italy : UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia> [Consulté le : 09 février 2024].
- Kabir, M. 2023b. Teachers for All : Improving primary school teacher deployment in Zambia. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia> [Consulté le : 7 juin 2023].
- Kaplan, C., Chan, R., Farbman, D.A. and Novoryta, A. 2015. Time for Teachers : Leveraging Expanded Time to Strengthen Instruction and Empower Teachers. National Center on Time & Learning. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED561995> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. and Richardson, D. 2020. Time to Teach. Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa. Florence, Italy : UNICEF Office of Research - Innocent. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/time-to-teach-eastern-and-southern-africa> [Consulté le : 09 février 2024].
- Katete, S. and Nyangarika, A. 2020. Impact of Teachers' Delayed Salaries and its Effects on Teaching Process in Public Secondary Schools Coast Region. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education* 6, pp. 1291–1305.
- Kelchtermans, G. 2017. 'Should I stay or should I go?' : unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 961–977. doi : 10.1080/13540602.2017.1379793.
- Kerr, S.P., Kerr, W., Çaglar, Ö. and Parsons, C. 2016. Global Talent Flows. *Journal of Economic Perspectives* 30(4), pp. 83–106. doi : 10.1257/jep.30.4.83.
- Kini, T. and Podolsky, A. 2016. Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research. Learning Policy Institute. Disponible sur : <https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., Jansem, A. 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education* 28(4), pp. 1289–1309. doi : 10.1007/s10212-012-0166-x.
- Koomson, I., Afful, B. and Villano, R.A. 2017. Relationship between Financial Stress, Moonlighting and Teacher Attrition. Disponible sur : <https://papers.ssrn.com/abstract=2995561> [Consulté le : 24 janvier 2024].

Kopeyeva, A. 2019. Kazakhstan's Teachers : Underpaid, Overburdened, and Undervalued. Disponible sur : <https://thediplomat.com/2019/04/kazakhstans-teachers-underpaid-overburdened-and-undervalued/> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Kraft, M.A. and Papay, J.P. 2014. Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 36(4), pp. 476–500. doi : 10.3102/0162373713519496.

Ladd, H.F. and Sorensen, L.C. 2017. Returns to Teacher Experience : Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy* 12(2), pp. 241–279. doi : 10.1162/EDFP_a_00194.

Ladegaard, L. 2022. Promising Practices in Teacher Well-being, Management, and School Leadership. INEE. Disponible sur : <https://inee.org/resources/promising-practices-teacher-well-being-management-and-school-leadership> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Lai, K., Chan, K., Ko, K. and So, K. 2005. Teaching as a Career : A Perspective from Hong Kong Senior Secondary Students. *Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy* 31(3), pp. 153–168.

Lamichhane, K. 2015. Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools : a model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), pp. 16–31. doi : 10.1080/13603116.2015.1073374.

Lavonen, J. à paraître. Finnish teachers' autonomy and agency are supported through research-based teacher education, collaboration culture and education policy (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Lee, S. and Lee, K. 2023. Smart teachers in smart schools in a smart city : teachers as adaptive agents of educational technology reforms. *Learning, Media and Technology* 0(0), pp. 1–22. doi : 10.1080/17439884.2023.2207143.

Leuven, E. and Oosterbeek, H. 2018. Class size and student outcomes in Europe. LU : Publications Office. Disponible sur : <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28340> [Consulté le : 15 janvier 2024].

Levy, A.J., Joy, L., Ellis, P., Jablonski, E. and Karelitz, T.M. 2012. Estimating Teacher Turnover Costs : A Case Study. *Journal of Education Finance* 38(2), pp. 102–129.

Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarico, M., Mortaji, N. and Karon, L. 2018. A Systematic Review of the Benefits of Hiring People with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation* 28(4), pp. 634–655. doi : 10.1007/s10926-018-9756-z.

Lock, S. 2018. What impact are finders fees having on teacher recruitment? | Tes. Disponible sur : <https://www.tes.com/jobs/careers-advice/recruitment/what-impact-are-finders-fees-having-teacher-recruitment> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Loeb, S., Kalogrides, D. and Béteille, T. 2012. Effective Schools : Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy* 7(3), pp. 269–304. doi : 10.1162/EDFP_a_00068.

Long, R. and Danechi, S. 2022. Teacher recruitment and retention in England. House of Commons Library. Disponible sur : <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Luna-Bazaldua, D., Molina, E. and Pushparatnam, A. 2021. A Generalizability Study of Teach, a Classroom Observation Tool. In : Wiberg, M., Molenaar, D., González, J., Böckenholt, U., and Kim, J.-S. eds. *Quantitative Psychology*. Springer Proceedings in Mathematics & Statistics. Cham : Springer International Publishing, pp. 477–485. Disponible sur : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-74772-5_42 [Consulté le : 09 février 2024].

Luschei, T.F. and Chudgar, A. 2017. Teacher distribution in developing countries : Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania. New York : Palgrave Macmillan US. Disponible sur : <http://link.springer.com/10.1057/978-1-137-57926-3> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Mackintosh, A., Ramírez, A., Atherton, P., Collis, V., Mason-Sesay, M. and Bart-Williams, C. 2020. Education Workforce Supply and Needs in Sierra Leone. The Education Commission. p. 41. Disponible sur : <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/3-EW-Supply-and-Needs-Paper.pdf> [Consulté le : 14 décembre 2023].

Madero, C. à paraître. Atraer y retener a más y mejores : la clave para mitigar el fenómeno de la escasez docente en Chile y Latinoamérica (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Makala, B., Schmitt, M. and Caballero, A. 2021. How Artificial Intelligence Can Help Advance Post-Secondary Learning in Emerging Markets. Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/16430532-6bae-51ef-9b1c-f7b6ad2395d2/content> [Consulté le : 09 février 2024].

Mann, T., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. and Chambers, N. 2020. Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. Paris : OECD. Disponible sur : https://issuu.com/oecd.publishing/docs/dream_jobs_teenagers_career_aspirations_and_the_f [Consulté le : 09 février 2024].

Manyengo, P.R. 2021. Digitalization in Teaching and Education in the United Republic of Tanzania. Disponible sur : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_783673.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Marais, P. 2016. "We can't believe what we see": Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. South African Journal of Education 36(2). Disponible sur : <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/136823> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Martínez, M.M., Molina-López, M.M. and de Cabo, R.M. 2021. Explaining the gender gap in school principalship : A tale of two sides. Educational Management Administration & Leadership 49(6), pp. 863–882. doi : 10.1177/1741143220918258.

Maxwell, B., Waddington, D.I. and McDonough, K. 2019. Academic freedom in primary and secondary school teaching. Theory and Research in Education 17(2), pp. 119–138. doi : 10.1177/1477878519862543.

McAleavy, R.T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. and Riggall, A. 2018. Technology-supported professional development for teachers : lessons from developing countries. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593386.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

McGrath, K. and Sinclair, M. 2013. More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. Gender and Education 25(5), pp. 531–547. doi : 10.1080/09540253.2013.796342.

McGrath, K.F. and Van Bergen, P. 2017. Are male teachers headed for extinction? The 50-year decline of male teachers in Australia. Economics of Education Review 60, pp. 159–167. doi : 10.1016/j.econedurev.2017.08.003.

