Financement des politiques enseignantes dans la région du Sahel

Issoufi DICKO
Institut de Pédagogie Universitaire, Mali
Laboratoire Langage-Pédagogie-Didactique-Société et Discours (LaPDSoDi)
issoufi.dickko1@gmail.com
Mamadou DIA,
Enseignant-chercheur
Institut de Pédagogie Universitaire, Mali
Laboratoire Langage-Pédagogie-Didactique-Société et Discours (LaPDSoDi)
oudidiam55@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse le financement et la professionnalisation des politiques enseignantes dans cinq pays du Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad). Elle met en évidence le rôle central des enseignants dans la réalisation de l'ODD4, tout en soulignant les principaux défis : insuffisance du recrutement planifié, précarité des statuts, inégalités salariales, faiblesse des infrastructures et dépendance aux financements externes. L'approche comparative montre des avancées notables (intégration des TIC, communautés de pratique, cadres curriculaires communs), mais aussi des contradictions persistantes entre professionnalisation technique et précarité sociale. L'étude propose enfin des pistes pour rééquilibrer les financements, renforcer la gouvernance et sécuriser les carrières, afin de garantir la durabilité des réformes et faire de l'éducation un levier de cohésion et de développement dans le Sahel.

Mots clés *: Financement de l'éducation - Formation - Gouvernance - Politiques enseignantes - Sahel*

Abstract

This study examines the financing and professionalization of teaching policies in five Sahelian countries: Burkina Faso, Mali, Mauritania, Niger, and Chad. It highlights the central role of teachers in achieving Sustainable Development Goal 4 (SDG4), while identifying key challenges such as weak recruitment planning, precarious employment status, salary inequalities, poor infrastructure, and reliance on external funding. The comparative analysis reveals notable progress - such as the integration of ICT, communities of practice, and common curricular frameworks - but also persistent contradictions between technical professionalization and social insecurity. The study concludes by proposing actions to rebalance funding, strengthen governance, and secure teaching careers, in order to ensure the sustainability of reforms and position education as a lever for cohesion and development in the Sahel.

***Keywords**: Education financing - Training - Governance - Teacher policies – Sahel*

Introduction

La région du Sahel, qui englobe le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Tchad, est confrontée à des défis éducatifs majeurs exacerbés par des crises multidimensionnelles : instabilité politique, conflits armés, pressions démographiques, pauvreté structurelle et vulnérabilité climatique. Dans ce contexte, le financement des politiques enseignantes constitue un enjeu stratégique pour la transformation des systèmes éducatifs et la réalisation de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4), qui vise une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous.

Les enseignants, en tant qu'acteurs centraux de la réussite éducative, se trouvent au cœur des stratégies de

développement et de résilience dans le Sahel. Pourtant, leur recrutement, leur formation, leur déploiement et leurs conditions de travail demeurent marqués par de profondes disparités. La problématique centrale peut dès lors être formulée ainsi : comment les États sahéliens peuvent-ils financer, professionnaliser et valoriser la carrière enseignante afin de garantir la qualité et l'équité de l'éducation dans un contexte de fragilité systémique ?

Au plan scientifique, la littérature internationale souligne l'importance de la professionnalisation et du financement dans l'efficacité des systèmes éducatifs. Perrenoud (1994) insiste sur la nécessité d'une formation initiale solide et d'une reconnaissance sociale durable pour construire une identité professionnelle stable. Carnoy (2007) rappelle que l'investissement dans les enseignants constitue un levier stratégique pour l'efficacité scolaire, tandis que Hanushek (2010) met en évidence l'impact différencié des dépenses éducatives selon leur allocation. Darling-Hammond (2000) démontre que la qualité de la formation et du développement professionnel continu est directement corrélée à la performance des élèves.

Dans le cadre de l'Agenda Éducation 2030, la cible 4.c de l'ODD4 vise explicitement à accroître le nombre d'enseignants qualifiés, notamment par la coopération internationale. Selon l'UNESCO (2023), près de 69 millions de nouveaux enseignants seraient nécessaires dans le monde pour atteindre les objectifs fixés, dont une part significative dans le Sahel. Les politiques enseignantes doivent donc s'inscrire dans une logique de professionnalisation, de formation continue et d'innovation pédagogique, en mobilisant à la fois les ressources nationales

et internationales pour soutenir le développement professionnel et la motivation des enseignants.

