

## **« LA BARRIÈRE ET LE NIVEAU »\***

### **L'EXEMPLE DE L'AFRIQUE FRANCOPHONE**

**Suzie GUTH\*\***

Il peut paraître paradoxal d'évoquer les processus de scolarisation en Afrique en s'appuyant sur deux États parmi les plus avancés dans ce domaine, le Togo et le Congo ; ce choix se justifie dans la mesure où ces États connaissent les conséquences de l'extension de l'enseignement.

Le Togo constitue un cas atypique en Afrique en raison de son histoire ; à la colonisation allemande, puis britannique et française, ont succédé le mandat français puis la tutelle ; le passage d'une domination à une autre, donc d'une langue à une autre, conduit à un épuisement rapide des élites formées par le colonisateur précédent.

L'évolution de leur scolarisation tendrait à rapprocher ces deux États, malgré les différences de leur histoire coloniale. Dans les deux cas, le secteur public est stimulé par le secteur privé ; l'importance de ce dernier privilégie les régions christianisées et trace une carte de l'inégalité scolaire.

A partir de 1980, le Congo poursuit son expansion scolaire, tandis que le Togo, sur fond de crise économique, subit une « déscolarisation » (LANGE, 1989).

Cette communication compare deux genèses semblables qui conduisent à deux situations contrastées ; les effets de la scolarisation sont étudiés à travers quatre étapes d'évolution.

#### **1. LES ÉTAPES DE LA SCOLARISATION ET DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE**

En Afrique francophone, le système scolaire est créé d'après le modèle métropolitain, alors achevé et maîtrisé par l'État, après une construction au fil des siècles. La reproduction d'un système permet sa mise en place rapide ; elle conduit souvent à l'adoption mécanique de solutions éprouvées ; l'expansion scolaire ainsi

---

\* Goblot, 1925.

\*\* Professeur de sociologie, université Paul-Valéry, Montpellier.

permise est amplifiée par l'essor démographique et par l'effet d'entraînement du modèle. La reproduction d'un système scolaire engendre une plus grande dynamique dans l'acquisition des cycles supérieurs, présents dans le modèle et dont sont connus les moyens d'accès. On peut passer aisément d'une école à deux niveaux à une école à quatre niveaux et instaurer peu après un système complet d'enseignement.

En Afrique francophone, la scolarisation connaît des débuts hésitants dans les moyens attribués comme dans les finalités fixées ; le système scolaire achevé est formé en une soixantaine d'années environ, si l'on fait abstraction de tentatives antérieures ponctuelles sur les côtes africaines (école mutuelle, vicariat du Congo français, etc.).

Quatre étapes de l'élaboration du système scolaire sont distinguées ; la première se caractérise par les changements d'orientation fréquents d'un système scolaire essentiellement religieux ; la deuxième étape voit le système de l'enseignement primaire et secondaire s'achever ; la troisième étape, à partir de l'Indépendance, atteint l'objectif d'un enseignement public de masse, par la généralisation de la scolarisation ; durant la quatrième étape, propre au Togo bien que des manifestations semblables se rencontrent ailleurs, la déscolarisation remet en cause l'enseignement de masse.

## 2. LES LIMBES DE L'ÉCOLE PRIVÉE ET DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

Au début du siècle, la ressemblance entre les débuts de la scolarisation dans les deux États porte moins sur les effectifs que sur les étapes de création. Le long des côtes, des établissements privés précèdent largement toute scolarisation publique ; ainsi, au Togo en 1913, l'enseignement privé compte 98 % des enfants scolarisés (tabl. I) ; les effets multiplicateurs s'en feront sentir à long terme par des différences régionales durables.

En 1900, 1 885 élèves sont scolarisés par le vicariat apostolique du Congo français ; en 1916, 5 275 élèves sont recensés dans les écoles des missions d'Afrique équatoriale française (AEF), où l'enseignement public est organisé en 1911 ; les écoles primaires supérieures cependant n'y ouvrent leurs portes qu'en 1927.

Le déséquilibre entre le secteur privé et le secteur public se maintient en Afrique équatoriale française jusqu'en 1945 (tabl. II). La conjugaison des deux secteurs permet au Congo d'atteindre la scolarisation quasi complète vers 1970. En

1975, 82 % des enfants nés entre 1959 et 1969 sont scolarisés (90 % des garçons et 74 % des filles ; *Statistiques scolaires 1975-1976*).