McMahon, S.D., Anderman, E.M., Astor, R.A., Espelage, D.L., Martinez, A., Reddy, L.A. and Worrell, F.C. 2022. Violence Against Educators and School Personnel : Crisis During COVID. Policy brief. American Psychological Association. Disponible sur : <https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Medina-Guillen, L.F., Quintanilla-Ferrufino, G.J., Palma-Vallejo, M. and Guillen, M.F.M. 2021. Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. Uniciencia 35(2), pp. 1–13. doi : 10.15359/ru.35-2.15.

Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. Teaching amidst conflict and displacement : persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers (Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report). Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060> [Consulté le : 9 janvier 2024].

Mendenhall, M., Gomez, S., Varni, E. and Guven, O. 2019. Teachers in Forced Displacement Contexts : Persistent Challenges and Promising Practices in Teacher Supply, Quality, and Well-Being. *Journal on Education in Emergencies* 5, pp. 123–132. doi : 10.33682/98cy-cb43.

Mendoza Choque, M. 2019. Teacher career reforms in Peru. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859/PDF/370859eng.pdf.multi> [Consulté le : 19 janvier 2024].

MenTeach. 2012. Germany is spending loads of money to recruit male child care workers. Disponible sur : <https://www.menteach.org/world-news/germany-is-spending-loads-of-money-to-recruit-male-child-care-workers/> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Mexico Secretary of Public Education. 2012. Acuerdo Número 657, por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. Disponible sur : https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5279131&fecha=26/11/2012#gsc.tab=0 [Consulté le : 31 janvier 2024].

Mizala, A. and Ñopo, H. 2016. Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development* 47, pp. 20–32. doi : 10.1016/j.ijedudev.2015.11.014.

Mizala, A. and Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile : the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy* 35(4), pp. 529–555. doi : 10.1080/02680939.2019.1585577.

Mo, C. 2021. Teach For All and Social Sector Leadership. In event : “Developing leadership at all levels of education for sustained development outcomes,” at the Comparative and International Education Society | 65th Annual Conference. Disponible sur : <https://tinyurl.com/yc8scup5> [Consulté le : 22 mars 2024].

Molina, E., Fatima, S.F., Ho, A.D., Melo, C., Wilichowski, T.M. and Pushparatnam, A. 2020. Measuring the quality of teaching practices in primary schools : Assessing the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education* 96, p. 103171. doi : 10.1016/j.tate.2020.103171.

Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S. and Wong, K.K.-Y. 2018. Evidence-Based Teaching : Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/30929> [Consulté le : 15 janvier 2024].

Montero, A. and Fernández, M.B. 2022. Desde incentivar la demanda a regular la oferta : Políticas chilenas de admisión en formación docente. *Education Policy Analysis Archives* 30, p. (26)-(26). doi : 10.14507/epaa.30.5606.

Moon, B. and Villet, C. 2017. Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? *Journal of Learning for Development - JL4D* 4(1), pp. 23–35.

Moosa, S. and Bhana, D. 2017. Men managing, not teaching Foundation Phase : teachers, masculinity and the early years of primary schooling. *Educational Review* 69(3), pp. 366–387. doi : 10.1080/00131911.2016.1223607.

Morales Romero, D. 2017. Evaluación del Impacto del SAS en los indicadores de la escuela. Disponible sur : <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20180425104539.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Morgan, J., Sives, A. and Appleton, S. 2006. Teacher Mobility, 'Brain Drain', Labour Markets and Educational Resources in the Commonwealth. Department for International Development : Educational Papers. Disponible sur : <https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=250f8259c150abdda3ba1b95c83086de608f978c> [Consulté le : 09 février 2024].

Moses, I., Admiraal, W., Berry, A. and Saab, N. 2019. Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education* 39(1), pp. 1–15. doi : 10.15700/saje.v39n1a1485.

Mpundu, M., Assan, T.E.B. and Mokoena, M. 2023. An Analysis of High Teacher Turnover and Attrition in the North-West Province of South Africa. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 4(4), pp. 404–414. doi : 10.38159/ehass.20234413.

Mulkeen, A. 2010. Teachers in Anglophone Africa : Issues in Teacher Supply, Training, and Management. Washington, D.C. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/13545>. [Consulté le : 09 février 2024].

Mulkeen, A., Chapman, D.W., DeJaeghere, J.G. and Leu, E. 2007. Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa. Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/75ffe288-1e89-5f2f-bdec-cf18defd3c08> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Mulkeen, A., Ratteree, W. and Voss-Lengnik, I. 2017. Teachers and teacher policy in primary and secondary education. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teachers-and-teacher-policy-primary-and-secondary-education> [Consulté le : 13 décembre 2023].

Nagnon, A. à paraître. Contract teachers in Burkina Faso (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

National Audit Office. 2016. Training New Teachers - National Audit Office (NAO) report. Disponible sur : <https://www.nao.org.uk/reports/training-new-teachers/> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Naylor, R., Jones, C. and Boateng, P. 2019. Background Paper Transforming the Education Workforce Strengthening the Education Workforce. Disponible sur : <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Neca, P., Borges, M.L. and Pinto, P.C. 2022. Teachers with disabilities : a literature review. *International Journal of Inclusive Education* 26(12), pp. 1192–1210. doi : 10.1080/13603116.2020.1776779.

Nerlino, E. 2023. "From Heroes to Scapegoats": Teacher Perceptions of the Media and Public's Portrayal of Teachers during COVID-19. *The Educational Forum* 87(4), pp. 282–303. doi : 10.1080/00131725.2023.2169874.

Newberry, M. and Allsop, Y. 2017. Teacher attrition in the USA : the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 863–880. doi : 10.1080/13540602.2017.1358705.

Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C. and Ford, T. 2021. Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry* 8(5), pp. 353–354. doi : 10.1016/S2215-0366(20)30570-8.

Niang, F. 2017. Accountability, instructional time loss and the impact on quality education : a Senegalese primary education case study. UNESCO, GEMR. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259574> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Nkengne, P., Pieume, O., Tsimpo, C., Ezeugwu, G. and Wodon, Q. 2021. Teacher satisfaction and its determinants : analysis based on data from Nigeria and Uganda. *International Studies in Catholic Education* 13(2), pp. 190–208. doi : 10.1080/19422539.2021.2010458.

NLS. 2023. Teacher shortage in the Nordic countries. Comparing the current situation. Disponible sur : https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Nordstrum, L. 2013. Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment : Ethiopia, Pakistan and Tanzania. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225952> [Consulté le : 13 aout 2023].

Ochs, K. 2003. A Summary of 'Teaching at Risk' : Teacher Mobility and Loss in Commonwealth Member States. In : Commonwealth Small States : Issues and Prospects. London : Commonwealth Secretariat. Disponible sur : <https://www.thecommonwealth-ilibrary.org/index.php/comsec/catalog/view/808/808/6511> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2014. Measuring Innovation in Education : A New Perspective. Paris : OECD Publishing. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD. 2015. The ABC of Gender Equality in Education : Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en [Consulté le : 19 janvier 2024].

OECD. 2017. The Welsh Education Reform Journey. Disponible sur : <https://web-archive.oecd.org/2018-10-21/429167-The-Welsh-Education-Reform-Journey-FINAL.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2018a. Effective Teacher Policies : Insights from PISA. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en [Consulté le : 5 juin 2023].

