



Journée mondiale des enseignants 2020 : chiffres clés

Enseignants : leaders en temps de crise et façonneurs d'avenir

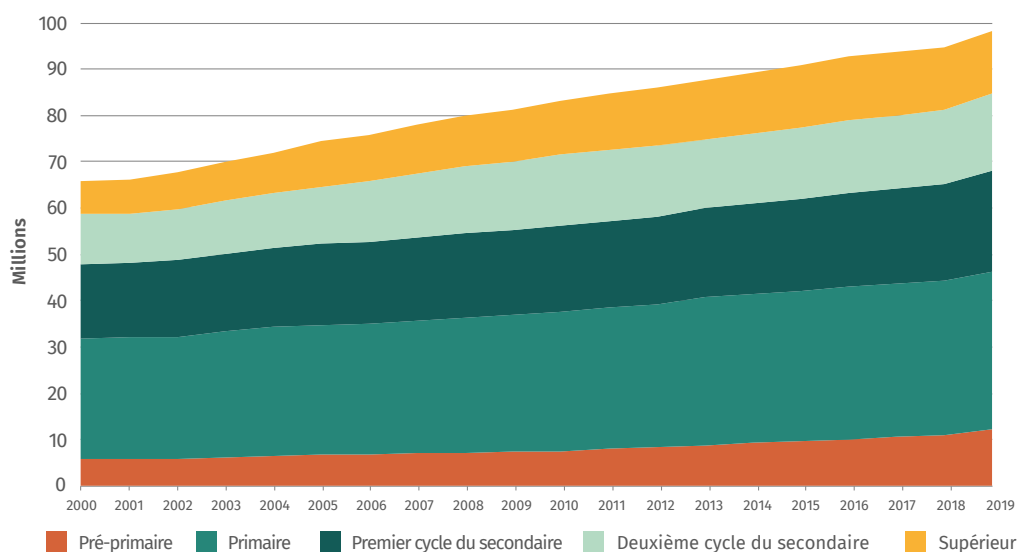
Les enseignants sont la pierre angulaire sur laquelle repose une éducation inclusive, équitable et de qualité. La pandémie de COVID-19 a grandement compromis la capacité des enseignants à maintenir une éducation de qualité en raison de la fermeture des établissements scolaires, de la transition vers l'apprentissage à distance et des enjeux du retour à l'école. Néanmoins, la crise de COVID-19 a également apporté un éclairage nouveau sur les méthodes des enseignants en classe, à l'école et dans les communautés.

Le leadership jouera un rôle de plus en plus important pour assurer la continuité d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité, afin que les pays soutiennent leurs efforts en vue d'atteindre les Objectifs de développement durable. Afin de favoriser un environnement d'apprentissage sain et équitable pour tous qui intègre les élèves les plus marginalisés par la pandémie, les pays doivent offrir une formation de qualité aux enseignants pour s'assurer qu'ils obtiennent les compétences nécessaires au renforcement de leur rôle de leader.

Bien que les effectifs mondiaux du personnel enseignant augmentent rapidement depuis 2000, de plus en plus d'enseignants sont nécessaires

- Le nombre total d'enseignants en activité dans le monde a augmenté de 50 % entre 2000 et 2019 ; il est passé de 62 millions à 94 millions (Figure 1).
- Pour que l'enseignement primaire et secondaire soit universel en 2030, 69 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires : 24 millions pour le cycle primaire et 44 millions pour le cycle secondaire.
- En outre, les pénuries d'enseignants sont plus sévères en Afrique subsaharienne où 70 % des pays connaissent des pénuries dans le cycle primaire et 90 % dans le cycle secondaire ([ISU, 2016](#)).

Figure 1 : Nombre d'enseignants en activité dans le monde selon le niveau d'enseignement (entre 2000 et 2019)



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 2020.

La formation est un élément clé pour favoriser un leadership efficace, mais bon nombre d'enseignants n'ont pas les qualifications minimales requises

Pour dispenser une éducation de qualité, les [enseignants formés](#) doivent acquérir des compétences essentielles en pédagogie, leadership pédagogique, enseignement inclusif et gestion de la classe (Tableau 1 et Figure 2).

