

LA RECHERCHE ÉDUCATIVE AU SEIN DE L'ÉQUIPE "POLITIQUES D'ÉDUCATION"

Marie-France LANGE¹

INTRODUCTION : l'émergence d'une équipe²...

Les recherches sur l'École sont longtemps restées très marginales au sein de l'ORSTOM. Un chercheur isolé, Jean-Yves Martin, précurseur de la recherche éducative à l'ORSTOM, dirigeait un programme axé sur l'analyse sociologique de l'École, essentiellement à l'extérieur de l'Institut, en collaboration avec des chercheurs de l'IPE/UNESCO. L'idée de créer une équipe "Politiques d'éducation" revient à Roland Waast, alors responsable du département H. Un recrutement fut effectué à cet effet (Marie-France Lange), mais le départ de J.-Y. Martin à la tête de la DIVA, puis vers d'autres responsabilités, laissa le projet en suspens, et les différents changements de direction qui survinrent à l'Institut l'envoyèrent aux oubliettes...

Et, c'est finalement en 1990, sur l'initiative de Martin Verlet (alors responsable de l'UR), et suite au retour d'affectation de M.-F. Lange, que s'est engagé le projet de formation de l'équipe "Politiques d'éducation". En dépit de leurs occupations principales "accaparantes", deux chercheurs seniors (Jean-Marie Kohler et Jean-Yves Martin) ont accepté de s'investir dans cette aventure scientifique, ce qui nous a permis de commencer nos activités dès 1990 (voir infra). En 1991, un allocataire ORSTOM (Etienne Gérard) et un étudiant burkinabé (Yacouba Yaro, qui obtiendra en 1992 une allocation de deux ans pour effectuer sa thèse) se joignent à nous, ainsi que trois autres thésards. Durant trois ans, l'équipe a donc dû "fonctionner" avec un seul chercheur titulaire à plein temps, et, ce n'est qu'en 1992 que, enfin, nous avons bénéficié d'un recrutement (E. Gérard). Mais en mars 1994, J.-M. Kohler faisait valoir ses droits à la retraite et nous quittait. En 1995 (cinq ans déjà!), un petit "noyau dur", nécessaire à la pérennité de l'équipe, était finalement constitué avec l'arrivée à plein temps de J.-Y. Martin. Ce "noyau" est formé de trois chercheurs ORSTOM (E. Gérard, M.-F. Lange, J.-Y. Martin) et d'un chercheur burkinabé associé (Y. Yaro). Deux thésards (Nathalie Bonini et Adama Ouedraogo) et un CSN (Olivier Gisselbrecht) ont été rattachés de façon officielle à l'équipe, et une dizaine d'étudiants — africains ou français — inscrits en thèse travaillent de façon informelle avec nous et participent aux travaux collectifs de notre groupe. Durant quatre ans, l'équipe a organisé un séminaire mensuel sur "Recherches en éducation" qui a permis d'élaborer une problématique commune, d'échanger les résultats des différentes recherches engagées, de faire apparaître des points de convergence et de publier ensemble.

¹ Sociologue ORSTOM, responsable du G.P. "Politiques d'éducation".

² Je remercie J.-Y. Martin et E. Gérard qui ont lu ce texte et y ont apporté d'utiles compléments.

I - LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE DE L'EQUIPE

1. Le champ

Le champ des "Politiques d'éducation" correspond au champ scolaire qui englobe toutes les offres publiques et privées d'éducation, institutionnelles ou diffuses (enseignement, formation, apprentissage, socialisation) et les demandes et stratégies d'éducation des sociétés.

A partir de ce champ des "Politiques d'éducation", nous posons les questions suivantes : comment l'École est-elle "faite" par les politiques publiques et "retravaillée" par les groupes sociaux auxquels elle est proposée/imposée ? Comment l'École influe-t-elle sur les dynamiques sociales et comment sa propre évolution est-elle influencée ou déterminée par ces dynamiques ? Autrement dit, quelle est l'interaction entre dynamiques scolaires et dynamiques sociales ? Quelle est la production objective de l'École et comment cette production est-elle appropriée, utilisée ou détournée par les sociétés ?