OECD. 2018b. Promising Practices : Professional Learning Communities and Master Teacher Networks. Building Collective Responsibility for the Profession and for Supporting New Teachers. Disponible sur : <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Korea-4-Master-Teacher-Network.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2018c. Promising Practices : Promising Practice 3. The Use of Lesson Study to Develop Teachers in Japan. Disponible sur : <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Japan-3-Lesson-study.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2018d. Promising Practices : Schools and Teacher Education Institutions Co-creating ITE Programmes in the Netherlands. Disponible sur : <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Netherlands-3-Co-constructing-ITE.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2019a. A Flying Start : Improving Initial Teacher Preparation Systems. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-flying-start_cf74e549-en [Consulté le : 30 novembre 2023].

OECD. 2019b. Education Policy Outlook 2019 : Working Together to Help Students Achieve their Potential. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en [Consulté le : 5 février 2024].

OECD. 2019c. TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris : OECD Publishing. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD. 2019d. Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aad050-en. [Consulté le : 4 décembre 2023].

OECD. 2019e. TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris : OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en [Consulté le : 3 juillet 2023].

OECD. 2019f. Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aaaf050-en [Consulté le : 4 décembre 2023].

OECD. 2020a. Boosting the prestige and standing of the profession. Disponible sur : https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_db0bca51-en [Consulté le : 9 janvier 2024].

OECD. 2020b. OECD Education Policy Perspectives. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-policy-perspectives_5cc2d673-en [Consulté le : 19 janvier 2024].

OECD. 2020c. PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD. 2020d. Professional growth in times of change : Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration. Paris : OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/professional-growth-in-times-of-change_753eaa89-en [Consulté le : 19 janvier 2024].

OECD. 2020e. Results from TALIS 2018 : Volume II. Country note : European Union countries and economies. Disponible sur : https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis2018participantnotes/TALIS2018_CN_EAVG.pdf [Consulté le : 18 janvier 2024].

OECD. 2020f. TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD. 2020g. Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-well-being_c36fc9d3-en [Consulté le : 4 décembre 2023].

OECD. 2021. Education at a Glance 2021 : OECD Indicators. Indicator D7. What proportion of teachers leave the teaching profession? OECD. Disponible sur : <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bcc79d57-en/index.html?itemId=/content/component/bcc79d57-en> [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD. 2022a. Education at a Glance 2022 : OECD Indicators. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en [Consulté le : 18 décembre 2023].

OECD. 2022b. OECD. 2022b. Education at a Glance 2022 : OECD Indicators. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en [Consulté le : 17 juillet 2023].

OECD. 2022c. TALIS 2018 results : equity. Country note : Turkey. Disponible sur : https://search.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_Equity_CN_TUR.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2022c. TALIS 2018 results : equity. Country note : Turkey. Disponible sur : https://search.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_Equity_CN_TUR.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2023a. Creditor Reporting System (CRS). Disponible sur : <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1> [Consulté le : 12 janvier 2024].

OECD. 2023b. European Union institutions. In : Development Co-operation Profiles. Paris : OECD publishing. Disponible sur : <https://doi.org/10.1787/c0ad1f0d-en> [Consulté le : 09 février 2024].

OECD. 2023c. PISA 2022 Results (Volume II) : Learning During – and from – Disruption. OECD. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en [Consulté le : 26 décembre 2023].

OECD. 2023d. Purchasing Power Parities - Frequently Asked Questions (FAQs). Disponible sur : <https://www.oecd.org/fr/sdd/prix-ppa/purchasingpowerparities-frequentlyaskedquestionsfaqs.htm> [Consulté le : 5 janvier 2024].

OECD. 2023e. SIGI 2023 Global Report : Gender Equality in Times of Crisis. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/development/sigi-2023-global-report_4607b7c7-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

OECD and OPSI. 2023. The Experimentation Lab - Finnish schools and education government exploring complexity together. Disponible sur : <https://oecd-opsi.org/innovations/experimentation-lab/> [Consulté le : 21 décembre 2023].

OEI. 2017. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Disponible sur : <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa> [Consulté le : 29 janvier 2024].

Opoku, M.P., Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Asibey, B.O. and Arinaitwe, G. 2020. Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. Cambridge Journal of Education 50(2), pp. 201–217. doi : 10.1080/0305764X.2019.1661973.

Oxley, L. and Kim, L. 2023. Newspapers' portrayal of the teaching profession during the COVID-19 pandemic in England : A content analysis. Psychology of Education Review. Disponible sur : <https://eprints.whiterose.ac.uk/198636/> [Consulté le : 09 février 2024].

Ozoglu, M. 2015. Teacher Allocation Policies and the Unbalanced Distribution of Novice and Senior Teachers across Regions in Turkey. Australian Journal of Teacher Education 40(40). Disponible sur : <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss10/2> [Consulté le : 9 janvier 2024].

Palm, A. 2020. Causes of teacher attrition from the perspective of selected teachers who left the profession. Disponible sur : <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/26927> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Palma-Vasquez, C., Carrasco, D. and Tapia-Ladino, M. 2022. Teacher Mobility : What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review. International Journal of Environmental Research and Public Health 19(4), p. 2313. doi : 10.3390/ijerph19042313.

Paniagua, A. and Istance, D. 2018. Teachers as Designers of Learning Environments : The Importance of Innovative Pedagogies. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en [Consulté le : 09 février 2024].

Pantić, N., Smith, William, and Persson, Anna. à paraître. The Future of Teaching as a Collaborative Profession : The Importance of teacher agency and inclusive learning communities in increasingly diverse and uncertain educational settings.

Papay, J.P., Bacher-Hicks, A., Page, L.C. and Marinell, W.H. 2017. The Challenge of Teacher Retention in Urban Schools : Evidence of Variation from a Cross-Site Analysis. Educational Researcher 46(8), pp. 434–448. doi : 10.3102/0013189X17735812.

PASEC. 2020. Rapport international PASEC 2019. Disponible sur : <https://www.confemen.org/actualite/rapport-international-pasec2019/> [Consulté le : 17 janvier 2024].

Paudel, A. à paraître. Contract teachers in Nepal (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