Tableau 1 : Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement, 2019 ou année la plus récente disponible

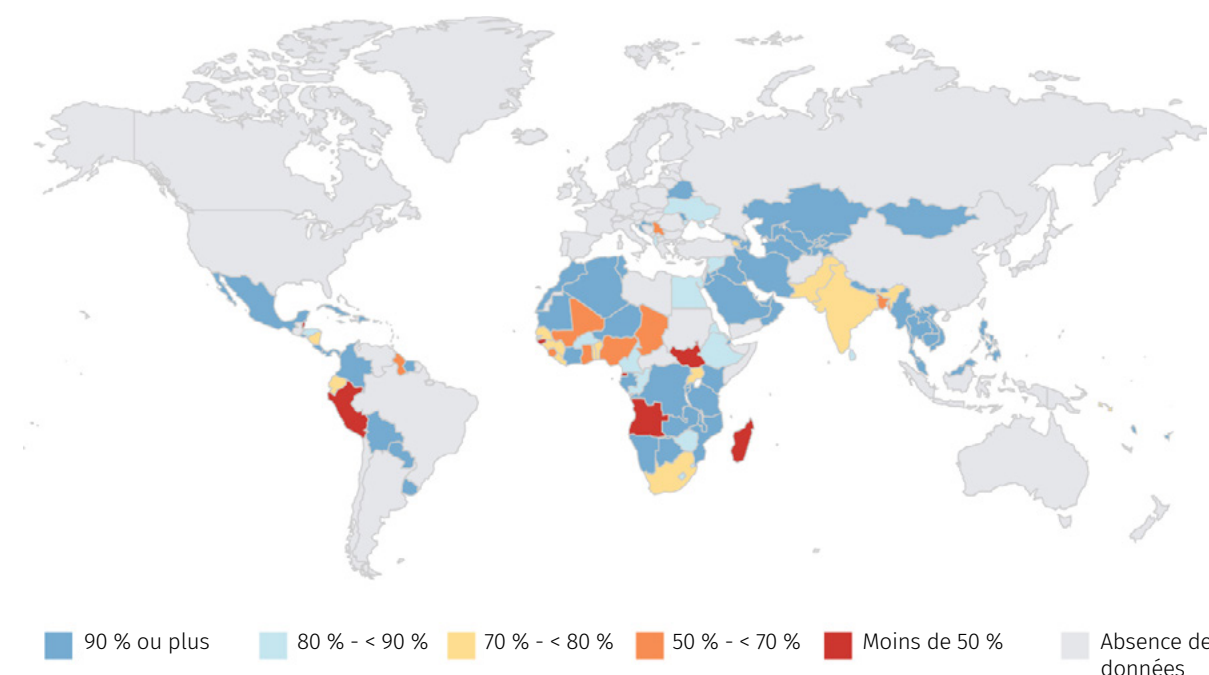
Region	Enseignants qualifiés (%)		Ratio élèves/enseignants formés	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Monde	81	78	28	21
Afrique subsaharienne	65	51	58	43
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	85	84	23	18
Asie centrale	98	97	21	11
Asie du Sud	74	77	40	29
Asie de l'Est	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	97	95	19	20
Amérique latine et Caraïbes	83	84	25	20
Océanie	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...
Pays à faible revenu	75	58	51	38
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	75	76	39	28
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	84	84	27	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 2020.

Note: Les données concernent l'indicateur 4.c.1 de l'ODD 4. Affinement du nom de l'indicateur approuvé par le Groupe interinstitutions et d'experts sur les indicateurs ODD (IAEG-ODD) les 13 mars et 2 avril 2020. Approbation finale dans l'attente de la 52e session de la Commission de statistique en mars 2021.

- À l'échelle mondiale, 81 % des enseignants du primaire et 78 % du secondaire avaient les qualifications minimales requises ; on observe toutefois d'importantes variations entre les régions. L'Asie centrale comptait la plus forte proportion d'enseignants avec les qualifications minimales requises : 98 % du primaire et 97 % du secondaire.
- La région qui compte le moins d'enseignants avec les qualifications minimales requises est l'Afrique subsaharienne où seuls 65 % des enseignants du primaire et 51 % du secondaire ont reçu une formation. Dans cette région, 100 % des enseignants du primaire avaient les qualifications minimales requises au Burundi, en Côte d'Ivoire, à Djibouti et à Maurice. En revanche, seuls 37 % avaient les qualifications minimales requises en Guinée équatoriale, 27 % à Sao Tomé-et-Principe et 15 % à Madagascar.
- La deuxième région qui compte le moins d'enseignants qui ont les qualifications minimales requises est l'Asie du Sud où seuls 72 % des enseignants du primaire et 77 % du secondaire ont reçu une formation. Dans cette région, 78 % des enseignants du primaire ont reçu une formation au Pakistan, 73 % en Inde et 50 % au Bangladesh, contre 89 % aux Maldives.