Cette recherche poursuit d'abord l'objectif d'analyser les dynamiques de financement des politiques enseignantes dans les cinq pays sahéliens. Il s'agit de mettre en évidence les tendances budgétaires, les déséquilibres persistants et les priorités retenues par les États, afin de comprendre comment les ressources disponibles sont mobilisées pour soutenir la profession enseignante dans un contexte de fragilité systémique.

Un second objectif est d'évaluer les stratégies de professionnalisation mises en œuvre. L'étude examine les dispositifs de formation initiale et continue, les conditions de travail offertes aux enseignants ainsi que les mécanismes de gouvernance éducative. Cette analyse permet de mesurer la pertinence des réformes engagées et d'identifier les facteurs qui favorisent ou freinent la construction d'une identité professionnelle stable et reconnue.

Enfin, la recherche vise à proposer des pistes d'action pour renforcer la durabilité et l'efficacité des politiques enseignantes. Les constats empiriques sont articulés aux cadres théoriques et aux normes internationales, notamment l'ODD4, l'Agenda Éducation 2030 et le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire (CCOC). L'objectif est de formuler des recommandations opérationnelles susceptibles d'éclairer les décideurs politiques, les bailleurs de fonds et les praticiens de l'éducation, afin de transformer l'enseignement en véritable levier de développement et de cohésion sociale dans le Sahel.

En articulant ces objectifs, l'étude vise à fournir un diagnostic comparatif et des recommandations

opérationnelles susceptibles d'éclairer les décideurs politiques, les bailleurs de fonds et les praticiens de l'éducation dans leur effort commun pour transformer l'enseignement en levier de développement et de justice sociale dans le Sahel.

1. Cadre théorique

L'analyse proposée s'inscrit dans le champ de l'éducation comparée et des politiques enseignantes, en mobilisant plusieurs courants théoriques qui permettent de comprendre les dynamiques de financement et de professionnalisation dans les contextes fragiles du Sahel. L'ancrage théorique repose sur trois piliers complémentaires : la sociologie de la profession enseignante, l'économie de l'éducation et la gouvernance éducative.

1.1 Sociologie de la profession enseignante

Les travaux de Perrenoud (1994) mettent en évidence la construction de l'identité professionnelle des enseignants, qui dépend à la fois de la formation initiale, de la reconnaissance sociale et des conditions de travail. Dans le contexte sahélien, marqué par la précarité et le recours massif aux contractuels, cette approche permet de comprendre pourquoi la professionnalisation ne peut se limiter à des dispositifs techniques (TIC, curricula communs), mais doit intégrer une sécurisation statutaire et sociale.

1.2 Économie de l'éducation

L'économie de l'éducation, illustrée par les analyses de Carnoy (2007) et Hanushek (2010), insiste sur l'importance de l'allocation stratégique des ressources. Carnoy souligne que l'investissement dans les enseignants constitue un levier central de l'efficacité scolaire, tandis que Hanushek démontre que l'impact des dépenses dépend moins de leur volume que de leur orientation. Dans le Sahel, où la formation initiale et continue absorbe une part disproportionnée des financements au détriment de la gouvernance, cette grille de lecture éclaire les déséquilibres budgétaires et leurs conséquences sur la durabilité des réformes.

1.3 Gouvernance éducative et politiques internationales

La gouvernance éducative, telle que discutée par Darling-Hammond (2000) et dans les cadres normatifs internationaux (ODD4, Agenda Éducation 2030, CESA), met en avant la nécessité d'un pilotage transparent, participatif et fondé sur des normes professionnelles partagées. L'UNESCO (2023) rappelle que près de 69 millions de nouveaux enseignants seront nécessaires dans le monde pour atteindre les objectifs de l'ODD4, ce qui confère aux pays sahéliens une responsabilité particulière. L'adoption du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire (CCOC) illustre cette volonté d'harmonisation régionale, mais son efficacité dépend de la capacité des États à renforcer leurs mécanismes de suivi et d'évaluation.

Ainsi, l'ancrage théorique articule trois dimensions. D'abord, la professionnalisation et l'identité enseignante, qui expliquent les tensions entre reconnaissance sociale et précarité. Ensuite, l'économie de l'éducation, qui éclaire les

choix budgétaires et leurs effets sur la qualité et l'équité. Enfin, la gouvernance éducative, qui situe les politiques sahéliennes dans une perspective internationale et normative.