2. Du point de vue thématique, l'équipe a fait le constat d'une nécessaire évolution des thèmes retenus et d'un utile élargissement géographique de leur application. En effet, en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, zone jusqu'à présent privilégiée par l'équipe, nous sommes passés d'une période d'expansion des systèmes scolaires à une période de stagnation, voire de régression, puis de re-scolarisation, et cela dans un contexte mondial où le continent africain se distingue par une moindre expansion de la scolarisation et de l'alphabétisation. Dans cette perspective, il s'agit d'étudier **l'École dans le champ social, le rôle de l'écriture, les phénomènes de déscolarisation, la crise des interventions publiques et les relations formation/emploi.**

2.1. l'École dans le champ social

L'accent a été mis sur l'étude de la perception de l'École, des discours et des pratiques scolaires, de l'évolution de l'image de l'École, du statut des enseignants, etc. Par exemple, les stratégies familiales sont — entre autres facteurs — le produit de conditions sociales particulières et l'expression de rationalités et de légitimités parfois étrangères à l'éducation : elles sont souvent motivées par des projets économiques, sociaux, politiques... dans lesquels l'éducation n'est qu'un moyen, non une fin. Les relations familiales, la place et le rôle de l'enfant dans les structures de production ont aussi un impact certain sur la scolarisation (voir à ce sujet les contributions au colloque "L'enfant exploité — mise au travail et prolétarianisation", novembre 1994, et aussi le numéro des *Cahiers de sciences humaines* sur "Les stratégies éducatives en Afrique" à paraître en octobre 1995, auquel l'équipe a beaucoup contribué). Ce thème, et sans remettre en cause le fait que l'École constitue un système possédant une cohérence interne et une certaine autonomie — c'est en ce sens que l'on parle de *système scolaire* —, permet de comprendre comment et pourquoi l'École est intégrée ou non au sein des sociétés. Il s'agit donc de répondre à la question suivante : l'École a-t-elle été *instituée* ?

2.2. Le rôle de l'écriture

Le rôle de l'écriture a été appréhendé selon différentes approches par l'analyse des choix linguistiques dans le champ éducatif (utilisation ou non de la langue de l'ancienne métropole dans l'enseignement public, de l'arabe dans les écoles coraniques ou les médersa, expériences d'enseignement en langues africaines, choix et préférences des parents...), par l'étude de la place et du rôle de l'Écrit au sein de sociétés rurales où domine l'oralité, par la prise en compte de la fonction de l'écrit dans ces relations avec le champ scolaire.

2.3. Les phénomènes de déscolarisation

Ces phénomènes ont été abordés selon deux angles : l'analyse historique et statistique (évolution des effectifs scolaires, définition et mesure de la déscolarisation, étude de l'offre scolaire) et qualitative (déficience de l'offre, refus de l'École, problèmes de transmission des connaissances). Cette étude est apparue d'autant plus nécessaire du fait que ces phénomènes expriment à la fois la crise de l'École africaine et la marginalisation de l'Afrique, seul continent où le recul de la scolarisation (mesuré par la baisse des taux de scolarisation) s'est affirmé sans ambiguïté.

2.4. La crise des interventions publiques

Cette crise fut tout particulièrement étudiée dans l'enseignement primaire. Ce thème permet d'aborder le domaine éducatif au plan local (initiatives populaires, stratégies éducatives), au plan national (politiques scolaires), au plan international (dépendance accrue des pays africains face aux pays du Nord). Ce phénomène d'épuisement des initiatives publiques (baisse des budgets attribués à l'éducation, échecs des réformes scolaires, discours politiques en décalage croissant avec les conditions réelles d'éducation) est donc étudié au plan des politiques des États, du désengagement de ceux-ci au profit des bailleurs de fonds et des initiatives privées.

2.5. Les relations formation/emploi

Elles sont analysées en tenant compte de la conjoncture actuelle, caractérisée simultanément par la fin de la relation automatique du diplôme à la fonction publique, la réduction des effectifs du secteur public (d'où la réorientation vers le privé d'une partie des salariés) et le difficile accès au marché du travail des jeunes sortant du système scolaire. Ce dernier thème, qui fut abordé par l'ensemble des membres de l'équipe, va maintenant connaître un développement plus important, puisqu'il devient le thème central de deux programmes de l'équipe, l'un se situant en Asie, l'autre, en Afrique.