Figure 2 : Proportion d'enseignants au primaire ayant les qualifications minimales requises, 2019 ou année la plus récente disponible



Source : [base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO \(ISU\), 2020](#).

Note: Les données concernent l'indicateur 4.c.1 de l'ODD 4. Affinement du nom de l'indicateur approuvé par le Groupe interinstitutions et d'experts sur les indicateurs ODD (IAEG-ODD) les 13 mars et 2 avril 2020. Approbation finale dans l'attente de la 52e session de la Commission de statistique en mars 2021.

En Afrique de l'Ouest, la proportion d'enseignants qui ont les qualifications minimales requises est inférieure à celle d'autres régions d'Afrique subsaharienne. Cela tient en partie au fait que depuis 2000, ces pays recrutent notamment des enseignants en dehors de la fonction publique ou des enseignants contractuels pour faire face à l'augmentation des inscriptions et de la demande dans l'enseignement primaire. Les enseignants contractuels disposent généralement de moins de qualifications académiques et de formations pédagogiques, et ne bénéficient pas d'une formation continue supplémentaire. Au Niger, 71 % des enseignants du pré-primaire au secondaire étaient sous contrat en 2017 ([Niger, 2020](#)).

Bon nombre d'enseignants sont débordés par des classes à grand effectif, notamment dans les pays où le manque de formation compromet déjà la qualité de l'enseignement

En raison des ratios élèves/enseignants formés élevés, et donc des classes à grand effectif, les enseignants sont contraints d'accorder moins de temps aux activités d'enseignement et d'apprentissage ([OCDE, 2019](#)) (Tableau 1).

- Signe d'un personnel enseignant sous pression, 1 enseignant du primaire formé était responsable de 58 élèves en Afrique subsaharienne et de 40 élèves en Asie du Sud.
- Les classes étaient surchargées dans de nombreux pays. Le ratio élèves/enseignants formés du primaire était de 240:1 à Madagascar et de 114:1 à Sao Tomé-et-Principe. En Asie du Sud, le ratio élèves/enseignants formés du primaire était de 60:1 au Bangladesh.
- Les ratios élèves/enseignants formés étaient généralement inférieurs pour l'enseignement secondaire dans toutes les régions, mais demeuraient élevés en Afrique subsaharienne (43:1) par rapport à l'Asie centrale (10:1).

Encadré 1 : Vers l'établissement de normes régionales en matière de formation des enseignants en Afrique

L'Union africaine entend professionnaliser grandement l'enseignement afin d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. Le Cadre africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant établit des normes en matière de qualifications des enseignants et souligne que ces derniers doivent avoir acquis les compétences suivantes en fin de formation :

- connaissances et compréhension professionnelles ;
- compétences et pratiques professionnelles ;
- valeurs professionnelles, attributs et engagement ;
- partenariats professionnels ; et
- leadership professionnel.

Les normes proposent également une qualification minimale d'entrée dans le corps enseignant, notamment :

- une licence en éducation obtenue après l'achèvement d'un programme intégré de cinq ans spécialisé dans l'enseignement académique et professionnel ; ou après trois ans d'études et deux ans d'enseignement professionnel ; ou
- un diplôme d'études supérieures en éducation obtenu après une licence (de quatre ans), un master ou un doctorat dans un domaine académique.

Source : *Commission de l'Union africaine, 2019.*

Comment peut-on comparer la formation des enseignants à l'échelle internationale ?

Un enseignant du primaire est formé par différents moyens selon les pays. Ces moyens peuvent être comparés en analysant i) le niveau de formation des enseignants, ii) le nombre d'années d'études et iii) la durée de la formation des enseignants. Les données des sept pays sélectionnés mettent en lumière la qualité inégale de la formation des enseignants (Figure 3).

