

Marie-France Lange

## Vers de nouvelles recherches en éducation

Les premières recherches sur l'enseignement en Afrique ont vu le jour vers les années 1920, mais c'est surtout après les indépendances qu'elles se sont développées. Elles émanent principalement d'une discipline, la sociologie, et cette prédominance ne sera pas sans influence sur l'évolution du choix des théories, des concepts et des thèmes développés au sein de la recherche éducative. Cependant, la sociologie de l'éducation, à l'opposé de certaines branches de la recherche africaniste (anthropologie sociale, économique, historique...) est demeurée très marginale et n'a guère bénéficié que de recherches individuelles dont l'isolement n'a pas permis la reconnaissance ni la création des courants d'idées suscitant la confrontation et l'émulation scientifiques, comme l'atteste le faible nombre de publications. De fait, en dépit de débuts prometteurs, les recherches africanistes en éducation ne connaîtront qu'un essor très récent que nous pouvons situer aux débuts des années 1990.

Dans la tradition des écrits de Durkheim (1969), les premiers travaux des sociologues décrivent les systèmes africains au sein d'une perspective diachronique : ils développent « une lecture sociologique de l'histoire scolaire »<sup>1</sup>. Cette lecture sociologique de l'histoire scolaire africaine permet de mettre en évidence le caractère exogène et imposé de cette École, héritière des systèmes scolaires coloniaux (Martin 1971). La structure déjà très inégalitaire des systèmes scolaires africains est décrite (Foster 1965 ; Martin 1972), même s'ils sont appréhendés comme des « systèmes ouverts » (Campion-Vincent 1970 ; Martin 1972, 1975). Cette perspective historique est en effet indispensable à l'étude de la constitution et de la reproduction des inégalités (sexuelles, sociales, ethniques, régionales...) face à et dans l'École (*ibid.* ; Martin 1981), thème central des études sur la scolarisation (Bourdieu & Passeron 1970 ; Establet 1987) ; elle est également nécessaire à la

---

1. Pour reprendre l'expression du titre d'un article d'Antoine PROST (1992) qui effectue une analyse critique de l'articulation de l'histoire et de la sociologie dans l'analyse des politiques d'éducation. Sur ce thème des relations entre histoire et sociologie dans le champ éducatif, voir aussi l'article de Jean-Claude PASSERON et Antoine PROST (1990).

compréhension de *l'institutionnalisation* de l'École, la scolarisation étant perçue comme *processus*, au sein d'une perspective dialectique qui appréhende les systèmes éducatifs comme des ensembles organisés et actifs dans le temps (Lange 1998 : 15).

La démarche historique traverse ainsi la grande majorité des études sociologiques sur l'École ou encore celles, plus récentes, des anthropologues (Brenner 2000 ; Bonini dans ce numéro). Cette position tendant à analyser les systèmes éducatifs sur le long cours, alliée à celle de considérer le fait scolaire comme *fait social*, caractérise les recherches sociologiques et anthropologiques sur l'École et détermine la production de nouveaux paradigmes. Pour les sociologues, le fait scolaire est considéré comme un *fait social* au sens durkheimien (Durkheim 1986) et, en tant que tel, il apparaît comme révélateur du fonctionnement des sociétés. L'École est appréhendée en tant qu'*institution sociale* et comme un *système* possédant une cohérence interne et une certaine autonomie (c'est dans ce sens que l'on parle de système scolaire) ; elle n'en demeure pas moins une institution très liée aux autres institutions des sociétés (Lange 1998). Ainsi les différentes dénominations de l'École (système, institution, appareil de reproduction, appareil idéologique...) indiquent la multiplicité des imbrications de l'École avec les autres structures sociales. Les processus d'acceptation, d'acquisition et d'appropriation des savoirs sont appréhendés en termes de pouvoir et de changement social conjointement au fait que le changement social est perçu comme un apprentissage collectif de savoirs et de savoirs-être communs, majoritairement investis par différents groupes : les interactions entre École, savoirs et sociétés sont donc complexes, à géométrie variable selon le temps et l'espace.