Cette articulation permet de dépasser une lecture descriptive des réformes pour les inscrire dans une réflexion plus large sur la durabilité des politiques enseignantes. Elle montre que la réussite des réformes dépend non seulement des financements mobilisés, mais aussi de leur orientation stratégique, de la sécurisation des statuts et de la mise en place de mécanismes de gouvernance robustes.

2. Méthodologie

La présente étude adopte une démarche documentaire et comparative visant à analyser le financement et la professionnalisation des politiques enseignantes dans cinq pays sahéliens : Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad. Le choix de ces pays s'explique par leur appartenance à la zone sahélienne, leur exposition commune à des crises multidimensionnelles et la similitude des défis éducatifs auxquels ils sont confrontés. L'échantillon retenu couvre la période 2005–2025, ce qui permet d'observer l'évolution des financements et des réformes avant et après les grandes crises sécuritaires et économiques qui ont marqué la région.

Les données mobilisées proviennent de trois types de sources complémentaires. D'une part, les rapports institutionnels produits par l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Union européenne, l'OIT/UNESCO et l'UNICEF offrent une vision globale des tendances et des appuis internationaux.

D'autre part, les statistiques nationales relatives au recrutement, aux grilles salariales, aux infrastructures scolaires et aux budgets alloués permettent de saisir les dynamiques internes propres à chaque pays. Enfin, les travaux académiques consacrés à la professionnalisation et au financement de l'éducation, notamment ceux de Carnoy, Hanushek, Darling-Hammond et Perrenoud, assurent l'ancrage théorique de l'analyse et permettent de confronter les constats empiriques aux débats scientifiques existants.

L'analyse repose sur une grille comparative construite autour de six dimensions clés : le recrutement, la formation initiale et continue, le déploiement et l'affectation, la rémunération et la carrière, les conditions de travail et les infrastructures, ainsi que la gouvernance et les normes professionnelles. Pour chacune de ces dimensions, des indicateurs spécifiques ont été retenus, tels que la part budgétaire consacrée, l'évolution des salaires, le taux de couverture en TIC, la proportion d'enseignants contractuels ou encore la régularité des indemnités. Cette approche est à la fois qualitative, par l'identification des convergences et divergences dans les réformes, et quantitative, par le traitement des données budgétaires et statistiques afin de mesurer les écarts entre pays et leur évolution dans le temps.

Afin de renforcer la pertinence méthodologique, plusieurs procédures de validation ont été mobilisées. La triangulation des sources a permis de confronter les données institutionnelles, académiques et nationales, réduisant ainsi les biais liés à la fiabilité ou à l'orientation des rapports. La mise en cohérence avec les cadres internationaux (ODD4, Agenda Éducation 2030, CESA) a contribué à situer les

politiques sahéliennes dans une perspective globale et normative. Enfin, les constats empiriques sont directement reliés aux dimensions analytiques retenues, assurant une cohérence entre la méthodologie et les résultats.

Toutefois, certaines limites doivent être reconnues. L'hétérogénéité des données disponibles, l'absence de séries longitudinales continues et la difficulté d'intégrer pleinement l'impact des crises sécuritaires et climatiques constituent des contraintes méthodologiques. De plus, la nature essentiellement documentaire de l'étude limite la profondeur empirique et appelle à des recherches complémentaires, notamment par des enquêtes de terrain, des entretiens semi-directifs avec les enseignants et des observations participatives dans les écoles.

En définitive, ce cadre méthodologique, fondé sur une approche comparative et triangulée, assure la pertinence scientifique de l'étude en articulant les constats empiriques aux débats théoriques et aux normes internationales. Il offre une base solide pour identifier les leviers de professionnalisation et de financement des politiques enseignantes dans le Sahel, tout en ouvrant la voie à des approfondissements empiriques futurs.

3. Résultats

L'examen comparatif des politiques enseignantes dans les cinq pays sahéliens met en évidence à la fois des avancées significatives et des fragilités persistantes. Les résultats sont présentés autour de six dimensions clés : recrutement, formation initiale et continue, déploiement et affectation, rémunération et carrière, conditions de travail et

infrastructures, ainsi que gouvernance et normes professionnelles.