- Le cumul du nombre d'années d'études et de formation requis pour devenir un enseignant du primaire varie de 12 ans au Niger à 18 ans au Brésil, avec des programmes de formation des enseignants de 2 ans au Niger et de 4 ans au Brésil.
- Peu de pays d'Afrique subsaharienne respectent les normes en matière de formation des enseignants établies par l'Union africaine pour exercer dans l'enseignement primaire (Encadré 1). Par exemple, au Burundi, au Cameroun, au Niger et en Tanzanie, les programmes de formation de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire débutent après l'achèvement d'un enseignement secondaire de premier cycle.
- En Tanzanie, en raison des pénuries d'enseignants, les diplômés en formation étudient un an à l'université et passent la seconde année en école dans le cadre de leur formation pratique, ce qui présente un enjeu pour l'efficacité de la supervision (*Centre for International Education, 2020*).
- Au Cambodge, les enseignants du primaire étudient 14 ans : 12 ans dans les cycles primaire et secondaire, suivis de 2 ans de formation professionnelle dans le cadre d'un programme de l'enseignement post-secondaire non supérieur.
- Au Brésil, malgré l'établissement de normes dans le Plan d'éducation nationale (2014-2024) exigeant l'achèvement de 18 ans de formation générale et professionnelle pour enseigner dans le primaire, la formation des enseignants est toujours proposée par des programmes d'enseignement professionnel secondaire de deuxième cycle en raison des difficultés à proposer des places adéquates dans l'enseignement supérieur (*INEP, 2018*).

Figure 3 : Cartographie de la formation générale et professionnelle des enseignants du primaire, 2019

	Fonction	Années d'études																	
Niger	Instituteur adjoint	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Formation des enseignants (CITE 3)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
	Instituteur	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 4)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
Burundi	Diplôme d'enseignement primaire (D7)	Enseignement de base (CITE 1-2)									Formation des enseignants (CITE 3)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13					
Cameroun (sous-système francophone)		Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Formation des enseignants (CITE 3)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13					
	Certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur pour l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP)	Enseignement primaire (ISCED 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 3)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
		Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 3)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
Cambodge	Diplôme d'enseignants du primaire	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 4)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
Tanzanie	Formation des enseignants (Certificat)	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Formation des enseignants (CITE 3)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13					
	Formation des enseignants (Diplôme)	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 4)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
Équateur	Licence	Enseignement de base (CITE 1-2)									Premier cycle du secondaire (CITE 2)		Formation des enseignants (CITE 6)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Brésil	Licence en éducation	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)			Formation des enseignants (CITE 5)					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

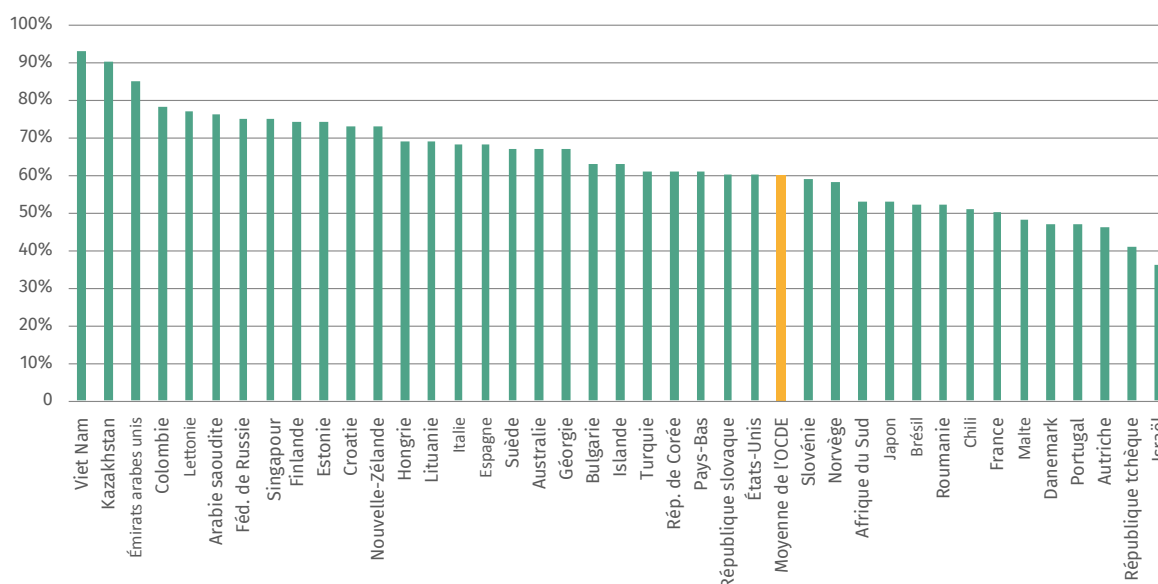
Source : [base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO \(ISU\)](#), 2020 ; et ISU, 2011. Classification internationale type de l'éducation (CITE).