De façon encore plus isolée, deux autres disciplines, l'histoire et l'anthropologie, font leur apparition sur notre thème à la même période. En histoire, Denise Bouche (1966, 1975) procède aux premières descriptions du système scolaire colonial français et remet en cause le mythe de la mission civilisatrice que la France a toujours revendiquée en montrant que la formation d'une petite élite de colonisés a primé sur la formation du plus grand nombre : l'École pour tous les colonisés, le simple droit à l'instruction des peuples colonisés n'a jamais été le but du pays de Jules Ferry<sup>2</sup>. De son côté, en pionnier, Renaud Santerre (1968, 1973) s'engage dans l'étude de l'École coranique en Afrique subsaharienne et non seulement il sort de l'oubli l'enseignement arabo-musulman, mais il ébauche une théorie des modalités de transmission des savoirs.

Des années 1950 aux années 1970, ces premières études permettent de poser les bases des recherches sur les systèmes éducatifs africains. La plupart

---

2. Cette primauté accordée à la formation des élites, souvent au détriment du plus grand nombre, est encore de nos jours une caractéristique des pays francophones qui possèdent une instruction primaire plus restreinte que celle des pays anglophones, mais un enseignement secondaire et supérieur proportionnellement plus développé que chez ces derniers (LANGE 1998 : 22).

des thèmes abordés, des méthodes ou concepts développés naissent durant cette période. Cependant, les éléments fondateurs de ces premières recherches dans le champ éducatif ne seront guère développés par la suite : il faut attendre les années 1990 pour assister au développement réel de ce champ d'étude. L'émergence de nouvelles recherches africanistes en éducation est donc relativement récente. Elle se caractérise à la fois par la diversité des approches, des terrains et des thématiques, et par l'arrivée de nouvelles disciplines, même si les travaux de sociologie de l'éducation demeurent dominants, tant en nombre qu'en influence. Cette prépondérance de la sociologie de l'éducation au sein des recherches africanistes va ainsi influencer les nouvelles disciplines venues. Les concepts classiques de la sociologie tels que ceux de *champ*, de *stratégie*, de *représentation*, d'*acteurs* et de *jeu et d'enjeu* sont alors appropriés par des disciplines telles que l'histoire ou la démographie. Les apports des démographes se situent à la fois sur le plan méthodologique (Page 1989 ; Pilon 1995 ; Llyod & Blanc 1995 ; Yaro 1995 ; Pilon & Yaro 2001) et sur la prise en compte des macro-déterminants (Pilon 1995 ; Zoungrana & Marcoux 1999) : ils développent ainsi une analyse des déterminants des pratiques familiales d'éducation là où les sociologues s'intéressaient essentiellement à la demande sociale d'éducation, à de rares exceptions près (Gérard 1995 : 602). Les recherches anthropologiques, en prenant en compte des objets souvent ignorés des sociologues, permettent l'ouverture du champ d'étude sur des lieux d'éducation situés hors de l'École ou à la marge de l'institution scolaire, telles que les écoles coraniques (Fortier 1997) ou les médersas (Brenner 2000), assurant de la sorte le développement des recherches sur la production, la circulation et la transmission des savoirs (Fortier 1997) ou le lien entre savoirs et pouvoirs (Brenner 2000), et permettant la mise à jour de *la diversification du champ éducatif* (IPE 1987). Un peu à la marge de ce nouveau foisonnement, l'essor de l'économie de l'éducation est demeuré prisonnier de la théorie du *capital humain* élaborée en Occident au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dans les perspectives de croissance économique et de reconstruction de l'Europe. Cette théorie se répand à travers certaines organisations internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou la Banque Mondiale et, du fait de l'influence grandissante de ces organismes sur la production et la diffusion des études sur la scolarisation, tend à s'imposer dans le champ scientifique, y compris en Afrique<sup>3</sup>. La

---

3. Comme le montre Carmen GARCIA GUADILLA (1984) dans le cas de l'Amérique latine, le lieu institutionnel de production et de diffusion des théories est loin d'être neutre. Cela pose clairement les questions des relations entre champ scientifique et champ politique, du degré d'autonomie du « scientifique » et du poids de certaines organisations internationales dans la production et la diffusion des théories scientifiques, tout particulièrement dans le domaine éducatif ; voir à ce sujet C. LAVAL & L. WEBER (2002). De plus, si l'on considère — à l'instar de Garcia Guadilla — le champ scientifique du Sud comme « dominé », l'influence des organismes internationaux tend à l'hégémonie.

quasi-hégémonie du paradigme imposé dans ce cadre est cependant remise en cause, tout d'abord par Annie Vinokur (1987), puis par des recherches récentes (Laval & Weber 2002).