- Pearce, F. 2021. India defuses its population bomb. *Science* 374(6574), pp. 1422–1423.
- Penson, J. 2013. The role and status of forced migrant teachers in education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships* 2012/13, pp. 192–197.
- People's Republic of China Ministry of Education. 2018. MOE holds press conference to present action plan on promoting AI in universities. Disponible sur : http://en.moe.gov.cn/features/ChinaEducationEndeavor2018/Pressreleases/201806/t20180612_339230.html [Consulté le : 29 janvier 2024].
- Perryman, J. and Calvert, G. 2020. What Motivates People to Teach, and Why Do They Leave? Accountability, Performativity and Teacher Retention. *British Journal of Educational Studies* 68(1), pp. 3–23. doi : 10.1080/00071005.2019.1589417.
- Peru Ministry of Education. 2021. Evaluación de implementación del servicio de contención emocional "Te Escucho Docente". Recomendaciones para el diseño, implementación y sostenibilidad. Informe ejecutivo. Disponible sur : <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7629> [Consulté le : 09 février 2024].
- Pesambili, J.C. and Novelli, M. 2021. Maasai students' encounter with formal education : Their experiences with and perceptions of schooling processes in Monduli, Tanzania. *International Journal of Educational Research Open* 2, p. 100044. doi : 10.1016/j.ijedro.2021.100044.
- Pitsoe, V. and Machaisa, P.R. 2012. Teacher Attrition Catastrophe in sub-Saharan Africa : A hurdle in the achievement of the UPE, EFA policy goals and MDGS. *Science Journal of Sociology and Anthropology* 2012, p. 7. doi : 10.7237/sjsa/215.
- Pitsoe, V.J. 2013. Teacher Attrition in South Africa : Trends, Challenges and Prospects. *Journal of Social Sciences* 36(3), pp. 309–318. doi : 10.1080/09718923.2013.11893197.
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. and Darling-Hammond, L. 2016. Solving the Teacher Shortage : How to Attract and Retain Excellent Educators. Disponible sur : <https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage> [Consulté le : 9 janvier 2024].
- Podolsky, A., Kini, T. and Darling-Hammond, L. 2019a. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community* 4(4), pp. 286–308. doi : 10.1108/JPCC-12-2018-0032.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. and Bishop, J. 2019b. Strategies for attracting and retaining educators : What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives* 27, p. 38. doi : 10.14507/epaa.27.3722.
- Pommiers, E. 2023. Murder of French teacher in Arras sends lasting shockwaves through profession. *Le Monde.fr*. 7 novembre. Disponible sur : https://www.lemonde.fr/en/france/article/2023/11/07/murder-of-french-teacher-in-arras-sends-lasting-shockwaves-through-profession_6233853_7.html [Consulté le : 10 janvier 2024].
- Pontes, T. 2016. The Politics of Education Reform in Brazilian Municipalities. Cambridge, MA : Harvard University. Disponible sur : https://undergrad.gov.harvard.edu/files/undergradgov/files/comp_thesis_7.pdf [Consulté le : 26 novembre 2023].
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E. and Arancibia, V. 2021. Teacher Professional Development around the World : The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer* 37(1), pp. 107–136. doi : 10.1093/wbro/lkab006.
- Press Service of Kazakhstan. 2020. Implementing Law "On the Teacher's Status" and increasing prestige of Kazakhstani educators. Disponible sur : <https://primeminister.kz/en/news/interviews/realizaciya-zakona-o-statuse-pedagoga-i-povyshenie-prestizha-kazahstanskikh-uchiteley-intervyu-s-b-asylovoj> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Professional Academy for Teachers. 2021. Teacher Platform - Professional Academy for Teachers. Disponible sur : <http://pat.edu.eg/platform/programs/> [Consulté le : 31 janvier 2024].

Pugatch, T. and Schroeder, E. 2014. Teacher Pay and Student Performance : Evidence from the Gambian Hardship Allowance. Disponible sur : <https://papers.ssrn.com/abstract=2529330> [Consulté le : 19 décembre 2023].

Punyasavatsut, C. 2019. Teacher career reforms in Thailand. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370862/PDF/370862eng.pdf.multi> [Consulté le : 09 février 2024].

Raju, D. 2016. Public school teacher management in Sri Lanka : issues and options. Disponible sur : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483901468193734005/Public-school-teacher-management-in-Sri-Lanka-issues-and-options> [Consulté le : 11 janvier 2024].

Ramírez, A., Mackintosh, A. and Atherton, P. à paraître a. Financing the teachers needed for universal primary and secondary education by 2030 (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Ramírez, A., Mackintosh, A. and Atherton, P. à paraître b. Teacher remuneration and rewards (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Research Partnership for Professional Learning. 2021. A Learning Agenda for Improving Teacher Professional Learning at Scale. Disponible sur : <https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/rppl-agenda.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Rinke, C.R. and Mawhinney, L. 2017. Insights from teacher leavers : push and pull in career development. *Teaching Education* 28(4), pp. 360–376. doi : 10.1080/10476210.2017.1306047.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. and Kain, J.F. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement | Eric A. Hanushek. *Econometrica* 73(2), pp. 417–458.

Robinson, V. 2017. Reduce Change to Increase Improvement (First edition). London : Corwin.

Rockoff, J.E. 2008. Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. Disponible sur : <https://papers.ssrn.com/abstract=1915434> [Consulté le : 18 décembre 2023].

Rose, P. and Sayed, Y. 2023. Assessing progress in tracking progress towards the education Sustainable Development Goal : Global citizenship education and teachers missing in action? *International Journal of Educational Development* 104, p. 102936. doi : 10.1016/j.ijedudev.2023.102936.

Rossignoli, S., Amenya, D., Jones, C., Kamana, D., Tiganescu, A. and Kudenko, I. 2020. Teacher collaborative learning at scale : governance and the role of school and system-level actors. Disponible sur : <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/JONES.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Rwanda Education Board. 2019. Learning from each other through sharing good practices and solving challenges. Disponible sur : <https://www.reb.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=27605&token=cbbcbbd34ee4e8788323bad416a59460fa9b60ab> [Consulté le : 09 février 2024].

Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N. and Schwing, S. 2017. Leaving the teaching profession : The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education* 66, pp. 1–11. doi : 10.1016/j.tate.2017.03.016.

Sahlberg, P. 2015. Finnish lessons 2.0 : what can the world learn from educational change in Finland? New York : Teachers College Press. Disponible sur : https://www.academia.edu/34598324/Finnish_Lessons_2_0_What_Can_t_Pasi_Sahlberg [Consulté le : 19 octobre 2023].

Santiago, P. 2002. Teacher Demand and Supply : Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033 [Consulté le : 16 mai 2023].

Sarangapani, P.M. à paraître. Contract Teachers in India (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).

Sayed, Y., Subramanian, V. and Jain, M. 2020. Framing Teachers in National Education Policy and in the Popular Media : Discourses on Teachers and their Work in South Asia. In : Sarangapani, P. M. and Pappu, R. eds. Handbook of Education Systems in South Asia. Global Education Systems. Singapore : Springer Singapore, pp. 1–24. Disponible sur : http://link.springer.com/10.1007/978-981-13-3309-5_28-1 [Consulté le : 4 décembre 2023].

Schleicher, A. 2021. Learning from the Past, Looking to the Future : Excellence and Equity for all. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-from-the-past-looking-to-the-future_f43c1728-en [Consulté le : 19 octobre 2023].

See, B.H. and Gorard, S. 2020. Why don't we have enough teachers? : A reconsideration of the available evidence. Research Papers in Education 35(4), pp. 416–442. doi : 10.1080/02671522.2019.1568535.

See, B.H., Morris, R., Gorard, S. and El Soufi, N. 2020. What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? Oxford Review of Education 46(6), pp. 678–697. doi : 10.1080/03054985.2020.1775566.

See, B.H., Munthe, E., Ross, S.A., Hitt, L. and El Soufi, N. 2022. Who becomes a teacher and why? Review of Education 10(3). Disponible sur : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3377> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Senegal Ministry of Economy, Planning, and Cooperation. 2020. Annuaire statistique 2020. Dakar, Senegal : Ministère de l'économie du plan et de la coopération. République du Sénégal.

Shaked, H., Glanz, J. and Gross, Z. 2018. Gender differences in instructional leadership : how male and female principals perform their instructional leadership role. School Leadership & Management 38(4), pp. 417–434. doi : 10.1080/13632434.2018.1427569.