À la suite du COVID-19, les enseignants ont dû renforcer l'apprentissage à distance et les compétences en TIC

La pandémie de COVID a non seulement exacerbé les disparités éducatives, mais elle a également porté préjudice au moral, à la motivation et aux moyens de subsistance des enseignants. De nombreux enseignants demeurent insuffisamment préparés et sous-équipés pour diriger ou dispenser un apprentissage à distance, en particulier ceux qui n'ont pas reçu de formation initiale et qui n'ont bénéficié que de très peu de formations continues.

- Parmi les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques, 56 % des enseignants ont déclaré avoir utilisé les TIC au cours de leur formation professionnelle et 43 % ont indiqué être prêts à les utiliser dans le cadre de l'enseignement.
- En moyenne, 60 % des enseignants exerçant dans les pays de l'OCDE ont déclaré utiliser les TIC pour l'enseignement dans le cadre d'activités récentes de formation professionnelle continue (Figure 4).
- En Autriche, en République tchèque, au Danemark, en Israël, à Malte et au Portugal, moins de 50 % des enseignants ont déclaré utiliser les TIC dans le cadre de leur formation au cours des deux années précédentes. En revanche, en Colombie, au Kazakhstan, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, plus de 80 % des enseignants ont déclaré utiliser les TIC (OCDE, 2019).

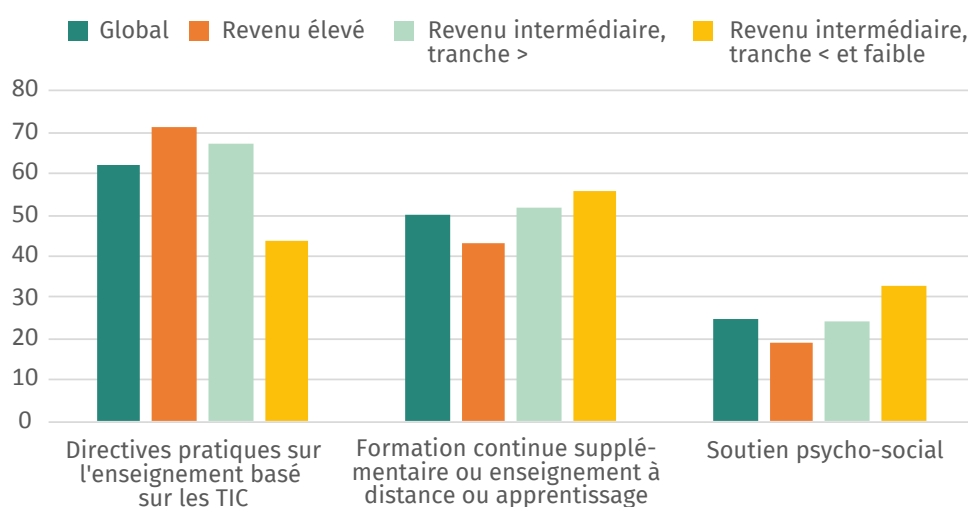
Figure 4 : Pourcentage d'enseignants pour qui l'utilisation des TIC dans le cadre de l'enseignement s'inscrit dans des activités de formation professionnelle récentes, 2018



Source : OCDE, 2019. Résultats de TALIS 2018 – Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie.

- Selon une enquête récente réalisée par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale portant sur les réponses des pays face au COVID-19, 62 % des pays affirment avoir établi des directives pratiques pour l'enseignement basé sur les TIC. Néanmoins, ce pourcentage varie grandement ; il est de 71 % dans les pays à revenu élevé et de seulement 44 % dans les pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure) ou à faible revenu. (Enquête UNESCO-UNICEF-Banque mondiale, 2020).
- L'offre d'une formation supplémentaire sur l'apprentissage à distance pour les enseignants était moins courante. Elle était proposée par la moitié des pays et était plus fréquente dans les pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure) et à faible revenu (56 %) que dans les pays à revenu élevé (43 %), ce qui peut s'expliquer par des besoins accrus dans les pays à faible revenu (Enquête UNESCO-UNICEF-Banque mondiale, 2020).
- Selon l'enquête réalisée par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale portant sur les réponses des pays face au COVID-19 et à la transition vers l'apprentissage à distance, moins d'un tiers des pays offrent un soutien psychosocial aux enseignants.