L'élargissement de la thématique découle conjointement des perspectives singulières développées par les différentes disciplines et de l'évolution des systèmes éducatifs africains. Des thèmes anciens tels que l'institutionnalisation de l'École, les politiques et stratégies d'éducation, les rapports entre universel et particulier sont ainsi revisités à la lumière du développement de thèmes plus récents comme ceux relatifs au droit à l'éducation (Friboulet *et al.* 2000), aux rapports Nord-Sud ou aux effets des politiques de mondialisation. Ainsi l'institutionnalisation de l'École en Afrique ne peut plus guère être étudiée sans prendre en compte les rapports Nord-Sud et le niveau de dépendance financière des États africains du fait que les politiques d'éducation sont de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur. Mais, si les États africains les plus pauvres font souvent preuve d'une certaine docilité face à l'imposition d'un *ordre scolaire* répondant aux normes choisies par les intervenants étrangers (Lange 1998 : 298), les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves, communautés villageoises ou de quartiers urbains, associations diverses...) peuvent profiter de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers. Aussi, par-delà les différences historiques, économiques et politiques nationales, on assiste de plus en plus à l'imposition d'un *ordre éducatif mondial* (*ibid.* ; Lange 2001 : 6 ; Laval & Weber 2002) qui paraît se faire accepter à la fois par le biais des grandes conférences internationales et par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre, comme dans le financement, des programmes éducatifs africains.

Cependant, en dépit de cette uniformisation, force est de constater que les initiatives sociales en matière éducative promues par les sociétés civiles, tout comme les stratégies familiales d'éducation, restent déterminantes dans l'évolution des systèmes éducatifs. Les années 1990 reflètent bien ce rapport ambigu à l'École : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans financements étrangers), témoignant de l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques, par la création ou le développement de *médersas* ou d'*écoles clandestines, spontanées, communautaires*...<sup>4</sup> (Lange 2001 : 11 ; Martin dans ce numéro). Prendre en compte à la fois ce

4. Ces écoles portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristique commune d'être créées et gérées par des parents d'élèves soit de façon autonome, soit sous l'impulsion d'ONG ou de bailleurs de fonds institutionnels (coopérations bilatérales, Unicef...).

qui sous-tend les logiques d'uniformisation des systèmes scolaires africains (Charlier & Pierrard 2001) et ce qui engendre des logiques de différenciation (Martin dans ce numéro) devient l'un des enjeux des recherches actuelles. Reste à comprendre comment s'articulent — et non pas s'opposent — ces logiques, comment elles réinvestissent les discours et comment s'opèrent les réajustements respectifs.

Au vu des statistiques internationales, l'Afrique apparaît comme le continent le moins scolarisé. Si quelques pays ont quasiment atteint la scolarisation primaire universelle (Algérie, Cap-vert, Afrique du Sud, Namibie, Tunisie...) et se lancent déjà dans la généralisation du premier cycle du secondaire, certains (Burkina Faso, Éthiopie, Mali, Niger...) n'arrivent pas à scolariser 50 % de leurs enfants à l'école primaire, tandis que d'autres (Cameroun, Ghana, Kenya, Maroc, Ouganda...) se retrouvent dans une situation intermédiaire et en scolarisent près des trois quarts (Unesco 2000). Ce simple constat statistique a réorienté récemment une grande partie des recherches sur l'étude des politiques (Nomaye 2001) et des stratégies d'éducation (Lange & Martin 1995 ; Boyle 1996) au sein de laquelle l'analyse de l'offre et/ou de la demande d'éducation joue un rôle nouveau et déterminant. L'étude des relations entre offre et demande d'éducation permet de prendre en compte l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le champ éducatif, tels que les familles, les associations ou les ONG locales, les collectivités territoriales, les entrepreneurs, les États et les intervenants étrangers (ONG, coopérations bilatérales et institutions internationales). Passant des échelles du local au régional, au national ou à l'international, ces études éclairent le thème précédemment évoqué de la *mondialisation*.