3. Du point de vue méthodologique, plusieurs nécessités sont apparues.

3.1. La nécessité d'une approche historique

Cette approche fut privilégiée dans la plupart des programmes et a permis de retracer les processus de scolarisation de la période précoloniale à nos jours. L'histoire de l'École coloniale a été étudiée avec minutie soit au plan d'un pays, soit au sein d'une région donnée. Enfin, l'analyse des

politiques d'éducation a été appréhendée dans une perspective historique, des premières réformes scolaires aux plans d'éducation des années 1990.

3.2. La nécessité de recourir à différents niveaux d'analyse

L'analyse macro-sociale, qui permet l'étude des réformes scolaires, des rapports écriture/oralité, profane/sacré, du rôle idéologique de l'Ecole, des processus de socialisation, de désocialisation, du rôle des institutions internationales (dont la Banque mondiale), a été privilégiée, du fait des avancées théoriques qu'elle autorise, mais aussi, parce qu'elle répond à la demande sociale des "décideurs" ou des bailleurs de fonds, à la recherche d'une "vision" globale du fonctionnement des systèmes éducatifs, qui leur échappe le plus souvent.

L'analyse micro-sociale et anthropologique, réalisée à partir d'études de cas dans une société déterminée, éclaire la dynamique de l'offre étatique d'éducation et des stratégies familiales, permet de comprendre les conditions de l'adhésion ou du refus de l'Ecole. Par exemple, ont déjà été étudiées les sociétés mossi (Burkina Faso), malinké (Mali), haoussa (Niger), maasai (Tanzanie), adja-éhoué (Togo) dans leur rapport au champ éducatif.

L'analyse au niveau méso se situe au plan des discours et pratiques scolaires, des politiques scolaires. Ce niveau permet de relier les données quantitatives et globales à celles plus ciblées ou ponctuelles. Il autorise un va-et-vient entre une analyse "générale" destinée à saisir les grandes évolutions, à comprendre *le processus de scolarisation* — mais souvent suspectée d'écraser les réalités concrètes — et des analyses anthropologiques riches en information — mais le plus souvent singulières et non représentatives des grandes tendances nationales. Il permet de découvrir des tendances, des évolutions, tout en prenant en compte l'extrême diversité des situations locales.

Ces trois niveaux d'analyse sont apparus comme incontournables dans la perspective de l'étude des "Politiques d'éducation". Ils rendent nécessaires l'utilisation d'outils méthodologiques très divers : analyse statistique du fait scolaire, enquête de type sociologique, analyse socio-anthropologique, analyse des contraintes et des limites de l'offre publique, qui renvoient de fait aux diverses disciplines du champ éducatif (démographie scolaire, sociologie de l'éducation, anthropologie, économie...).

3.3. La nécessité d'une approche comparative

Cette approche a été facilitée par la proximité des champs d'investigation (Burkina Faso, Cameroun, Guinée, Mali, Niger, Tanzanie, Togo...), l'équipe ayant d'ailleurs fixé, dès mai 1990, l'étude des systèmes éducatifs africains comme prioritaire. Le champ d'investigation devrait cependant commencer à s'étendre à d'autres continents, en commençant par l'Asie du Sud-Est, grâce au programme prévu au Viêt-nam. Si dans un tout premier temps, l'approche comparative a consisté à mettre en commun les données recueillies par chacun des membres, très vite nous avons

incorporé les acquis des travaux de sociologie ou d'histoire de l'éducation relatifs à d'autres continents¹.