Au Togo, les effectifs des deux secteurs s'équilibrent dès 1936-1937 : 5 025 élèves pour le public et 4 974 pour le privé.

TABLEAU I  
Togo, effectifs scolarisés de 1900 à 1913 <sup>1</sup>

Année	Total des élèves	Élèves des écoles publiques	Pourcentage du secteur privé
1900	2 600	34	99
1902	3 000	60	98
1904	4 800	137	97
1906	5 400	203	96
1908	9 400	275	97
1910	10 500	284	97
1912	14 700	347	98
1913	14 100	341	98

Source : LANGE, 1989.

TABLEAU II  
Effectifs scolarisés en Afrique équatoriale française  
selon le secteur d'enseignement de 1934 à 1945

Secteur	1934-1935	1938-1939	1942-1943	1944-1945	1945-1946
Privé	9 327	11 680	16 116	15 646	15 442
Public	6 459	9 323	9 906	15 147	16 497

Source : *Annuaire statistique de l'A.E.F.*, tabl. V.

La transformation la plus remarquable de l'enseignement porte sur la diffusion de la langue du colonisateur (allemand ou français) qui n'est pas l'objectif des missions au début. Ainsi, au Togo, la scolarisation se fait-elle essentiellement en éwé : « sur les 347 écoles que comptait le pays en 1911, seules 179 dispensaient un enseignement en langue allemande » (LANGE, 1989 : 37). Le français ne devient obligatoire en tant que langue d'enseignement qu'en 1922 ; en Afrique équatoriale française, son usage est plus précoce et il y devient obligatoire en 1911.

Le français devenu langue unique d'enseignement permet l'organisation du système selon le modèle métropolitain. Le niveau sera déterminé par le certificat

1. – Les statistiques de l'Afrique équatoriale française n'atteignent pas la précision de celles du Togo et, souvent, ne distinguent pas les différents territoires.

d'études primaires indigène (CEPI) qui sanctionne la fin des études ; 23 candidats l'obtiennent au Moyen-Congo en 1930 ; le Togo connaît sa première promotion d'élèves en 1920.

La mise en place de cet enseignement primaire entraîne une hiérarchie dans les carrières de moniteurs (le CEPI est exigé en 1932 en AEF) et dans le déroulement des études ; tendre vers ce niveau et franchir la barrière constituent pour les candidats le *cursus honorum* par excellence. Le certificat d'étude primaire indigène permet d'appartenir aux certifiés, élites des territoires et des fédérations de l'époque. Le certificat d'étude primaire avait joué le même rôle en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : 10 % des garçons de onze ans l'obtiennent en 1880-1881 (BAUDELLOT et ESTABLET, 1989).

L'école William-Ponty, pour l'Afrique occidentale française (AOF), et l'école Édouard-Renard, pour l'Afrique équatoriale française, constituent les pépinières des premiers cadres des fédérations. Les élèves, qui portent un uniforme blanc à parements, bénéficient d'un modeste traitement mensuel de cinq francs et d'un trousseau ; cette vie réglée d'auxiliaires du colonisateur en fait de véritables cadres aux yeux de leurs concitoyens.

Chaque année, les cent meilleurs élèves d'Afrique occidentale française étaient sélectionnés pour entrer à William-Ponty ; les professeurs étaient tous français et le prestige de l'école s'en trouvait accru ; cette sévérité de la sélection continue, la difficulté des épreuves, l'éloignement d'une scolarisation à Gorée ou à Brazzaville, confortaient les impétrants dans la conscience de recevoir une bonne formation (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991).

La concurrence, qui demeure faible, le système, qui reste inachevé, l'accès à l'enseignement long, qui est marqué de malthusianisme, rendent la liaison entre le diplôme et l'emploi particulièrement univoque : « Il y avait le cours secondaire de Dakar qui avait deux groupes d'élèves : les Français (blancs et noirs) qui passaient le baccalauréat et les Africains qui passaient le certificat de capacité coloniale, équivalent au bac mais qui ne donnait pas accès à l'université. » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991).