Le discours dominant sur *l'éducation pour tous* (Unesco 2002) n'est pas non plus sans influencer les thèmes de recherche engagés. Depuis le début des années 1980, *L'Éducation pour tous* (EPT) (Allison 1983) constitue un thème récurrent. Les raisons du développement — ou du non développement — du secteur scolaire, de son fonctionnement interne, de la reproduction des inégalités sont alors déclinées à partir de thèmes de plus en plus variés, tels que les relations entre systèmes économiques et accès aux savoirs (Vinokur 1993), entre éducation et pauvreté (Hugon 1994), tandis que le thème de l'éducation des filles<sup>5</sup> est renouvelé du fait de l'intégration de l'apport des études sur les relations de genre (Lange 1998). Au sein de ce cadre, sont également étudiées les politiques liées à la mondialisation (décentralisation, privatisation...) permettant de repenser le rôle de l'État et de questionner les rapports entre systèmes politiques et systèmes scolaires (Diarra & Lange 1999). L'EPT incite également à s'interroger sur ce que l'on apprend à l'École : l'analyse des contenus des enseignements (Ouédraogo

---

5. Ce thème n'avait bénéficié que de très peu d'études (DEBLÉ 1980) jusqu'à ce que les organisations internationales (Banque Mondiale, Unesco, Unicef) ou les diverses fondations ou associations (Fondation Ford...) ne financent recherches et colloques en grand nombre (LANGE 1998 : 7-12).

1998) ou la mesure des acquis scolaires des élèves (Martin & Ta Ngoc Chau 1993) sont des sujets actuellement développés. Aux marges de la fréquentation scolaire, le procès de socialisation des jeunes est également étudié que ce soit au lycée (Guth 1997) ou à l'université (Lebeau 1997).

Ce bref panorama de l'évolution de la recherche éducative en Afrique (bien que loin d'être exhaustif) indique le foisonnement actuel, l'élargissement de la thématique et, de fait, la mise à niveau vis-à-vis des recherches éducatives développées sur les autres continents, même si le nombre de chercheurs impliqués est encore très faible. Reste que le champ africaniste demeure trop autocentré sur le continent et s'avère souvent incapable de développer des analyses comparatives indispensables à la compréhension de *l'universalité de l'École*<sup>6</sup> en dépit des rares recherches qui ont montré l'importance heuristique de déplacer les regards tant dans le temps que dans l'espace (Diop *et al.* 2001). Pourtant, les africanistes ont un rôle premier<sup>7</sup> à jouer dans cette ouverture des segments de la recherche, comme l'ont déjà montré des auteurs comme Françoise Héritier (1996) ou Jean-Loup Amselle (2001). Tant sur le plan méthodologique que sur celui de la prise en compte de nouveaux objets d'étude et sur celui de la mise à jour *d'invariants sous la diversité* (Héritier 1996), l'apport de regards croisés s'avère nécessaire.

Dans cet ouvrage, nous avons voulu donner un aperçu de la diversité des recherches en cours et amorcer des réponses aux questions suivantes : comment les savoirs se sont-ils historiquement constitués et sont-ils aujourd'hui transmis en Afrique ? Face aux politiques de mondialisation, comment s'expriment l'identité et la spécificité des systèmes éducatifs africains ? À partir d'approches originales et différenciées, sociologues, anthropologues, pédagogues, démographes, historiens et économistes décrivent les changements sociétaux, les transformations économiques et les crises politiques qui influent sur l'évolution de l'École africaine. Si la mondialisation accentue conjointement l'imposition d'un ordre scolaire mondial, les processus d'uniformisation des systèmes éducatifs et la croissance de la démographie scolaire, on constate que la production et la transmission des savoirs demeurent encore très hétérogènes en Afrique. À côté de l'École « officielle » ou « classique », se maintiennent et se transforment d'anciens modes de transmission des savoirs ou se créent de *nouvelles écoles* qui se déroberont volontiers à l'autorité des États. Née des crises financières ou politiques occasionnant

---

6. Pour s'inspirer du titre d'un ouvrage de Jean-Loup AMSELLE (2001).

7. D'autant plus que le dynamisme des recherches européennes et américaines, et la concurrence entre Écoles de pensée ou laboratoires incitent plutôt les chercheurs du Nord à tenir leur place au sein des hiérarchies symboliques du champ scientifique et à ignorer ce qui s'en trouve exclu, comme les recherches menées au Sud.

le retrait des États de la sphère éducative, la diversification du champ scolaire africain est aussi la conséquence de ces nouvelles modalités d'appropriation de l'École et des savoirs par les sociétés.