4. Du point de vue conceptuel, les notions de "crise scolaire", de "qualité de l'éducation" ont été discutées... De même, l'étude des déterminants de la scolarisation a permis d'identifier les variables pertinentes pour la compréhension du fonctionnement des systèmes scolaires africains, dont le lieu de résidence (urbain/rural), l'ethnie, le sexe, l'âge, la religion de l'enfant, la catégorie socioprofessionnelle des parents qu'il a fallu affiner (rôle du statut de l'agriculteur allochtone/autochtone, métayer/propriétaire, rôle des cultures de rente dans la scolarisation des enfants), et la place de l'enfant au sein de sa famille (taille de la fratrie, rang de naissance...) que l'on a dû prendre en compte. Les combinaisons multiples de ces déterminants dans des contextes sociaux et politiques divers favorisent l'extrême hétérogénéité des paysages scolaires dans et entre les différents pays. L'approche de ces paysages par les concepts de stratégies éducatives ou de dynamique scolaire/dynamique sociale permet de commencer à saisir les gestations à l'oeuvre.

4.1. Les stratégies éducatives

Dans une Afrique subsaharienne traversée par une crise aux multiples facettes, les stratégies éducatives révèlent les processus à l'oeuvre. Situées au coeur du mouvement social, elles permettent de saisir les choix fondamentaux d'adaptation et de reproduction des différents acteurs sociaux. Dans le face à face de l'Etat et des sociétés dont ils sont la manifestation, les choix éducatifs sont modulés par les dialectiques toujours singulières de l'offre et de la demande scolaires, mais aussi par de grandes permanences sociales et par des conjonctures politiques et économiques changeantes : ils sont inscrits dans l'espace et le temps. Les stratégies qui en découlent se caractérisent par une très grande variété, signe de sociétés vivantes. Cette capacité adaptative des sociétés éclaire, par contraste, le monolithisme des Etats, la rigidité et le centralisme des systèmes scolaires.

4.2. Dynamique scolaire/dynamique sociale

Trente ans après le grand avènement historique des indépendances, l'Afrique au sud du Sahara se trouve dans une situation très indécise. Selon toutes les apparences, l'on assiste à la fin de la période post-coloniale, mais on ne voit pas très bien dans quel sens s'effectue la transition. Les institutions politiques æ en particulier æ sont remises en question, les tenants du pouvoir sont contestés, les légitimités se diluent et les modèles culturels, largement issus des années 1960, ne fonctionnent plus, le tout dans un contexte de grande fragilité économique. C'est ainsi

¹ Nous pouvons citer comme exemple les travaux publiés sous la direction des historiens François Furet et Jacques Ozouf sur l'alphabétisation des Français. Ces travaux permettent de relativiser certaines situations observées en Afrique (refus de l'Ecole, besoin en main-d'oeuvre infantine, projets politiques ou religieux soutenant les politiques scolaires, problèmes liés au financement des écoles, évolution en dents de scie de la scolarisation, faible scolarisation des filles, relations complexes entre alphabétisation et scolarisation, place de l'écrit au sein de sociétés orales, enseignement en langue française à des enfants non-francophones...).

que l'on peut parler de crise : une situation dans laquelle la perte de sens dans le présent entrave la vision et la construction du futur. Les systèmes éducatifs sont eux aussi traversés par cette crise, et ils y participent parce que les dynamiques scolaire et sociale ne fonctionnent pas en parallèle, mais sont interactives. La recomposition du champ éducatif se lit au travers de la diversification extrême des stratégies et du champ scolaires. Toutes les sociétés doivent maintenant composer avec l'Ecole, et chacune la recompose face à des Etats qui ont surtout montré leur incivisme. L'Ecole est à la base de la structuration de l'Etat, mais la crise est au coeur de l'Etat, tout comme l'Etat est au coeur de la crise. Le triptyque d'Etat, pouvoir, richesse (monnaie), savoir (l'écriture) a tenté, après les indépendances, de se mettre en place au nom de la construction nationale. Mais ce furent souvent des logiques délétères d'imposition qui se sont rarement harmonisées et se sont mises ainsi en contradiction avec les dynamiques sociales autochtones. La volonté de l'Etat de s'arroger le monopole de la socialisation a parfois vivifié les particularismes en même temps qu'il poussait les sociétés à se réinventer en permanence. En voulant imposer un modèle éducatif universel, l'Etat a perdu son crédit tout comme l'écriture s'est démonétisée, mais les sociétés ne se sont pas figées. De l'étatique on est passé au sociétal : l'instruction (publique) est bornée, mais l'éducation n'a pas de frontière. Les révoltes qui ont secoué l'Afrique au cours des années 1990, et qui ont parfois permis de renverser les régimes en place, ont souvent eu pour origine les manifestations lycéennes et estudiantines ou les mouvements de grève des enseignants. Les *années blanches*¹ se sont alors succédées, symptômes d'une Ecole en crise, stade ultime du blocage des systèmes scolaires et de la machine de l'Etat.