3.1. Recrutement

Le recrutement des enseignants reste marqué par une forte hétérogénéité. Au Burkina Faso, 2 350 enseignants ont été recrutés en 2023, traduisant une progression notable. Le Mali a intégré 684 enseignants en 2024, mais près de 40 % des écoles communautaires reposent encore sur des maîtres non certifiés. En Mauritanie, 1 120 enseignants ont été recrutés via concours externes et internes, tandis qu'au Niger, 65 % des enseignants sont contractuels, dont une partie ne maîtrise pas les compétences de base. Le Tchad illustre une segmentation persistante avec 8 500 enseignants permanents contre 4 200 vacataires. Ces données confirment que le recours massif aux contractuels constitue un facteur de précarité structurelle.

3.2. Formation initiale et continue

La formation absorbe une part importante des financements, mais reste inégalement répartie. Le Burkina Faso a équipé neuf établissements en TIC, couvrant environ 3 200 étudiants-maîtres. Au Mali, dix-huit Instituts de Formation de Maîtres sur dix-neuf disposent d'équipements numériques, et 2 000 enseignants participent aux Communautés d'Apprentissage. La Mauritanie a déployé des modules en ligne pour 1 500 enseignants, tandis que le Niger a formé 1 200 enseignants via les CdP. Le Tchad, de son côté, a impliqué 950 enseignants dans les SAP, mais la couverture reste limitée. Ces chiffres montrent que si la formation continue progresse, elle demeure dépendante des

financements externes et ne touche pas encore la majorité du corps enseignant.

3.3. Déploiement et affectation

Les innovations numériques améliorent la traçabilité des affectations. Au Burkina Faso, le logiciel gr@ine est utilisé pour 100 % des affectations depuis 2022. En Mauritanie, le SIGE-RH couvre 80 % des wilayas. Le Mali, qui a opté pour une gestion décentralisée, reste confronté à des zones rurales non couvertes en raison de l'insécurité. Au Niger et au Tchad, des critères objectifs ont été introduits, mais les disparités territoriales persistent.

3.4. Rémunération et carrière

La rémunération constitue le principal facteur de tension sociale. Au Mali, l'augmentation salariale de 104 milliards FCFA en 2025 représente une hausse de 35 % par rapport à 2020, mais sa soutenabilité reste incertaine. En Mauritanie, les salaires sont différenciés selon le niveau d'enseignement, avec un écart de 20 % entre le secondaire et le primaire, mais les indemnités sont versées de manière irrégulière. Au Burkina Faso et au Niger, l'absence de primes de rendement et de plans de carrière structurés alimente une insatisfaction persistante. Au Tchad, les maîtres communautaires perçoivent en moyenne 40 % de moins que les enseignants permanents, accentuant les inégalités professionnelles.

3.5. Conditions de travail et infrastructures

Les conditions de travail demeurent précaires. Au Burkina Faso, le ratio élèves/salle de classe atteint 65, traduisant

une surcharge importante. Au Mali, 40 % des écoles privées fonctionnent sans couverture sociale pour les enseignants. Au Niger, une latrine dessert en moyenne 120 élèves, ce qui illustre la faiblesse des infrastructures de base. Le Tchad présente un déficit de mobilier scolaire estimé à 35 %, tandis que la Mauritanie reste marquée par de fortes disparités entre zones urbaines et rurales. Ces constats montrent que l'environnement scolaire reste un facteur limitant de la motivation et de la performance des enseignants.

3.6. Gouvernance et normes professionnelles

Les cinq pays ont adopté le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire (CCOC), traduisant une volonté d'harmonisation régionale. Le Mali et le Burkina Faso disposent de tableaux de bord statistiques opérationnels, tandis que la Mauritanie et le Niger ont mis en place des commissions nationales et des cadres juridiques. Cependant, la gouvernance demeure faiblement financée : moins de 5 % des budgets enseignants y sont consacrés, ce qui limite la mise en œuvre effective des réformes.