Figure 5 : Proportion des pays qui accompagnent les enseignants dans le cadre des TIC et de l'apprentissage à distance, et qui apportent un soutien psychosocial, selon le niveau de revenu, 2020



Source : *Enquête UNESCO-UNICEF-Banque mondiale, 2020.*

Les enseignants ont besoin d'une formation sur le leadership pour limiter les disparités éducatives dues au COVID-19

Le leadership enseignant n'a jamais été aussi important pour offrir un enseignement de qualité. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent assurer la répartition des fonctions de leadership pour combler les écarts provoqués par la pandémie au niveau de l'enseignement (Encadré 2).

- Néanmoins, les chefs d'établissement des pays de l'OCDE à revenu élevé et intermédiaire sélectionnés consacrent moins d'un quart de leur temps à la gestion des programmes et aux tâches et réunions relatives à l'enseignement. Cette part s'élève à 27 % à Shanghai, en Chine, et elle atteint seulement 11 % aux Pays-Bas.
- Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire, peu d'enseignants ont un mentor attiré à l'école, y compris les enseignants débutants qui en auraient le plus besoin. La part des enseignants débutants qui ont un mentor attiré varie de 43 % aux Émirats arabes unis à 5 % en Slovaquie. Elle est inférieure à 10 % en Argentine, au Chili, en Finlande, en Italie et en Lituanie.

Encadré 2 : Renforcer la résilience des enseignants : accroître la répartition du leadership dans les écoles

Le leadership enseignant se développe dans une culture d'apprentissage caractérisée par la confiance, la responsabilité collective pour l'apprentissage, la reconnaissance, l'autonomie face à la résolution de problèmes et le soutien de la formation professionnelle des enseignants. Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans la création de ces conditions. Grâce au regroupement de communautés d'apprentissage professionnelles et de formation, l'organisation non gouvernementale belge pour la coopération au développement et l'assistance technique (VVOB – education for development) aide à renforcer les compétences des chefs d'établissement afin de développer et favoriser la répartition du leadership dans l'écosystème éducatif.

- Au **Rwanda**, 843 chefs d'établissement ont obtenu un diplôme d'études supérieures en leadership efficace au sein des établissements – un programme de quatre modules se déroulant sur plus de 400 heures. Des évaluations montrent que les chefs d'établissement qui suivent ces cours consacrent du temps aux communautés d'apprentissage professionnelles et y participent eux-mêmes, ce qui augmente leur crédibilité et encourage la participation.

- En **Afrique du Sud**, la mise en œuvre d'un cadre national pour l'intégration des enseignants débutants encourage les chefs d'établissement à établir des communautés d'apprentissage professionnelles. Mise à l'essai par 100 chefs d'établissement, la participation aux communautés d'apprentissage professionnelles pousse les enseignants à prendre davantage en main leur formation professionnelle. Un cours en ligne destiné à 269 fonctionnaires locaux, 50 chefs d'établissement et 300 enseignants sera également proposé par les communautés d'apprentissage professionnelles.
- En **Équateur**, 287 chefs d'établissement dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (146 hommes et 141 femmes) participent aux communautés d'apprentissage professionnelles pour échanger sur les bonnes pratiques, analyser les données éducatives et mettre en place un soutien pédagogique pour les enseignants. Chaque communauté d'apprentissage professionnelle est gérée par un conseiller qualifié pendant deux ans (plus de 110 heures), après quoi elle devient indépendante. Les faits démontrent que la majorité des communautés d'apprentissage professionnelles fonctionnent bien, mais la rotation obligatoire des chefs d'établissement peut poser problème.

Source : WOB – education for development, 2020.

Les enseignants ont besoin d'être soutenus pour favoriser un enseignement inclusif

Les systèmes éducatifs doivent instaurer des cadres juridiques et politiques pour soutenir les pratiques en matière d'enseignement inclusif. Lors du retour à l'école, la mise en pratique des compétences d'apprentissage inclusif sera essentielle pour limiter d'éventuels abandons, perturbations et exclusions. Selon le site Web des Profils sur l'éducation (Profiles Enhancing Education Review, PEER) créé par l'équipe du Rapport GEM :

- Sur 168 pays, 61 % affirment offrir aux enseignants une formation sur l'inclusion. Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, suivis de ceux de l'Europe et de l'Amérique du Nord, sont plus susceptibles d'offrir de telles formations que les autres régions, notamment l'Afrique subsaharienne, l'Asie centrale et l'Asie du Sud.
- Environ 40 % des pays – principalement en Amérique latine et aux Caraïbes – inscrivent la formation des enseignants sur l'inclusion dans les lois et politiques (GEM, 2020).
- Moins de 3 % des pays ont adopté une « loi en matière d'éducation inclusive » qui met en avant la formation des enseignants, tandis que 10 % des pays appliquent une loi en matière d'éducation qui assure l'inclusion pour tous, sans mentionner spécifiquement la formation des enseignants dans ce domaine.