Nous avons regroupé les articles en cinq grands thèmes, représentatifs de ces questionnements. La première partie est consacrée à l'évolution de l'École en rapport avec les changements sociétaux engendrés par les transformations du rôle de l'État et par l'émergence de nouvelles dynamiques sociales (émanant des communautés ou des familles). L'appropriation de l'École par ces communautés ou la démocratisation de l'enseignement sont ainsi interrogées dans leur rôle reproductif des sociétés. La seconde partie répond aux questions posées à propos des rapports entre les différentes échelles (local, national et international) en resituant l'évolution des systèmes scolaires dans le contexte de crise économique et politique que connaissent les États africains. Les effets du libéralisme économique et de la *mondialisation* y sont décrits au sein d'une perspective liant les enjeux sociaux, géo-ethniques et politiques nationaux à la dépendance internationale, idéologique ou financière. La troisième partie porte à la fois sur la transmission des savoirs hors de l'École (écoles coraniques, enseignement islamique, apprentissage) et les représentations du diplôme et du travail. Les contributions signalent l'hétérogénéité des représentations des savoirs et de l'École, mais aussi l'influence des savoirs scolaires au sein de sphères telles que celle de l'apprentissage « traditionnel », indiquant la perméabilité de ces différentes sphères cognitives. Dans la quatrième partie, nous abordons les thèmes, encore très peu étudiés, des relations École et guerres civiles, du devenir des écoliers et de celui des systèmes scolaires déstructurés par les guerres. Cette déstructuration transforme les processus de socialisation des enfants et des jeunes, les représentations que les jeunes ont d'eux-mêmes et de leur avenir, mais aussi les regards que les adultes portent sur cette génération « perdue ». Comme l'indiquent les deux articles, le religieux semble alors souvent le seul recours pour expliquer l'inexplicable, pour tenter de reconstruire ce qui a été détruit et redonner du sens à l'existence sociale... Enfin, dans la cinquième et dernière partie, nous revisitons l'école coloniale à partir de l'étude des politiques scolaires, d'une part, et des stratégies familiales, d'autre part. Cette double approche permet de dévoiler et de faire vivre les stratégies scolaires des acteurs de l'époque coloniale qui apparaissent comme soubassements à des représentations sociales et à des desseins sociaux et politiques et informent sur la complexité des différents groupes composant la société coloniale. Par ailleurs, le thème de la scolarisation des filles, sans doute pas assez pris en compte dans ce numéro, trouve ici une place de choix, en resituant l'émergence des premières élites féminines africaines.

*Institut de recherche pour le développement (IRD), Paris.*

## BIBLIOGRAPHIE

ALLISON, C.

1983 « Constraints to UPE. More than a Question of Supply ? », *International Journal of Educational Development*, 3 : 263-276.

AMSELLE, J.-L.

2001 *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.

BOUCHE, D.

1966 « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête, 1884-1900 », *Cahiers d'Études africaines*, VI (2), 22 : 228-267.

1975 *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, 2 t., Paris, Champion.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C.

1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOYLE, P. M.

1996 « Parents, Private Schools and the Politics of an Emerging Civil Society in Cameroon », *The Journal of Modern African Studies*, 34 (4) : 609-622.

BRENNER, L.

2000 *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, London, Hurst & Company.

CAMPION-VINCENT, V.

1970 « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in G. BALANDIER, *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos : 437-450.

CHARLIER, J.-É. & PIERRARD, J.-F.

2001 « Systèmes d'enseignement décentralisés : analyse des discours et des enjeux dans l'Éducation sénégalaise, burkinabè et malienne », in M.-F. LANGE (dir.), « Des écoles pour le Sud », *Autrepart*, 17 : 29-48.

DEBLÉ, I.

1980 *La scolarité des filles*, Paris, UNESCO.

DIARRA, O. S. & LANGE, M.-F.

1999 « École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III<sup>e</sup> République au Mali », *Politique africaine*, 76 : 164-172.

DIOP, M., KINDE, B. & CARRY, A.

2001 « Les conditions du développement de l'éducation au Burkina Faso au regard de l'histoire longue de l'éducation en France », Communication au colloque international, *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, 9-12 mai 2001, Association française d'éducation comparée (AFEC) et Centre européen de documentation pour l'éducation et la formation (CEDEF).