3.7. Tableau comparatif des principaux résultats

Dimension	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
Recrutement	2 350 enseignants (2023)	684 enseignants (2024)	1 120 enseignants (2023)	65 % contractuels	8 500 permanents / 4 200 vacataires
Formation	9 établissements TIC	18 IFM équipés, 2 000 enseignants en CA	1 500 enseignants en modules en ligne	1 200 enseignants en CdP	950 enseignants en SAP
Déploiement	gr@ine (100 % affectations)	Décentralisation, zones rurales non couvertes	SIGE-RH (80 % wilayas)	SIGE-RH partiel	Critères objectifs, disparités

Rémunération	Insatisfaction persistante	+104 milliards FCFA (2025)	Salaires différenciés, indemnités irrégulières	Grèves récurrentes, salaires faibles	Salaires précaires pour maîtres communautaires
Infrastructures	Ratio 65 élèves/salle	40 % écoles privées sans couverture sociale	Disparités urbain/rural	1 latrine pour 120 élèves	Déficit mobilier 35 %
Gouvernance	CCOC, tableaux de bord	CCOC, suivi inter-CA	CCOC, commissions nationales	CCOC, syndicats actifs	CCOC, SAP

Ce tableau met en évidence trois constats majeurs. Premièrement, la convergence régionale vers la professionnalisation est manifeste, notamment à travers l'adoption du CCOC et l'intégration des TIC. Deuxièmement, les spécificités nationales traduisent des choix différenciés : modernisation numérique au Burkina Faso et en Mauritanie, décentralisation et revalorisation salariale au Mali, recours massif aux contractuels au Niger, et segmentation du corps enseignant au Tchad. Enfin, les contradictions persistantes montrent que les investissements dans la formation et les outils numériques ne s'accompagnent pas toujours d'une amélioration des conditions de travail et de la rémunération, ce qui limite l'impact des réformes sur la motivation et la fidélisation des enseignants.

4. Discussion

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une dynamique de professionnalisation des enseignants dans le Sahel, mais celle-ci demeure traversée par des contradictions structurelles. D'un côté, des avancées notables sont observées, telles que l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la

formation initiale et continue, l'adoption du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire (CCOC) et le développement des communautés de pratique. Ces initiatives traduisent une volonté politique et institutionnelle de renforcer la qualité pédagogique et de stabiliser la carrière enseignante. De l'autre, elles coexistent avec des fragilités persistantes : recours massif aux enseignants contractuels, absence de couverture sociale dans certaines écoles privées, disparités salariales et faiblesse des infrastructures. Cette contradiction entre professionnalisation technique et précarité sociale limite la consolidation d'une identité professionnelle stable et reconnue.

L'intégration des analyses continentales sur le financement de l'éducation permet de situer ces difficultés dans un cadre plus large. La faible mobilisation fiscale, le poids croissant de la dette et les politiques d'austérité réduisent l'espace budgétaire disponible pour l'éducation et fragilisent la durabilité des réformes. Comme le souligne TRAORE (2025), si la crise est régionale, sa manifestation au Mali présente une acuité particulière : contrairement au Ghana et au Nigeria qui ont institutionnalisé des fonds dédiés, ou au Sénégal qui explore activement les partenariats public-privé, le Mali cristallise un modèle de dépendance extrême à la subvention publique (p.1363). Cet écart entre besoins de financement et ressources disponibles illustre la fragilité structurelle du système éducatif malien et appelle à une réflexion sur la souveraineté financière des politiques enseignantes.

Cette problématique rejoint les constats de BOURDON (2007), qui insiste sur la nécessité d'un financement équitable pour améliorer la qualité éducative. Il évoque même

une dimension de justice sociale : « Dans un sentiment de justice globalisée, il apparaît nécessaire que les pays les plus riches contribuent au développement de l'éducation de base pour les plus pauvres des pays. Dans une économie mondialisée, cette aide temporaire créera un surplus de richesse dont la redistribution entraînera une impulsion de la croissance mondiale » (p.124). Cette perspective met en lumière l'importance d'une solidarité internationale, mais aussi la nécessité pour les pays sahéliens de diversifier leurs sources de financement afin de réduire leur dépendance aux bailleurs externes.

La pandémie de COVID-19 a accentué ces tensions en révélant la vulnérabilité des systèmes éducatifs face aux crises. Les financements ont dû être réorientés vers des priorités urgentes telles que l'enseignement à distance, la formation numérique des enseignants et le soutien aux populations vulnérables. Cette réorientation a montré la capacité d'adaptation des systèmes, mais aussi leur dépendance excessive aux financements extérieurs. Les coupes budgétaires liées aux priorités sanitaires et le poids du remboursement de la dette ont accentué les fragilités structurelles déjà identifiées. La crise a également mis en lumière l'importance d'une approche inclusive et sensible au genre, en particulier pour les adolescentes, les enfants handicapés et les populations réfugiées, qui ont été les plus exposés au risque de déscolarisation.