La rareté du diplôme en accentue le prestige ; ainsi au Togo, en 1937, sur 10 000 élèves scolarisés, 182 seulement l'obtiennent ; en 1944, en Afrique équatoriale française, sur 28 871 élèves scolarisés (13 225 dans l'enseignement public du premier degré ; 15 646 dans l'enseignement privé), 299 sont certifiés. Le certificat de fin d'études devient la voie royale pour accéder aux emplois les plus lucratifs.

Le faible taux de réussite à l'examen explique peut-être la lenteur de cette première étape de la scolarisation et le faible intérêt qu'elle suscite. Sur les chefs de famille (dont 58 % sont nés avant 1930) interrogés à Brazzaville en 1970, plus d'un tiers considèrent que « l'école ne valait rien » à leur époque, ceux qui y allaient « étaient nuls comme pêcheurs et on avait l'impression qu'ils étaient d'un autre monde » ; mais la majorité d'entre eux (55 %) cependant auraient aimé aller à l'école mais ne le pouvaient pas.

Cette première étape se caractérise par la qualification par le diplôme et par le faible nombre de diplômés qui constituent une élite de certifiés, fraction infime de l'ensemble scolarisé, fraction infinitésimale de l'ensemble scolarisable ; elle permet la régulation des rouages administratifs et du système d'enseignement ; entre les échelons individuels et familiaux, la transmission du patrimoine scolaire est parcimonieuse en raison du faible taux de réussite scolaire. Si l'on ne peut évoquer l'action de masse de la scolarisation, il faut cependant noter l'exemplarité de l'entrée dans une profession pour un lignage ; cette exemplarité se renforce dans la deuxième période qui voit l'enseignement primaire et secondaire mis en place.

### 3. L'ACHÈVEMENT DES STRUCTURES DU SYSTÈME SCOLAIRE

Après la Conférence de Brazzaville, les effectifs de l'enseignement primaire ne cessent de croître. Leur progression paraît vertigineuse comparée à celle de la période précédente ; ainsi, le Togo compte 17 980 élèves du primaire, en 1946-1947 ; 40 800, en 1950-1951 et 87 300 au moment de l'Indépendance. De même, l'Afrique équatoriale française compte, tous enseignements confondus, 31 941 élèves en 1945-1946 et plus du double, cinq ans plus tard (Annuaire statistique 1936-1950) ; cependant l'« explosion » scolaire est encore à venir.

La proportion de jeunes filles scolarisées demeure faible, mais son évolution est cependant fulgurante ; au Togo, elle passe de 1,5 % en 1937 à 19 % en 1950 ; elles représentent 13,6 % (en 1950) des effectifs en Afrique équatoriale française mais elles représentaient déjà un tiers des effectifs de l'enseignement privé catholique en 1937 (BRUEL, 1935 : 449). Si l'accroissement est identique dans les deux États, il ne se fait ni au même rythme ni par les mêmes agents ; mouvement continu dû aux écoles religieuses en Afrique équatoriale française, où la scolarisation des filles est beaucoup plus liée au christianisme, et mouvement d'accroissement brutal, lié probablement au régime de tutelle, au Togo. La scolarisation des filles différencie la politique scolaire de nombreux États et l'action

conjuguée du secteur privé et du secteur public place de ce point de vue le Togo et le Congo en tête des États africains, lors des indépendances.

L'enseignement secondaire long se développe malgré une sélection sévère à l'entrée en sixième (10 % au début et 24 % en 1960). L'enseignement long est sanctionné par un second diplôme, le baccalauréat, jusque-là réservé en majorité aux Français ; sa possession justifie l'ascendant sur les diplômés de l'enseignement primaire supérieur, quelle que soit leur ancienneté ; l'accession à ce niveau est revendiquée par les organisations syndicales, politiques, et par les notables ; il apparaît à la fois comme ce qui sépare et ce qui lie ; il établit une hiérarchie entre les fonctionnaires africains et Français et il subordonne l'indigène au cadre métropolitain.

Le débat politique de cette période porte essentiellement sur l'égalité des droits et des statuts. Le combat est mené par la première élite politique qui a su entrer dans les grandes écoles fédérales, grâce au certificat d'études ; William-Ponty est ainsi l'école des présidents africains : « Amani Diori [...], Hubert Maga, Modibo Keita, Sourou Migan Apity, Emile Zinzou, Ouezzin Coulibaly, Philippe Zinda, Mamadou Konaté, etc. » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991). Mais un niveau chasse l'autre et l'accroissement des effectifs de la filière longue du secondaire concurrence cette première élite d'où sont issus, pour beaucoup, les pères de l'Indépendance.