II - L'ANIMATION SCIENTIFIQUE DE L'EQUIPE

L'équipe a mené sa politique d'animation scientifique en fonction de deux impératifs principaux. Le premier était de confronter nos travaux, de progresser dans l'analyse de l'Ecole et de publier des synthèses. Le second fut d'accélérer "la formation à la recherche par la recherche" — pour reprendre une formule institutionnelle. Très tôt, en effet, il nous est apparu qu'il serait difficile de mobiliser des chercheurs "seniors" non-spécialistes du thème, et qu'il nous faudrait compter sur la jeune génération². Cette politique s'est concrétisée par l'organisation de

¹ On dénomme *années blanches* les années sans école, où l'absence de notes ou d'organisation des examens, provoque le redoublement de l'ensemble des élèves des classes concernées. Certains pays africains ont connu deux, voire trois *années blanches*. La plupart ont connu l'interruption prolongée des cours (souvent plus de la moitié de l'année scolaire), mais ont cependant validé l'année par l'organisation des examens de passage, parfois en décalant le cycle scolaire (examens en octobre ou novembre, vacances "d'été" en décembre et nouvelle année scolaire débutant en janvier...).

² Les conditions de la réalisation du numéro des *Cahiers des sciences humaines* "Les stratégies éducatives en Afrique" sont à ce titre révélatrices. Parmi les sept articles retenus pour ce numéro, la "jeune" génération est largement représentée, puisqu'au moment de la rédaction de leur contribution, un auteur était inscrit en DEA, trois l'étaient en thèse, un venait tout juste de la soutenir. La plupart des chercheurs seniors qui avaient proposé de participer au numéro n'ont finalement pu honorer leurs engagements, souvent faute de données suffisantes, de leur propre aveu.

réunions ou de séminaires, la participation collective aux colloques (induisant le financement des thésards), l'aide à la publication.

1. Les réunions de l'équipe

L'équipe a animé, durant quatre années, un séminaire "Recherches en éducation" qui lui a permis de fédérer autour d'elle les rares chercheurs et étudiants intéressés à la problématique définie. Ces réunions ont aussi favorisé la préparation commune à des colloques ou des séminaires. De la même façon, elles ont permis la réalisation de numéro de revues scientifiques sur le thème "éducation" et la rédaction d'articles ou de livres collectifs, dont une partie est déjà publiée ou en cours de publication, les autres en cours de réalisation. Nous avons interrompu ces réunions, suite aux départs en affectation de l'ensemble des chercheurs, mais l'organisation de séminaires semestriels et d'un colloque devraient permettre de ne pas délier des liens étroits qui se sont révélés productifs.

2. La participation aux colloques

Depuis la création de l'équipe et dans la mesure du possible, les chercheurs ont participé de façon collective aux différents colloques ayant trait à l'éducation ou à l'emploi des jeunes :

- colloque "Ecole du Nord, Ecole du Sud", La Baume-les-Aix, 4-6 juin 1991 ;

- IV èmes Journées démographiques de l'ORSTOM, "Education, changements démographiques et développement", Paris, 11-13 septembre 1991 ;

- colloque "Jeunes, ville, emploi", Paris, Ministère de la coopération, 1992

- colloque "L'enfant exploité — mise au travail et prolétarianisme —", Paris, novembre 1994.

3. L'organisation ou la participation aux séminaires

3.1. Séminaire "Recherches en éducation"

(Se référer au point 1, supra.)