Shanghai Municipal Human Resources and Social Security Bureau. 1998. Measures of the Shanghai Municipal Bureau of Labor and Social Security and the Shanghai Municipal Commission of Education on the Implementation of Preferential Pension Benefits for Female Teachers Engaged in Primary and Secondary Education for 25 Years or Older upon Retirement. Disponible sur : https://rsj.sh.gov.cn/tshbx_17729/20230919/t0035_1418427.html [Consulté le : 09 février 2024].

Shuls, J.V. and Flores, J.M. 2020. Improving Teacher Retention through Support and Development. Journal of Educational Leadership and Policy Studies 4(1). Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1282763> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Sibieta, L. 2023. How big is the teacher pay offer in England? Disponible sur : <https://ifs.org.uk/articles/how-big-teacher-pay-offer-england> [Consulté le : 24 janvier 2024].

Sikora, J. 2021. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. Teaching and Teacher Education 101. Disponible sur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S07442051X21000391> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Sims, S. and Allen, R. 2018. Identifying Schools with High Usage and High Loss of Newly Qualified Teachers. National Institute Economic Review 243, pp. R27–R36. doi : 10.1177/002795011824300112.

Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. Social Psychology of Education 20(1), pp. 15–37. doi : 10.1007/s11218-016-9363-9.

SLN. 2023. School Leadership Network 1st Global meeting of 2023 - Summary report. Disponible sur : https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/school-leadership-network-1st-global-meeting-2023-summary-report [Consulté le : 21 décembre 2023].

Smith, K. and Ulvik, M. 2017. Leaving teaching : lack of resilience or sign of agency? Teachers and Teaching 23(8), pp. 928–945. doi : 10.1080/13540602.2017.1358706.

Sorensen, L.C. and Ladd, H.F. 2020. The Hidden Costs of Teacher Turnover. AERA Open 6(1), p. 2332858420905812. doi : 10.1177/2332858420905812.

Šťastný, V., Chvál, M. and Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. International Journal of Educational Development 81, p. 102351. doi : 10.1016/j.ijedudev.2021.102351.

State Council of People's Republic of China. 1978. State Council Temporary Measures on Workers' Retirement, Resignation. Disponible sur : <https://www.cecc.gov/resources/legal-provisions/state-council-circular-on-issuing-state-council-temporary-measures-on> [Consulté le : 09 février 2024].

Stellenbosch University. 2023. The Teacher Demographic Dividend (TDD) project. Disponible sur : <https://resep.sun.ac.za/the-teacher-demographic-dividend-tdd-project/sample-post/> [Consulté le : 09 février 2024].

Stevenson, H. and Milner, A. 2023. Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education. Disponible sur : <https://www.csee-etuce.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023> [Consulté le : 09 février 2024].

Stevenson, H., Milner, A. and Winchip, E. 2018. Education Trade Unions for the Teaching Profession : Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue. European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Disponible sur : <https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/331403512/RPTeachProfNeeds.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Stromquist, N., Klees, S. and Lin, J. eds. 2017. Women Teachers in Africa : Challenges and possibilities. London : Routledge. doi : 10.4324/9781315412375.

Sucre, F. and Fiszbein, A. 2015. The State of Teacher Policies in Central America and the Dominican Republic. PREAL Policy Brief. Disponible sur : <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Brief-Regional-Report-9-14-152.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Sutcher, L., Darling-Hammond, L. and Carver-Thomas, D. 2016. A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. Disponible sur : <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Teach for All. 2022. Insights : Recruiting and Retaining Teachers in this Era. Disponible sur : https://teachforall.org/sites/default/files/2022-12/InsightSummaryRecruitingandRetainingTeachersinthisEra_0.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Teach for Nigeria. 2022. Annual Report 2022 : Breaking Barriers. Disponible sur : <https://teachfornigeria.org/wp-content/uploads/2023/07/2022-Annual-Report-Teach-for-Nigeria.pdf> [Consulté le : 22 mars 2024] Teach for Nigeria. 2023. Fellowship FAQs. Disponible sur : <https://teachfornigeria.org/fellowship-faqs/> [Consulté le : 10 janvier 2024].

Teach for Nigeria. 2023. Fellowship FAQs. Disponible sur : <https://teachfornigeria.org/fellowship-faqs/> [Consulté le : 10 janvier 2024].

Teacher Task Force. 2010. Teacher attrition in Sub-Saharan Africa : the neglected dimension of the teacher supply challenge; a review of literature. UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188197> [Consulté le : 9 janvier 2024].

Teacher Task Force. 2020. Response to the COVID-19 Outbreak - Call for Action on Teachers. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> [Consulté le : 10 janvier 2024].

Teacher Task Force. 2021a. Closing the gap – Ensuring there are enough qualified and supported teachers in sub-Saharan Africa. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/closing-gap-ensuring-there-are-enough-qualified-and-supported-teachers-sub-saharan> [Consulté le : 9 janvier 2024].

Teacher Task Force. 2021b. Qualified teachers urgently needed : What TIMSS data reveal about teacher training and student learning. pp. 1–12. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/qualified-teachers-urgently-needed-what-timss-data-reveal-about-teacher-training-and> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Teacher Task Force. 2022a. Innovation in teacher policy and practice in education recovery. Disponible sur : https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2022_avril_TTF_13th-Policy-Dialogue-Forum-final-report_EN.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Teacher Task Force. 2022b. Teacher Policy Development Guide. Disponible sur : https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-04/Crisis%20sensitive%20teacher%20policy_V5.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Teacher Task Force. 2023a. Building capacity in Zambia to develop a comprehensive teacher policy and strengthen teachers' voices through social dialogue. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/blog/20-23-juin-zambia-training-workshops> [Consulté le : 09 février 2024].

Teacher Task Force. 2023b. Effective approaches to attract and retain teachers and ensure equitable deployment : A contribution from the Teacher Task Force to the discussions of the High-Level Panel on the Teaching Profession. Paris : International Task Force on Teachers for Education 2030. p. 15. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/effective-approaches-attract-and-retain-teachers-and-ensure-equitable-deployment> [Consulté le : 19 octobre 2023].

TeachNZ. 2024. Voluntary Bonding Scheme. Disponible sur : <https://www.teachnz.govt.nz/finding-a-teaching-job/voluntary-bonding-scheme/> [Consulté le : 5 février 2024].

The People's Republic of China General Office of the State Council. 2015. The Rural Teacher Support Plan in China. Disponible sur : <https://www.gov.cn/> [Consulté le : 12 janvier 2024].

The Republic of Indonesia Cabinet Secretariat. 2021. Gov't to Hire 1 Million Contract Teachers : Education Minister. Disponible sur : <https://setkab.go.id/en/govt-to-hire-1-million-contract-teachers-education-minister/> [Consulté le : 19 janvier 2024].

Three Stones International. 2021. Leading, Teaching and Learning Together : Final Evaluation of the Secondary Education Program. VVOB. Disponible sur : https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/vvob_lslt_endline_evaluation_report_nov21_0.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

Timothy, V.L. and Nkwama, S. 2017. Moonlighting among teachers in urban Tanzania : A survey of public primary schools in Ilala District. Wiseman, A. W. ed. Cogent Education 4(1), p. 1334434. doi : 10.1080/2331186X.2017.1334434.