#### 4. DE L'INDÉPENDANCE A NOS JOURS

Le cas sénégalais est spécifique en raison de son histoire, du statut de citoyen français des quatre communes (Saint-Louis, Gorée, Dakar, Rufisque) et de la présence du siège de la Fédération d'Afrique occidentale. Cette situation particulière vaut au pays un développement scolaire d'un niveau qu'aucune colonie ne pouvait espérer ; cette précocité, qui suscite l'émulation, si ce n'est la lutte, des lettrés sénégalais, sert également de référence pour d'autres États ; William-Ponty, pépinière de diplômés pour l'État, indiquait les transformations qu'un système devait suivre dans son achèvement.

Les formations politiques contemporaines reflètent l'évolution quantitative et qualitative de l'enseignement à travers la composition du gouvernement et des bureaux politiques du parti au pouvoir. NIANE (1991) montre l'importance des instituteurs lors de la création du bloc démocratique sénégalais ; le premier gouvernement formé en 1960 est composé d'un tiers d'instituteurs ; le III<sup>e</sup> congrès

de février 1962 indique déjà à l'intérieur du bureau politique la concurrence entre les trois niveaux d'enseignement : 36 % des membres sont d'un niveau élémentaire, 40 % d'un niveau secondaire, 24 % d'un niveau supérieur ; on y compte 36 % d'instituteurs.

En 1984, lors d'un congrès extraordinaire, le bureau politique compte 44 % d'administrateurs civils ; 8 % d'instituteurs et 12 % de professeurs des lycées et collèges ; le niveau élémentaire disparaît au profit des niveaux secondaire et supérieur. NIANE explique que « la nouvelle élite indigène que constituent les enseignants ne pouvait se référer à une hiérarchie sociale traditionnelle, à des valeurs strictement autochtones pour justifier, revendiquer la position acquise » ; l'ambiguïté de la relation dominé-dominant va hâter leur chute dans la mesure où « à aucun moment ils n'ont été les véritables meneurs du jeu ; en effet, avec la restructuration du système scolaire, universitaire, et de l'ensemble du système de formation sénégalais après la Seconde Guerre mondiale, les instituteurs seront largement déclassés tant comme élite intellectuelle que comme élite politico-administrative ». Le corps des administrateurs civils qui leur succède devient ainsi la seconde génération de l'élite sénégalaise.

Si les instituteurs n'appartiennent à aucune tradition hiérarchique autochtone, il en est probablement de même pour les administrateurs civils ; le colonisateur, pour s'allier la chefferie traditionnelle, en scolarise les enfants dans les écoles des otages, devenues plus tard écoles des fils de chefs ; mais, dans la majorité des cas, la promotion par le diplôme, qui bouscule les ordres établis, déjà mis à mal par la colonisation, introduit des catégories nouvelles qui se stratifient avec la progression et l'achèvement du système scolaire.

Les trente années, de l'indépendance à nos jours, se caractérisent par l'achèvement du système d'enseignement, la création du quatrième niveau (l'université et les grandes écoles). Or, dans les études de sociologie de l'éducation, en général diachroniques, tout se passe comme si l'éducation avait les mêmes effets sur la société aux différents moments de l'évolution du système. Un système achevé introduit entre les différents niveaux une concurrence, duale, comme le montrent BAUDELLOT et ESTABLET (1989), ou plurielle.

La forte liaison entre diplôme et carrière est consolidée par celle entre les valeurs scolaires qui sous-tendent le niveau. La mobilité sociale des diplômés, favorisée par l'école pendant la colonisation comme après l'Indépendance, la consacrait comme la voie royale du développement ; l'évolution de la société et la mobilité sociale se confondaient sous un même vocable.