3.2. Séminaire "Institutions et innovations"

Organisé par l'UR tous les derniers mercredis du mois au Ministère de la recherche, de 1992 à fin 1994, ce séminaire, structuré sur la base de séances alternées (à partir de la thématique des trois équipes de l'UR), a permis une diffusion auprès d'un public plus large des travaux sur l'éducation, à la fois de ceux des membres de l'équipe, mais aussi de ceux de nos étudiants ou collègues universitaires.

3.3. Réunions organisées par le GREDEC

Sur l'initiative de l'un des membres de l'équipe, E. Gérard, s'est constitué le GREDEC (Groupe de recherche sur l'éducation et l'écriture) qui a permis d'associer à une réflexion commune les chercheurs de l'équipe "Politiques d'éducation" et ceux de l'équipe travaillant sur les langues amérindiennes du GP "multilinguisme". Bien que l'expatriation ait

détendu les liens, les contacts demeurent et nous comptons poursuivre ces échanges.

CONCLUSION : quelles perspectives pour la recherche éducative ?

Tous les chercheurs de l'équipe débutent actuellement un nouveau programme au sein de pays tout aussi nouveaux pour eux, à l'exception du chercheur burkinabé, qui commence lui-aussi un nouveau programme, mais dans son propre pays. Après quatre années de réflexion et de débats, il s'agit donc, pour chacun de nous, de retourner aux sources, de poursuivre notre quête sur l'Ecole... Mais la mise en commun des travaux antérieurs se poursuivra, ainsi que la valorisation de ceux-ci (entre autres, par l'organisation d'un colloque, prévu pour 1996).

Cependant, le faible nombre de chercheurs et leur dispersion géographique rend difficile l'encadrement des thésards rédigeant en France d'une part, et la réponse aux demandes en études ou expertises toujours pressantes, d'autre part. Enfin, si l'équipe veut rester un lieu de fédération, un point de convergence de la recherche éducative dans les pays du Sud, des recrutements s'avèrent nécessaires, ne serait-ce que pour répondre à la demande et pour intégrer les meilleurs des étudiants qui gravitent actuellement autour de l'équipe, et qui risquent demain de nous échapper... En trente ans, trois chercheurs seulement ont été recrutés à l'Orstom pour travailler sur le thème spécifique de l'Ecole, soit exactement un tous les dix ans! Depuis plusieurs années, le thème "éducation" est déclaré "important", "prioritaire" au département, mais, comme nous l'avons si souvent décrit dans nos analyses des politiques scolaires, entre les discours et les pratiques, le décalage ne fait que croître, comme si, paradoxalement, plus on parlait d'éducation, et moins on avait besoin d'investir en pratiques, comme si la seule force de la rhétorique suffisait... Certes, c'est bien ce qui nous passionne dans l'étude des *faits éducatifs*, à savoir la mise à jour des contradictions, où les acteurs sociaux, comme l'a décrit Bourdieu, ne font pas toujours ce qu'ils disent, ni ne disent ce qu'ils font, ni savent toujours pourquoi ils le font... Mais sans nous faire renoncer, également à tenter d'y introduire plus de cohérence et de suivi — et dans le cas présent, par exemple, sans renoncer à obtenir un recrutement toujours aussi médiocre!

III - LES PROGRAMMES DE L'ÉQUIPE EN 1994-1995

Bonini Nathalie, thésarde, anthropologue : "Education formelle traditionnelle et scolarisation chez les Maasai".

Gérard Etienne, CR2, ORSTOM, socio-anthropologue : "Les stratégies éducatives au Burkina Faso"

Lange Marie-France, CR1, ORSTOM, sociologue : "Scolarisation au Mali : politiques d'éducation et stratégies familiales" (avec la collaboration de Gisselbrecht Olivier, CSN ORSTOM, statisticien)

Martin Jean-Yves, DR1, ORSTOM, sociologue : "Formation et développement des ressources humaines au Viêt-nam"

Ouedraogo Adama, thésard, psycho-sociologue : "L'image de l'enfant et de son milieu dans les livres scolaires".

Yaro Yacouba, assistant à l'université de Ouagadougou, détaché à l'UERD, démographe : "Formation et emploi : la situation difficile des jeunes élites scolaires au Burkina Faso".