Tooley, M. and Hood, J. 2021. Harnessing Micro-credentials for Teacher Growth : A National Review of Early Best Practices. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612409.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Top Africa News. 2019. Rwanda seeks to reduce number of students per teacher to 46 by 2024. Disponible sur : <https://www.topafricanews.com/2019/10/17/rwanda-strives-to-reduce-the-student-teacher-ratio-to-46-by-2024/?pr=197389&lang=fr> [Consulté le : 24 janvier 2024].

Toropova, A., Myrberg, E. and Johansson, S. 2021. Teacher job satisfaction : the importance of school working conditions and teacher characteristics. Educational Review 73(1), pp. 71–97. doi : 10.1080/00131911.2019.1705247.

T-TEL. 2018. Endline Survey Report – T-TEL Phase 1. Transforming teacher education and learning (T-TEL). Accra, Ghana. Disponible sur : <https://t-tel.org/download/t-tel-endline-report-2018/?wpdmld=4413&refresh=63bf06ccd245b1673463500> [Consulté le : 09 février 2024].

UN Department of Economic and Social Affairs. 2022. 2022 Revision of World Population Prospects. Disponible sur : <https://population.un.org/wpp/> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UN General Assembly. 2023. Securing the Right to education : Advances and Critical Challenges. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Farida Shaheed. Disponible sur : <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges> [Consulté le : 09 février 2024].

UNDP. 2023a. Building blocks out of the crisis : The UN's SDG Stimulus Plan. Disponible sur : <https://www.undp.org/publications/dfs-building-blocks-out-crisis-uns-sdg-stimulus-plan> [Consulté le : 11 janvier 2024].

UNDP. 2023b. Resumen Ejecutivo | Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903. Disponible sur : <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/resumen-ejecutivo-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO. 1960. Recommendation against Discrimination in Education. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-against-discrimination-education> [Consulté le : 11 janvier 2024].

UNESCO. 1997. 1997 Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Disponible sur : <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2015. Rethinking education : towards a global common good? Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> [Consulté le : 15 décembre 2023].

UNESCO. 2016a. Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Consulté le : 15 décembre 2023].

UNESCO. 2016b. Teachers in the Asia-Pacific : career progression and professional development. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011?posInSet=16&queryId=9ddbc901-ff80-44f1-a35a-ce241730b4ea> [Consulté le : 21 juillet 2023].

UNESCO. 2018a. A new era for Teacher Management in Uganda. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/new-era-teacher-management-uganda> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2018b. Activating policy levers for Education 2030 : the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies. p. 130. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951> [Consulté le : 17 janvier 2024].

UNESCO. 2018c. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> [Consulté le : 22 janvier 2024].

UNESCO. 2019. Global education monitoring report 2019 : gender report : Building bridges for gender equality. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> [Consulté le : 18 décembre 2023].

UNESCO. 2021a. AI and education : guidance for policy-makers. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> [Consulté le : 20 décembre 2023].

UNESCO. 2021b. Getting every school climate-ready : how countries are integrating climate change issues in education. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591> [Consulté le : 11 janvier 2024].

UNESCO. 2021c. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. p. 21. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455> [Consulté le : 22 janvier 2024].

UNESCO. 2021d. Uganda - Nationwide dissemination of the Teacher Management Information System. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/uganda-nationwide-dissemination-teacher-management-information-system> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2022a. Education 2030 : UNESCO's SDG4 Global Education Cooperation Mechanism. Disponible sur : <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO. 2022b. Leave No Child Behind. Boys' Disengagement from Education. Kuwait case study. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381174> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO. 2022c. Leave No Child Behind. Global Report on Boys' Disengagement from Education. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105> [Consulté le : 15 décembre 2023].

UNESCO. 2022d. Transforming education from within : Current trends in the status and development of teachers. Paris. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO. 2022e. World Teachers' Day : UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis> [Consulté le : 22 décembre 2023].

UNESCO. 2023a. Community-based Literacy and Complementary Learning Possibilities. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/node/85308> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO. 2023b. Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education. Disponible sur : <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2023c. Generative Artificial Intelligence in education : What are the opportunities and challenges? Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/generative-artificial-intelligence-education-what-are-opportunities-and-challenges> [Consulté le : 11 janvier 2024].

UNESCO. 2023d. How Uganda's new Teacher Management System will transform schools and education planning. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/how-ugandas-new-teacher-management-system-will-transform-schools-and-education-planning> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2023e. How UNESCO is supporting Afghan girls and women with literacy classes. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/how-unesco-supporting-afghan-girls-and-women-literacy-classes> [Consulté le : 19 janvier 2024].

UNESCO. 2023f. Integrating ICT for Teaching and Learning in selected SEAMEO countries. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387734> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO. 2023g. Protecting education in Afghanistan. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/afghanistan> [Consulté le : 19 janvier 2024].

UNESCO. 2023h. The UN High-Level Panel on the Teaching Profession will be supported by a joint UNESCO-ILO Secretariat. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/un-high-level-panel-teaching-profession-will-be-supported-joint-unesco-ilo-secretariat> [Consulté le : 12 janvier 2024].

UNESCO. 2024. The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development : an explainer. Paris : UNESCO. p. 14. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330> [Consulté le : 25 janvier 2024].

UNESCO and Commonwealth Secretariat. 2011. Women and the teaching profession : exploring the feminisation debate. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212200> [Consulté le : 15 janvier 2024].

UNESCO and IEA. 2020. Measuring global education goals : How TIMSS helps. Monitoring progress towards Sustainable Development Goal 4 using TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375119> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO IIPE. 2015. Module 4. Teacher Allocation and Utilisation. Disponible sur : https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/unit_4_eng.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO IIPE. 2016. Exploring the impact of career models on teacher motivation. Paris : UNESCO IIPE. p. 140. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO IIPE. 2019a. Reforma de la carrera docente en Ecuador. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370074?posInSet=1&queryId=287e167d-d2b7-44f7-acf8-ccde0326c441> [Consulté le : 19 janvier 2024].

UNESCO IIPE. 2019b. Teacher career reforms in Lithuania. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370857> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO IIPE. 2019c. Teacher career reforms : learning from experience. Paris : UNESCO IIPE. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO IIPE. 2019d. Why Reform Teacher Careers and What Models are Emerging? UNESCO IIPE. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO IIPE and Education Development Trust. 2022. Ensuring Effective Teacher Management in Refugee Settings : Public Schools in Jordan. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381744> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO IIPE, Education Development Trust (UK) and International Commission on Financing Global Education Opportunity. 2020. Change agents : emerging evidence on instructional leadership at the middle tier. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO IIPE Pôle de Dakar. 2017. Regional workshop on teacher deployment : experience sharing for more effective teacher management in basic education in Africa. Nairobi, 17-19 mai 2017. Disponible sur : <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/regional-workshop-teacher-deployment-experience-sharing-more-effective-teacher-0> [Consulté le : 11 janvier 2024].

UNESCO IIPE Pôle de Dakar. 2023. The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa. Dakar, Senegal : UNESCO IIPE Dakar. p. 55. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387192/PDF/387192eng.pdf.multi> [Consulté le : 15 janvier 2024].