Dans tous les États francophones, l'africanisation de l'enseignement (GUTH, 1991) permet la généralisation de l'enseignement et donne lieu à une véritable explosion scolaire, au Togo comme au Congo ; ce dernier État compte 59 544 élèves en 1956, 212 569 en 1969 et 735 337 en 1988 pour une population recensée de 2 116 289 habitants. « L'africanisation s'est souvent faite à marches forcées ; à peine un cycle était-il africanisé que le cycle suivant était déjà en voie de transformation. Cette rapidité dans la voie de l'appropriation ne va pas sans conséquences sur la composition de la fonction publique. Elle engendre des effets pervers que l'on aurait eu de la peine à imaginer au début du processus. La conquête du cycle complet d'enseignement rend très rapidement obsolètes les cadres originels de ce cycle. On voit en effet coexister, au sein d'un même établissement des fonctionnaires ayant le certificat d'études, des professeurs de premier cycle ayant le brevet, d'autres ayant le premier cycle de l'enseignement supérieur. Cette coexistence va rapidement dévaloriser les "petits maîtres" et tous ceux qui en raison de la pénurie étaient entrés dans l'enseignement avant que l'arrivée massive des bacheliers ne modifie les données du problème. » (GUTH, 1991).

La généralisation de l'enseignement conduit à des effets diamétralement opposés ; paradoxalement la politique qui met l'école à la portée de tous entraîne une désaffection de cette école. Chaque nouveau niveau rend obsolète le niveau antérieur ; sur le marché du travail, et principalement dans la fonction publique, la concurrence s'accroît ; ainsi, les niveaux requis (brevet, baccalauréat, premier cycle universitaire) perdent constamment de la valeur en raison des changements rapides et de l'extension de l'enseignement.

La généralisation de l'enseignement, achevée dans quelques États, engendre des phénomènes inattendus et étonnants ; dans le passé, le lettré, en comparant son destin à celui de l'immense masse, pouvait considérer son aventure personnelle fructueuse malgré son ambiguïté. Aujourd'hui en revanche, les jeunes gens scolarisés suivent (notamment en Afrique centrale) l'itinéraire de leurs parents, voire de leurs grands-parents.

En 1991 au Congo, une enquête (projet « Soutien aux africanistes universitaires français » [SAAUF], Guth, Megdiche et Ouro-Sama, en préparation) auprès de 1 000 élèves des seconds cycles du secondaire, montre que la plupart des parents d'élèves ont été scolarisés : l'école est devenue un phénomène de transmission familiale ; ce phénomène est d'autant plus fort que l'enquête a été



menée dans les classes de première et de terminale ; cependant, il ne faut pas en inférer que tous les enfants scolarisés se trouvent dans cette situation.

Au Togo, ce phénomène est moindre ; en dépit d'un effort remarquable de l'État, le taux de scolarisation n'était que de 44 % en pleine explosion scolaire (LANGE, 1989 : 82). Le comparatisme social, que chacun effectue d'une manière ingénue, ne met plus en avant le destin ou l'« aventure » (KANE, 1961) mais introduit le phénomène de la transmission culturelle parentale. Si l'écolier d'autrefois se mettait en marge de sa société, en abandonnant aux autres les danses au clair de lune, l'écolier d'un État où l'enseignement s'est généralisé suit le chemin de ses pères et de ses mères.

La scolarisation généralisée restreint d'une certaine manière le monde des possibles ; elle impose à chacun les niveaux progressivement élaborés qui se sont concurrencés jusqu'au plus haut (le doctorat). La durée de vie d'un niveau en relation avec des emplois est allée en décroissant. Le lien social qui semblait s'être établi dans ce que nous avons appelé la première période de l'enseignement en Afrique n'a cessé de s'étioler depuis l'Indépendance ; l'espérance et la foi dans l'éducation que l'on pouvait observer en 1970, phase ultime de l'africanisation, n'a cessé de s'amenuiser jusqu'à engendrer des conduites massives de déscolarisation.

## **5. LA DÉSCOLARISATION**

La généralisation et l'extension des niveaux de l'enseignement entraînent un phénomène nouveau, la « déscolarisation » (LANGE, 1989). Ce phénomène a pris une ampleur tout à fait considérable au Togo même s'il n'est pas propre à cet État ; l'année 1982-1983 est particulièrement « meurtrière » : 27 % des élèves du second degré abandonnent à la fin de la sixième, 25 % à la fin de la cinquième, 32 % à la fin de la quatrième et 48 % à la fin de la troisième (LANGE, 1989 : 142) ; tous les niveaux de l'enseignement perdent des élèves (52 579 élèves dans le primaire, 34 035 dans le second degré et 5 342 dans le troisième degré).