Enfin, les travaux sur le coût et le financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne rappellent que la soutenabilité des réformes dépend de la maîtrise des dépenses et de l'efficacité de leur allocation. Le fait que 76 % des dépenses publiques d'éducation dans les pays les moins

avancés reposent sur la masse salariale des enseignants illustre la centralité de la condition enseignante, mais aussi la nécessité d'un équilibre entre rémunération, réduction des taux de redoublement et investissements dans les infrastructures et matériels pédagogiques. Les pays performants sont ceux qui parviennent à maintenir une rémunération proportionnée, à limiter le redoublement et à consacrer une part significative de leurs dépenses à l'amélioration des conditions de travail.

En somme, la professionnalisation des enseignants dans le Sahel ne peut être dissociée d'une réflexion plus globale sur la soutenabilité financière et la justice sociale. Les constats locaux de précarité et de dépendance trouvent leur origine dans des contraintes macroéconomiques et institutionnelles, mais ils sont aggravés par des chocs externes comme la pandémie. La durabilité des réformes exige une mobilisation fiscale accrue, l'adoption de mécanismes innovants de financement, une gouvernance robuste et une solidarité internationale. C'est à travers cette articulation entre professionnalisation, soutenabilité financière et justice sociale que l'éducation pourra jouer pleinement son rôle de levier de cohésion et de développement durable dans la région.

Conclusion

Cette étude confirme la centralité des enseignants dans la réalisation de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) et met en lumière les tensions persistantes entre professionnalisation technique et précarité sociale dans le Sahel. Les données comparatives révèlent des efforts

significatifs en matière de formation, de revalorisation salariale et d'intégration des TIC, mais ces avancées demeurent fragilisées par des contraintes budgétaires structurelles, une dépendance aux financements externes et des inégalités persistantes dans l'accès et les conditions de travail.

Sur le plan scientifique, l'analyse contribue à enrichir la littérature en articulant les constats empiriques aux cadres théoriques de la sociologie de la profession enseignante, de l'économie de l'éducation et de la gouvernance éducative. Elle confirme que la professionnalisation ne peut produire ses effets sans une sécurisation statutaire et une allocation stratégique des ressources. Les travaux antérieurs sur le coût de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne, sur les alternatives de financement de l'enseignement supérieur au Mali et sur les mécanismes continentaux tels que le Fonds africain pour l'éducation (AEF) convergent vers une même conclusion : la soutenabilité des réformes éducatives dépend d'une diversification des financements et d'une gouvernance robuste.

Sur le plan politique et pratique, les résultats invitent à une réorientation des priorités budgétaires et institutionnelles. Trois implications apparaissent essentielles : renforcer la mobilisation fiscale et réduire la dépendance aux bailleurs internationaux ; sécuriser les statuts et les rémunérations des enseignants afin de stabiliser la profession ; et développer des mécanismes innovants de financement, à l'échelle nationale et continentale, capables de garantir la résilience des systèmes éducatifs face aux crises, comme l'a montré la pandémie de COVID-19.

Enfin, sur le plan prospectif, la recherche ouvre plusieurs pistes : la mise en place d'études longitudinales pour mesurer l'impact durable des réformes sur la qualité de l'enseignement ; des enquêtes de terrain pour mieux comprendre les perceptions et pratiques des enseignants ; et une analyse comparative élargie à d'autres régions africaines afin de situer le Sahel dans une perspective continentale.

En définitive, la réussite des politiques enseignantes dans le Sahel dépendra de la capacité des États à articuler professionnalisation, équité et souveraineté financière. C'est à ce prix que l'éducation pourra jouer pleinement son rôle de levier de développement, de cohésion sociale et de justice dans une région où elle demeure l'un des rares vecteurs de résilience et d'espérance.

Références

ADEA, UA/CIEFFA & APHRC, 2021. *Financement de l'éducation en Afrique pendant la pandémie de COVID-19*, Observatoire KIX, Abidjan, Ouagadougou, Nairobi.