Il convient d'équiper les écoles pour offrir un environnement sûr aux élèves et enseignants et permettre la continuité de l'enseignement

Pour le retour des enfants à l'école, des installations sanitaires et des équipements de protection individuelle convenables sont essentiels pour veiller à la sécurité et au bien-être de tous (Tableau 2). Les écoles ont besoin d'appareils et de connexions Internet pour assurer la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage à distance.

- À l'échelle mondiale, 66 % des écoles du primaire disposaient d'équipements de base pour le lavage des mains ; ce pourcentage varie, il est de 37 % en Afrique subsaharienne, 51 % en Asie du Sud et 97 % en Europe.
- Plus des deux tiers des écoles du primaire (73 %) avaient accès à l'électricité dans le monde, facteur essentiel pour l'utilisation des TIC ; ce pourcentage varie, il est de 31 % en Afrique subsaharienne, 55 % en Asie du Sud et 100 % en Asie centrale.
- L'accès aux ordinateurs à l'école n'est pas universel dans la plupart des régions à revenu intermédiaire et à faible revenu, il varie de 96 % en Asie centrale à 20 % en Asie du Sud.
- L'accès à Internet est courant en Asie de l'Est ; 95 % des écoles du primaire disposent d'une connexion. En Afrique subsaharienne, les données régionales ne sont pas disponibles, mais 35 % des écoles primaires disposaient d'une connexion au Rwanda, 16 % à Cabo Verde et 13 % au Sénégal. L'accès à

Internet est extrêmement rare au Burkina Faso, à Madagascar et en Sierra Leone où moins de 1 % des écoles disposent d'une connexion.

👉 De même, en Asie du Sud-Est, moins de 1 % des écoles primaires du Myanmar disposaient d'une connexion.

Tableau 2 : Proportion des écoles primaires qui ont accès à des installations de base, en 2019 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles

Régions	Équipements de base pour le lavage des mains (%)	Accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable (%)	Accès à l'électricité (%)	Accès à des ordinateurs à des fins pédagogiques (%)	Accès à Internet à des fins pédagogiques (%)
Monde	66	78	73	48	40
Afrique subsaharienne	37	44	31	...	...
Afrique du nord et Asie de l'ouest	93	87	88	85	80
Asie centrale	93	95	100	96	70
Asie du Sud	51	84	55	20	11
Asie de l'Est	96	97	97	95	95
Asie du Sud-Est	73	67	85	53	66
Amérique latine et Caraïbes	...	...	89	61	43
Océanie	95	87	92	75	62
Europe et Amérique du Nord	97	97	100	...	...
Pays à faible revenu	43	49	32	...	...
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	53	78	55	27	16
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	81	79	94	67	62
Pays à revenu élevé	95	96	98	...	...

Source : [base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO \(ISU\)](#), 2020.

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 (aussi appelée Équipe spéciale internationale sur les enseignants) est une alliance mondiale et indépendante. Ces membres incluent des gouvernements nationaux, des organisations intergouvernementales, des organisations non-gouvernementales, des agences de développement internationales, des organisations de la société civile, des organisations du secteur privé et des agences des Nations-Unies travaillant ensemble à la promotion des problématiques liées aux enseignants.

Le Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants est établi au siège de l'UNESCO. Pour plus d'informations, consultez : www.teachertaskforce.org/fr

Plus d'informations sur l'Institut de statistique de l'UNESCO est disponible ici : uis.unesco.org/fr

Plus d'informations sur le Rapport GEM et PEER est ici : fr.unesco.org/gem-report/

Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

© UNESCO 2020

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO/3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

[licences/by-sa/3.0/igo/](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/)). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<https://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org ou Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



Les désignations employées dans cette publication ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Illustration de couverture : © Sidsel Sørensen
Création graphique : Antonio di Vico