UNESCO Institute for Statistics ed. 2006. Teachers and educational quality : monitoring global needs for 2015. Montreal : UNESCO Inst. for Statistics. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2009. Projecting the Global Demand for Teachers : Meeting the goal of Universal Primary Education by 2015. Disponible sur : https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/projecting-the-global-demand-for-teachers-meeting-the-goal-of-universal-primary-by-2015-en_0.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2012. International Standard Classification of Education, ISCED 2011. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109> [Consulté le : 19 janvier 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2016. The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2018. Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030. Disponible sur : https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2020. Data Innovation for Producing SDG 4 Indicators : A Global Analytical Report. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374784.locale=en> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2022a. International Standard Classification of Teacher Training Programmes, ISCED-T 2021. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383023> [Consulté le : 19 janvier 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2022b. ISCED-T - a new monitoring tool for helping global efforts to improve teacher quality. Disponible sur : <https://teachertaskforce.org/news/isced-t-new-monitoring-tool-helping-global-efforts-improve-teacher-quality> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2023a. Official List of SDG 4 Indicators. Disponible sur : https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2023b. Teacher Attrition Rate by Education Level. UNESCO Institute for Statistics Glossary. Disponible sur : <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/teacher-attrition-rate-education-level> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO Institute for Statistics. 2023c. Teaching requirement policies globally and their implications for monitoring SDG 4. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387002> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO Institute for Statistics. 2024. UNESCO Institute for Statistics database. Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> [Consulté le : 13 décembre 2023].

UNESCO Institute for Statistics. à paraître. Teachers' indicators : what are the challenges going forward? UNESCO Conference on Education Data and Statistics. Disponible sur : https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2023/10/Teachers-position-paper-2023.touse_.pdf.

UNESCO Institute for Statistics and Global Education Monitoring Report Team. 2022. Setting commitments. National SDG 4 benchmarks to transform education 2022. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076> [Consulté le : 13 décembre 2023].

UNESCO Institute for Statistics and Global Education Monitoring Report Team. 2024. Average 2025 benchmark values, by indicator and region : trained teachers.

UNESCO Institute for Statistics, UNICEF, World Bank and OECD. 2022. From learning recovery to education transformation. Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures. Disponible sur : <https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2022/09/from-learning-recovery.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. 2017. Teacher support and motivation framework for Africa : emerging patterns. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935> [Consulté le : 17 janvier 2024].

UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. 2020. Gender-responsive education : toolkit for teachers, teacher educators, school managers and curriculum developers in Africa. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375869> [Consulté le : 19 décembre 2023].

UNESCO and International Labour Organization. 1966. Recommendation concerning the Status of Teachers. Disponible sur : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNESCO OREALC. à paraître a. Caracterización de los docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo, ERCE 2019.

UNESCO OREALC. à paraître b. Informe de Análisis ERCE 2019 : Profesionalización de la función directiva.

UNESCO and Teacher Task Force. 2019. Teacher policy development guide. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO and Teacher Task Force. 2019b. Teacher policy development guide. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966> [Consulté le : 13 décembre 2023].

UNESCO and Teacher Task Force. 2020. A review of the use of contract teachers in sub-Saharan Africa. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581> [Consulté le : 13 décembre 2023].

UNESCO and Teacher Task Force. 2023a. Global Report on Teachers : addressing teacher shortages. Highlights. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400> [Consulté le : 10 janvier 2024].

UNESCO and Teacher Task Force. 2023b. The teachers we need for the education we want. The global imperative to reverse the teacher shortage. Factsheet. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001> [Consulté le : 19 octobre 2023].

UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD and UNESCO Institute for Statistics. 2021. What's next? Lessons on Education Recovery : Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117>.

UNESCO, United Nations Children's Fund and United Nations Office for South-South Cooperation. 2023a. Good practices in South-South and triangular cooperation : transforming education and delivering on SDG 4. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386723> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNESCO and World Bank. 2023. Key Findings about Education Financing.

UNESCO, World Bank and UNESCO Institute for Statistics. 2023. Education finance watch 2023 : key findings about education financing. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387057> [Consulté le : 15 décembre 2023].

UNHCR. 2017. Left behind. Refugee education in crisis. Disponible sur : <https://www.unhcr.org/media/left-behind-refugee-education-crisis-0> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF. 2014. Situation Analysis of Teachers in Kyrgyzstan : Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction. Disponible sur : <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/6026/file/Situation%20Analysis%20of%20Teachers%20in%20Kyrgyzstan:%20Salary,%20Teaching%20Hours%20and%20Quality%20of%20Instruction.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF. 2023. Latin America and the Caribbean. Results from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures and the Global Education Recovery Tracker. Disponible sur : <https://www.unicef.org/media/136626/file/Education%20in%20a%20Post-COVID%20World.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF and African Union Commission. 2021. Transforming Education in Africa : An evidence-based overview and recommendations for long-term improvements. UNICEF. Disponible sur : <https://www.unicef.org/media/106686/file/Transforming%20Education%20in%20Africa.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF Innocenti, Lao People's Democratic Republic Ministry of Education and Sports and UNICEF Lao PDR. 2023a. Data Must Speak : What can we learn about the practices and behaviours of highly effective schools? Florence, Italy : UNICEF Innocenti. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/media/3156/file/UNICEF-DMS-Lao-What-Can-We-Learn-2023.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF Innocenti, Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire and Bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire. 2023b. Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles ivoiriennes. Florence, Italy : UNICEF Innocenti. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/media/2981/file/UNICEF-DMS-Cote-dIvoire-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-11.09.2023-FR.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

UNICEF Innocenti, Togo Ministry of Primary, Secondary, Technical and Artisanal Education and UNICEF Togo. 2023c. Data Must Speak : Unpacking Factors Influencing School Performance in Togo. Florence, Italy : UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible sur : <https://www.unicef.org/innocenti/media/3026/file/UNICEF-DMS-Togo-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

United Kingdom Department for Education. 2018. Analysis of teacher supply, retention and mobility. Disponible sur : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bc0b80de5274a362f62c16c/Teachers_Analysis_Compendium_4_.pdf [Consulté le : 19 octobre 2023].

United Kingdom Department for Education. 2022. Government Evidence to the STRB mars 2022. Disponible sur : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6230624b8fa8f56c1d3113f4/Government_evidence_to_the_STRB_2022.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

United Kingdom Department for Education. 2023. School workforce in England, Reporting year 2022. Disponible sur : <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england> [Consulté le : 19 octobre 2023].

United Nations. 2022a. Transforming Education Summit Convened by the United Nations Secretary-General. 19 septembre 2022 – Leaders Day 16-17 septembre 2022 – Mobilization and Solutions Days. Information Note. Disponible sur : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_information_note_en.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

United Nations. 2022b. United Nations Strategic Framework 2022-2024. Syria. Disponible sur : <https://syria.un.org/sites/default/files/2022-10/UNSF%202022-2024%20English%20Final%20Signed.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

United Nations. 2023a. Our Common Agenda. Transforming Education. Disponible sur : <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-transforming-education-en.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

United Nations. 2023b. Press Release : UN establishes High-Level Panel on Teaching Profession to build on outcomes of Transforming Education Summit. Disponible sur : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2023/06/press-release-un-establishes-high-level-panel-on-teaching-profession-to-build-on-outcomes-of-transforming-education-summit/> [Consulté le : 12 janvier 2024].

United Nations. 2023c. Report on the 2022 Transforming Education Summit. Convened by the UN Secretary-General. Disponible sur : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf [Consulté le : 09 février 2024].