DURKHEIM, É.

1969 [1938] *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

1986 *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF (22<sup>e</sup> édition).

ESTABLET, R.

1987 *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF.

FORTIER, C.

1997 « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie », *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11 : 85-105.

FOSTER, P.

1965 *Education and Social Change in Ghana*, London, Routledge and Kegan Paul.

FRIBOULET, J.-J., LIECHTI, V. & MEYER-BISCH, P. (coord.)

2000 *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'Homme de l'Université de Fribourg, Chaire d'histoire et de politique économique de l'Université de Fribourg, Berne, Fribourg.

GARCIA GUADILLA, C.

1984 « Production et transfert théoriques dans la recherche éducative. Le cas de l'Amérique latine », *Revue Tiers-Monde*, XXV (97) : 75-93.

GÉRARD, É.

1995 « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in M.-F. LANGE & J.-Y. MARTIN (dir.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, 31 (3) : 595-615.

GUTH, S.

1997 *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'Harmattan.

HÉRITIER, F.

1996 *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

HUGON, P.

1994 « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », *Afrique contemporaine*, 172 : 260-279.

INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION (IPE)

1987 *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, rapport d'un séminaire de l'IPE, 10-12 décembre 1984, Paris, IPE.

LANGE, M.-F.

1998 *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.

- 2001 « Dynamiques scolaires contemporaines au Sud », in M.-F. LANGE (dir.), « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, 17 : 5-12.
- LANGE, M.-F. (dir.)  
1998 *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- LANGE, M.-F. & MARTIN, J.-Y. (dir.)  
1995 « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, 31 (3) : 563-737.
- LAVAL, C. & WEBER, L. (coord.)  
2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards/Syllepse.
- LEBEAU, Y.  
1997 *Étudiants et campus du Nigeria. Recomposition du champ universitaire et sociabilités étudiantes*, Paris, Karthala.
- LLOYD, C. & BLANC, A.  
1995 « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : the Role of Fathers, Mothers and Others », *Population and Development Review*, 22 (2) : 265-298.
- MARTIN, J.-Y.  
1971 « L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional », *Cahiers Orstom* (« Sciences humaines »), VIII (3) : 295-335.  
1972 « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de Sociologie*, LIII : 337-362.  
1975 « Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional », *Revue française de sociologie*, XVI : 317-334.  
1981 « Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun », in G. CARRON & TA NGOC CHAU (dir.), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction*, Paris, UNESCO/IIEP : 22-135.
- MARTIN, J.-Y. & TA NGOC CHAU  
1993 *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation : 294 p.
- NOMAYE, M.  
2001 *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris, L'Harmattan.
- OUÉDRAOGO, A.  
1998 « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabè », in M.-F. LANGE (dir.), *op. cit.* : 121-140.
- PAGE, H. J.  
1989 « Childrearing versus Childbearing : Coresidence of Mother and Child in Sub-Saharan Africa », in R. J. LESTHAEGHE (ed.), *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa*, Berkeley, University of California Press : 401-441.

PASSERON, J.-C. & PROST, A.

1990 « L'enseignement, lieu de rencontres entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, 1 : 7-45.

PILON, M.

1995 « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », in M.-F. LANGE & J.-Y. MARTIN (dir.), *op. cit.* : 697-718.

PILON, M. & YARO, Y. (dir.)

2001 *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA/UAPS.

PROST, A.

1992 « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in E. PLAISANCE (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris, L'Harmattan : 203-212.

SANTERRE, R.

1968 *L'école coranique de la savane camerounaise*, Paris, EPHE.

1973 *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.

UNESCO

2000 *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris, UNESCO.

2002 *Education for All. Is the World on Track ? EFA Global Monitoring Report 2002*, Paris, UNESCO.

VINOKUR, A.

1987 « La Banque Mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers-Monde*, XXVIII (112) : 919-934.

1993 *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique subsaharienne*, Paris, UNESCO.

YARO, K. Y.

1995 « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in M.-F. LANGE & J.-Y. MARTIN (dir.), *op. cit.* : 675-696.

ZOUNGRANA, M. C. & MARCOUX, R.

1999 « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako », in *The African Population in the 21<sup>st</sup> Century. La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*, Vol. III, Dakar, UAPS/UEPA et NPU : 536-561.