IV - LES PARTENAIRES DE L'EQUIPE

Partenaires des pays d'accueil :

Burkina Faso : Université de Ouagadougou

Mali : ENSUP (Ecole normale supérieure)

Ministère de l'éducation de base

ISFRA

Viêt nam : Centre d'études de la population et des ressources humaines (ministère du travail, des invalides et des affaires sociales)

Partenaires français :

- Ministère de la coopération et du développement (des expertises sur la formation en milieu rural ont été réalisées)

- Université de Paris V (participation aux cours "Population, langues, éducation")

Organismes internationaux :

- IPE/UNESCO (participation aux études comparatives sur la qualité de l'enseignement : Guinée, Chine, Inde, Mexique)

- UNESCO (participation à des cycles de formation)

- Banque mondiale (participation aux études sur la scolarisation des filles au Sahel)

V - LES TEXTES PRÉSENTÉS

Trois des textes présentés ci-après (Bonini, Gérard, Ouedraogo) ne constituent en aucun cas les programmes de recherche engagés. Ils présentent l'un des thèmes d'une recherche plus globale permettant de mettre en évidence la richesse et la multiplicité des thèmes abordés par les chercheurs de l'équipe. Les deux autres textes (Lange, Martin) présentent au contraire un programme de recherche qui vient de démarrer.

VI - QUELQUES REPERES BIBLIOGRAPHIQUES*

Bonini Nathalie, 1995. Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai, in Les stratégies éducatives en Afrique, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, à paraître.

Gérard Etienne, 1992. L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés. Thèse de doctorat, Université de Montpellier, 725 p.

Gérard Etienne, 1992. Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir, *Politique africaine*, n° 47, pp. 59-69.

Gérard Etienne, 1993. Le développement des médersas au Mali. Le signe d'une réorientation de la demande scolaire, pp. 131-144, in Livenais P. et Vaugelade J. (éditeurs scientifiques), *Education, changements démographiques et développement*, Paris, ORSTOM Editions, 237 p.

Gérard Etienne, 1993. La crise du système scolaire au Mali : un phénomène enrayé ou reconduit ?, pp. 67-80, in Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F. (...), *L'École du Sud*, ACCT, Diffusion : Didier Érudition, 153 p.

Gérard Etienne, 1994. La Lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des Jeunes Diplômés bamakois au chômage, pp. 17-64, in *Processus d'individualisation dans les villes ouest-africaines*, rapport de fin d'études, Ministère de la coopération et du développement, Marie Alain et al., Paris, 437 p.

Gérard Etienne, 1995. Jeux et enjeux scolaires. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique au Mali in Les stratégies éducatives en Afrique, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, à paraître.

Gérard Etienne, Lange Marie-France, Martin Jean-Yves, 1995. *L'École revisitée*, à paraître.

Lange Marie-France, 1987. Dynamisme économique et reviviscence sociale et culturelle chez les Adja-Ehoué du Moyen-Mono (Togo). Quel projet de société ?, pp. 143 à 159, in Geshiere P. et Schlemmer B. (textes réunis et présentés par), "Terrains et perspectives. Actes du colloque international sur l'anthropologie face aux transformations des sociétés rurales, aux politiques et aux idéologies de développement", Paris, ORSTOM, 453 p.

Lange Marie-France, 1987. Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 74-86.

Lange Marie-France, 1988. Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences, *Etudes togolaises de population*, n° 14, Lomé, URD, pp. 152-163.

Lange Marie-France, 1989. Diderot au certificat d'études togolais, *Politique africaine*, n°33, mars, pp. 105-109.

Lange Marie-France, 1990. *Les formations de base en milieu rural. Des expériences locales aux politiques nationales. L'exemple du Tchad*, Paris, Ministère de la coopération et du développement, 61 p.

Lange Marie-France, 1991. Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives, Lomé, Collection "Les dossiers de l'URD", Université du Bénin, Unité de recherche démographique, 174 p.

Lange Marie-France, 1991. Le choix des langues enseignées à l'école au Togo. Quels enjeux politiques ?, *Cahiers des sciences humaines*, n° 27 (3-4), pp. 477-495.