D'après l'auteur, la cause invoquée le plus fréquemment concerne l'emploi et l'absence de perspectives du marché du travail. L'austérité en vigueur depuis 1979 semble avoir contribué, avec les pertes d'emploi, à un arrêt de la scolarisation ou à l'abandon d'études déjà entamées. L'accroissement des sans-emploi dans les villes contribue pour les familles à mettre en doute ce lien univoque que les cadres de la tutelle, de l'autonomie interne et de l'Indépendance avaient popularisé. Il n'y a plus de voie royale pour obtenir un emploi de prestige mais de longs chemins aléatoires.

Comment faire comprendre aux familles que, même en réussissant ses études, et en les poussant bien plus loin que les aînés, le succès n'est pas garanti ? La dissociation du lien entre l'école et l'emploi, que la concurrence des niveaux et la généralisation de l'enseignement a produit, conduit les familles à rejeter l'école et ses modalités et à reporter son attention sur d'autres formes d'enseignement, coranique ou chrétien, par exemple.

Au Congo, avant la Conférence nationale (1991), nombre de partis réclamaient la réouverture des établissements privés et religieux nationalisés en 1966. L'accroissement de l'espace des libertés individuelles et collectives conduit à rechercher des modalités et des valeurs nouvelles, et les valeurs scolaires anciennes reprennent une saveur particulière, « on était bien enseigné » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991)..

## CONCLUSION

Les pays africains à forte scolarisation montrent mieux que d'autres les effets de masse de la scolarité (croissance des effectifs, des durées d'études et des taux d'échec aux examens) ; l'inachèvement d'un système offre des espaces de liberté que le système achevé n'offre plus dans la mesure où il propose toute la gamme de diplômes pour accéder aux différents emplois. Un système scolaire en pleine genèse, du fait du petit nombre de diplômés, permet aux aspects singuliers de s'exprimer, de pallier les carences, non en vertu de diplômes, mais de l'intérêt, de l'expérience ou de la polyvalence que tout rural a toujours connus. Le système achevé nécessite encore des palliatifs, ne serait-ce que pour suivre l'évolution démographique, mais au niveau élémentaire primitif, il oppose des cohortes de diplômés dont on ne sait plus que faire.

Ainsi, en un temps très court, le système a été mis en place avec tous ses niveaux. Sont contemporains, ceux qui ont connu l'école William-Ponty de Gorée et ceux qui sont docteurs de troisième cycle ou d'État ; d'une certaine manière par le nombre, par la situation, ils ont tous appartenu à des groupes comparables. Ils ont, les uns et les autres, été des pionniers, des traceurs de route.

Le cheminement de l'enfant noir n'implique plus aussi totalement la dualité exprimée par Samba Diallo : « je ne suis pas un pays des Diallobé distinct, face à un Occident distinct, et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contrepartie. Je suis devenu les deux » (KANE, 1961 : 164).

L'école a engendré sa propre socialisation, ses événements, ses célébrations, ses fraternités, ses « promotionnaires » (camarades de la même promotion) et ses propres périodes d'angoisse. Si l'origine du baccalauréat est française, les bacheliers africains s'orientent selon un scénario qui leur est propre comme l'a montré avec verve et talent Pierre Yameogo dans *Laafi*<sup>2</sup>.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Annuaire statistique de l'A.E.F., vol I, 1936-1950, Haut-Commissariat de l'A.E.F.
- BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.), 1989. – *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil (coll. Point Actuel).
- BRUEL (G.), 1935. – *La France Équatoriale Africaine*, Paris, Larose éditeur.
- Diagonales, 1991. – n° 19, juillet 1991.
- GOBLOT (E.), 1925. – *La barrière et le niveau*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- GUTH (S.), 1991. – « Africanisation, enseignement et coopération bilatérale française », *Genève-Afrique*, vol. XXX, 2, Genève.
- KANE (Cheikh Hamidou), 1961. – *L'aventure ambiguë*, Paris (coll. 10/18).
- LANGÉ (M.-F.), 1989. – *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : bilan et perspectives*, Lomé, université du Bénin.
- NIANE (B.), 1991. – « Des énarques aux managers : Notes sur les mécanismes de promotion au Sénégal », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Paris, Éd. de Minuit, n°s 86-87, mars 1991 : 44-57.
- Statistiques scolaires 1975-1976*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification scolaire, Brazzaville.

---

2. – Film commenté in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991.