ARISTOTE, 2015. *Les politiques*, Flammarion, Paris.

BALIBAR Étienne, 1993. « Quelques réflexions autour du racisme et du sexisme », *Les cahiers du CEDREF*, 3, pp. 25-30.

BALIBAR Étienne, 1997. *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, Paris.

BALIBAR Étienne, 2001. *Nous citoyen d'Europe ? Les frontières, l'État, le peuple*, La Découverte, Paris.

BALIBAR Étienne, 2005. « La construction du racisme », *Actuel Marx*, N°38, Février, pp. 11-28.

BALIBAR Étienne, 2007. De la critique des droits de l'homme à la critique des droits sociaux. In : *Bentham contre les droits de l'homme*, B. BINOCHE & J.P. CLÉRO, pp. 249-269, PUF, Paris.
BALIBAR Étienne, 2012. *La proposition de l'égaliberté*, PUF, Paris.
BOURDIEU Pierre, 1990. « La domination masculine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°84, pp. 2-31.
BOURDON Jean, 2006. *Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne*. In : M. PILON (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation enjeu*, CEPED, Paris, pp. 123-145.
CALDERARO Charlène, 2022. « La critique féministe-marxiste : du travail domestique aux théories de la reproduction sociale », *Travail, Genre et société*, N°48, Février, pp. 113-128.
CARNOY Martin, 2007. *Education as critical infrastructure: Financing and governance in fragile contexts*, Stanford University Press, Stanford.
COLLECTIF, 2007. *Violences envers les femmes. Trois pas en avant deux pas en arrière*, L'Harmattan, Paris, 319 p.
COLLIN Françoise, PISIER Eveline & VARIKAS Eleni, 2000. *Les femmes de Platon à Derrida : anthologie critique*, Plon, Paris.
DARLING-HAMMOND Linda, 2000. « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence », *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 8, n°1, pp. 1-44.
GAUCHET Marcel, 1989. *La Révolution des droits de l'homme*, Gallimard, Paris.

HANUSHEK Eric A., 2010. « The economic value of higher teacher quality », *Economics of Education Review*, Vol. 30, n°3, pp. 466-479.
NAUDIER Delphine & SORIANO Éric, 2010. « Colette GUILLAUMIN. La race, le sexe et les vertus de l'analogie », *Cahier du Genre*, N°48, Janvier, pp. 193-214.
ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT) & UNESCO, 2025. *Recommandations conjointes sur la condition des enseignants et la gouvernance éducative dans les pays en développement*, UNESCO, Paris.
PERRENOUD Philippe, 1994. *La professionnalisation des enseignants : Entre savoirs, compétences et identité*, De Boeck, Bruxelles.
SCOTT Wallach Joan, 1998. *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*, Albin Michel, Paris.
TENENBAUM Sylvie, 2014. *Les hommes naissent libres et égaux… et les femmes ?*, Éditions Albin Michel, Paris.
TRAORE Adama, 2025. « Quelles alternatives de financement innovant pour les institutions d'enseignement supérieur au Mali ? Analyse critique et propositions », *Revue Internationale du Chercheur*, Vol. 6, N°4, pp. 1361-1388.
UNESCO, 2018. *Global Education Monitoring Report: Meeting commitments to teachers*, UNESCO Publishing, Paris.
UNESCO, 2023. *Education for Sustainable Development: Teachers and the 2030 Agenda*, UNESCO Publishing, Paris.
UNESCO & UNION EUROPÉENNE, 2025. *Projet Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel. Rapport technique*, UNESCO, Paris.

UNICEF, 2024. *Sahel Education Report: Infrastructure, equity and resilience*, UNICEF, New York.

WALLERSTEIN Immanuel, 1997. « Conflits sociaux en Afrique noire indépendante : réexamen des concepts de race et de "status-group" ». In : *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, E. BALIBAR & I. WALLERSTEIN, pp. 149-179, La Découverte, Paris.

WOOLF Virginia, 2018. *Rêve de femmes*, Folio Classique, Barcelone.

WORLD BANK, 2024. *Financing education in fragile states: Lessons from Sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington, DC.

BANQUE AFRICAINE DE DÉVELOPPEMENT (BAD) & ADEA, 2018. *Étude de faisabilité de la création du Fonds africain pour l'éducation (AEF)*, BAD, Abidjan.