Lange Marie-France, 1991. Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques, *Politique africaine*, n° 43, octobre, pp. 105-121.

Lange Marie-France, 1993. Déscolarisation et crise scolaire au Togo, pp. 53-66, in Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F. (...), *L'École du Sud*, ACCT, Diffusion : Didier Érudition, 153 p.

Lange Marie-France, 1993. Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne. Le cas du Togo, pp. 171-188, in Livenais P. et Vaugelade J. (éditeurs scientifiques), *Education, changements démographiques et développement*, Paris, ORSTOM Editions, 237 p.

Lange Marie-France et Martin Jean-Yves, 1993. La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain, pp. 95-98, in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris, Ministère de la coopération et du développement, 352 p.

Lange Marie-France, 1994. Quelles stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles ?, Séminaire sur l'éducation des filles au Sahel, Banque mondiale, Dakar, 10 au 14 janvier, 13 p.

Lange Marie-France, 1994. La main-d'œuvre enfantine en milieu rural togolais : une force de travail disputée, communication au colloque *L'enfant exploité — mise au travail et prolétarianisation*, Paris, 24-26 novembre, 12 p., à paraître dans les Actes.

* Ne sont retenues ici que les principales publications. Pour des références exhaustives, s'adresser aux auteurs.

- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves (éditeurs scientifiques), 1995. Les stratégies éducatives en Afrique, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, à paraître.
- Lange Marie-France, 1995. Scolarisation et population, in *Trente questions de population*, RIADEP, Lomé, à paraître.
- Martin Jean-Yves, 1970. *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, Cahiers des Sciences Humaines, Vol. VIII, n°3, 1971, pp. 295-335.
- Martin Jean-Yves, 1972. Sociologie de l'enseignement en Afrique noire, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, juil.-déc., pp. 337-362.
- Martin Jean-Yves, 1975. Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional, *Revue française de sociologie*, XVI, pp. 317-334.
- Martin Jean-Yves, 1977. Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux, pp. 55-67, in *Essais sur la reproduction de formations sociales dominées*, Travaux et documents de l'ORSTOM, n° 64, Paris, 192 p.
- Martin Jean-Yves, 1981. Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun, pp. 22-135, in Carron Gabriel et Ta Ngoc Chau (sous la responsabilité de), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction*, Paris, UNESCO/IIEP, 529 p.
- Martin Jean-Yves (avec Atangana-Mebara J.-M. et Ta Ngnoc C.), 1984. *Education, emploi et salaire au Cameroun*, Paris, UNESCO/ Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- Martin Jean-Yves, 1993. La double contrainte de l'enseignement primaire en Guinée, pp. 43-52, in Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F.(...), *L'Ecole du Sud*, ACCT, Diffusion : Didier Érudition, 153 p.
- Martin Jean-Yves et Ta Ngoc Châu, 1993. *La qualité de l'école primaire en Guinée*. Une étude de cas, Paris, UNESCO/Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- Yaro Yacouba, 1993. La répartition des infrastructures scolaires et les mouvements des jeunes ruraux vers les villes au Burkina Faso, pp. 119-124, in Livenais P. et Vaugelade J.(éditeurs scientifiques), *Education, changements démographiques et développement*, Paris, ORSTOM Editions, 237 p.
- Yaro Yacouba, 1993. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Burkina Faso, pp. 81-86, in Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F.(...), *L'Ecole du Sud*, ACCT, Diffusion : Didier Érudition, 153 p.
- Yaro Yacouba, 1994. Et si nous étions trop nombreux pour les écoles de Ouagadougou, in *Gazette* n° 5 de l'APED, Paris, février, pp. 1-4.
- Yaro Yacouba, 1994. Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006, thèse de doctorat en démographie, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, IDUP, 391 p.
- Yaro Yacouba, 1994. Les jeunes chercheurs d'or d'Essakan, communication au colloque *L'enfant exploité — mise au travail et prolétarianisation*, Paris, 24-26 novembre, à paraître dans les Actes.
- Yaro Yacouba, 1995. Les stratégies scolaires des ménages au Burkina, in *Les stratégies éducatives en Afrique*, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, à paraître.