UNOSSC. 2023a. About South-South and Triangular Cooperation. Disponible sur : <https://unsouthsouth.org/about/about-sttc/> [Consulté le : 29 janvier 2024].

UNOSSC. 2023b. About South-South Galaxy. Disponible sur : <https://www.southsouth-galaxy.org/about/> [Consulté le : 30 janvier 2024].

USAID. 2020. Teach for Tomorrow. Disponible sur : <https://2017-2020.usaid.gov/egypt/basic-education/teach-tomorrow> [Consulté le : 29 janvier 2024].

Van den Brande, J. and Zuccollo, J. 2021. Evidence review : The effects of high-quality professional development on teachers and students. Education Policy Institute. Disponible sur : <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/EPI-CPD-entitlement-cost-benefit-analysis.2021.pdf> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Villar, A. and Strong, M. 2007. Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of a Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. Disponible sur : <https://edsource.org/wp-content/uploads/old/ment-8.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Voisin, A. and Ávalos-Bevan, B. 2022. Global Discourses, Teacher Education Quality, and Teacher Education Policies in the Latin American Region. In : The Palgrave Handbook of Teacher Education Research. Cham : Springer International Publishing, pp. 1–18. Disponible sur : https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-59533-3_51-1 [Consulté le : 15 décembre 2023].

Von Lautz-Cauzane, E. and Buchstab, A. 2023. Low-Tech, High Impact : Whatsapp and Other Messenger System as Catalysts for Scaled Teacher Training (Background paper prepared for the 2023 Global Education Monitoring Report). Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386110.locale=en> [Consulté le : 09 février 2024].

Vuorikari, R. 2019. Innovating professional development in compulsory education : an analysis of practices aimed at improving teaching and learning. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Disponible sur : <https://data.europa.eu/doi/10.2760/948518> [Consulté le : 19 janvier 2024].

VVOB and Education Development Trust. 2017. The impact of Professional Learning Networks on headteacher and teacher intrinsic motivation in Rwanda. Disponible sur : <https://www.vvob.org/en/downloads/impact-professional-learning-networks-headteacher-and-teacher-intrinsic-motivation-rwanda> [Consulté le : 19 octobre 2023].

Wallet, P. 2015. The UNESCO Institute for Statistics (UIS) Strategy on Teacher Statistics : Developing Effective Measures of Quantity and Quality in Education. In : Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce. International Perspectives on Education and Society. Emerald Group Publishing Limited, pp. 39–85. Disponible sur : <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027002> [Consulté le : 19 janvier 2024].

- Ware, H., Singal, N. and Groce, N. 2022. The work lives of disabled teachers : revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society* 37(9), pp. 1417–1438. doi : 10.1080/09687599.2020.1867074.
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. and Felsher, R. 2010. The High Cost of Leaving : An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. Disponible sur : <https://muse.jhu.edu/article/389251> [Consulté le : 18 décembre 2023].
- Wiborg, S. à paraître. Teacher Attrition and the Influence of Teacher Unions on Retention Policy (Document de travail pour le Rapport mondial sur les enseignants 2024).
- World Bank. 2013. What Matters Most for Teacher Policies : A Framework Paper. Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/b3e0877a-d33e-532d-8766-df2af41d5b78> [Consulté le : 11 janvier 2024].
- World Bank. 2015. Thailand : Wanted, A Quality Education for All. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10986/22355> [Consulté le : 13 décembre 2023].
- World Bank. 2023a. Making Teacher Policy Work. Washington, DC : World Bank. Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/211c4d69-9013-4942-831f-4dbae5ede977> [Consulté le : 09 février 2024].
- World Bank. 2023b. Reducing Boys' School Dropout and Helping Boys at Risk. Disponible sur : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/936601642743773671/pdf/Reducing-Boys-School-Dropout-and-Helping-Boys-at-Risk.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].
- World Bank. 2023c. World Development Indicators database. Disponible sur : <https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0037712/World-Development-Indicators> [Consulté le : 09 février 2024].
- Worth, J. and Van den Brande, J. 2020. Teacher autonomy : how does it relate to job satisfaction and retention? Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].
- Xinhua News Agency. 2013. China Pools Subsidies for Rural Teachers -- China Development Gateway -- Sharing Information, Knowledge and Tools. Disponible sur : http://en.chinagate.cn/2013-11/20/content_30646604.htm [Consulté le : 12 janvier 2024].
- Yang, S. 2022. The Application of Artificial Intelligence in Teacher Education in China. Disponible sur : <https://www.atlantis-press.com/proceedings/eimss-23/125991712> [Consulté le : 09 février 2024].
- Yao, H. and Ma, L. 2024. Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China : The parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development* 104, p. 102960. doi : 10.1016/j.ijedudev.2023.102960.
- Yigezu, M. 2021. Digitalization in teaching and education in Ethiopia. Disponible sur : http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_783664/lang--en/index.htm [Consulté le : 9 janvier 2024].
- Yimam, W. 2019. Teacher career reforms in Ethiopia. Disponible sur : <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/teacher-career-reforms-ethiopia> [Consulté le : 19 octobre 2023].
- Yoo, H. and Jang, J. 2022. Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy : Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare : A Journal of Comparative and International Education* 53(8), pp. 1355–1372. doi : 10.1080/03057925.2022.2036591.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., and Shapley, K. 2007. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf> [Consulté le : 09 février 2024].

Zaalouk, M., EL-Deghaidy, H., Eid, L. and Ramadan, L. 2021. Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education* 67(1), pp. 103–125. doi : 10.1007/s11159-021-09892-z.

Zeitlin, A. 2021. Teacher Turnover in Rwanda. *Journal of African Economies* 30(1), pp. 81–102. doi : 10.1093/jae/ejaa013.

Zhao, Y. and Chang, J. 2013. Evaluating the Implementation of the No-Fee Teacher Education Policy. *Chinese Education & Society* 46(2–3), pp. 132–143. doi : 10.2753/CED1061-1932460209.

Restons en contact



UNESCO

7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France



www.unesco.org/fr/teachers | www.teachertaskforce.org/fr

Suivez @UNESCO et @TeachersFor2030 sur les réseaux
#InvestInTeachers





unesco

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



Rapport mondial sur les enseignants

Remédier aux pénuries d'enseignants
et transformer la profession

Le monde est confronté à une pénurie critique d'enseignants qui menace la réalisation de l'ODD 4 et de l'agenda Éducation 2030. La première édition de ce *Rapport mondial sur les enseignants* insiste sur l'urgence de cette problématique et appelle à des actions immédiates. En partant du déficit prévu de 44 millions d'enseignants dans les enseignements primaire et secondaire d'ici 2030, le Rapport étudie la complexité de cette crise constituée de multiples facteurs, dont les 15 millions d'enseignants supplémentaires nécessaires en Afrique subsaharienne, la baisse de l'attractivité de la profession et les problèmes de rétention consécutifs dans les pays à revenu élevé. Comblant un manque dans le domaine, grâce à des données nouvelles, le Rapport appelle à renforcer la coopération internationale et augmenter les investissements dans l'éducation. Il offre une feuille de route pour donner plus d'autonomie aux enseignants et trouver des solutions politiques afin que chaque apprenant bénéficie d'enseignants qualifiés, motivés et soutenus.



Objectifs de
développement
durable