



**HAL**  
open science

# Forger l'imaginaire national : les enjeux de l'enseignement de l'histoire en République de Guinée au lendemain de l'indépendance

Céline Pauthier

## ► To cite this version:

Céline Pauthier. Forger l'imaginaire national : les enjeux de l'enseignement de l'histoire en République de Guinée au lendemain de l'indépendance. L'école en situation postcoloniale, 2012. <hal-03816583>

**HAL Id: hal-03816583**

**<https://hal.science/hal-03816583v1>**

Submitted on 18 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## **Forger l’imaginaire national : les enjeux de l’enseignement de l’histoire en République de Guinée au lendemain de l’indépendance**

**Céline PAUTHIER (Doctorante Paris VII – SEDET)**

« Avant : c’est l’obscurité, la barbarie des roitelets sanglants (...), les sacrifices humains et l’anthropophagie. Après : la civilisation, le bien-être et la prospérité grâce à la paix française, des hôpitaux et des écoles, « même sous l’équateur », précise un manuel. Admirez, bonnes gens, même sous l’équateur ! »<sup>1</sup>. Voilà comment Jean Suret-Canale résumait, de manière sarcastique, une certaine vision coloniale de l’histoire, contre laquelle il entendait s’ériger, annonçant du même coup le double programme de décolonisation politique et pédagogique adopté par la Guinée au lendemain de son indépendance.

En votant « Non » au référendum de 1958 sur la Communauté Française, la Guinée s’engageait dans une voie singulière d’émancipation. Outre un certain isolement diplomatique, la Guinée dut faire face à la suspension brutale de toute aide technique et économique de la part de l’ancienne métropole, en particulier le retour immédiat de l’ensemble des fonctionnaires français en poste sur le territoire guinéen. Mais dans le même temps, le pays devenait un des champions de la lutte anticoloniale sur le continent africain. Soutenir les mouvements de libération nationale à l’extérieur et poursuivre l’œuvre de décolonisation intérieure : tel était le programme proposé aux Guinéens par le gouvernement de Sékou Touré.

Dans cette vaste entreprise, conçue comme un triple mouvement politique, économique et culturel, la mise en récit de l’histoire nationale guinéenne et sa diffusion occupent évidemment une place de choix. A travers l’africanisation des programmes et la volonté affichée de « décoloniser l’histoire », se lisent en filigrane tous les enjeux identitaires de la construction nationale en Guinée. Quel rôle fut attribué à l’école dans l’élaboration d’une identité nationale commune ? En prenant appui sur des extraits de manuels scolaires, il est possible d’étudier les contenus des enseignements dispensés au lendemain de l’indépendance en histoire et en géographie. L’étude de ces sources permet, d’une part, de mettre en perspective l’entreprise de décolonisation et de nuancer la rupture affichée avec l’enseignement de l’histoire dans une perspective coloniale. D’autre part, la fusion des histoires régionales dans un destin national soulève des enjeux politiques et identitaires complexes, les héros des uns n’étant pas nécessairement les héros des autres.

Mais le contenu de ces nouveaux savoirs historiques ne saurait suffire. Leur mode de production et de diffusion à travers l’institution scolaire doit également être appréhendé, en précisant les conditions d’enseignement au lendemain de l’indépendance. Outre la question de la formation et du statut des enseignants, la présence de nombreux professeurs étrangers, répondant à l’appel de Sékou Touré pour se mettre au service du nouvel Etat indépendant, constitue une autre singularité de l’expérience guinéenne. Enfin, il n’est pas inutile de situer l’école par rapport aux autres canaux de diffusion de la nouvelle histoire nationale et de la replacer dans le contexte plus large de la révolution culturelle.

---

<sup>1</sup> Archives départementales de Seine-Saint-Denis (ADSSD), Fonds J. Suret-Canale, Boîte 8, Notes de Jean Suret-Canale pour l’émission radiophonique « La tribune de l’Histoire Africaine », diffusées par Radio-Guinée, 1959.

## Le système éducatif face aux défis de l'indépendance

Le programme de décolonisation de l'histoire se heurtait à des difficultés pratiques liées à l'indépendance brutale de la Guinée. Le système éducatif devait non seulement être réformé en profondeur, mais aussi s'engager dans une scolarisation massive de la jeunesse, alors même que les moyens budgétaires et humains de l'Education Nationale guinéenne étaient exsangues. Ainsi, dès l'année 1959, le déficit des finances publiques atteint 2,8 milliards de CFA (Amin, 1965). Le départ des enseignants français soulève un défi de taille : comment, malgré cette réduction des effectifs, piloter la réforme du système éducatif, assurer la formation des enseignants et dispenser les cours devant les classes ? D'autant qu'en 1958, la moitié de la population guinéenne a moins de vingt ans et 85 % de la population est frappée d'illettrisme. Entre 1958 et 1961, un grand mouvement de mobilisation, national et international, tente de répondre à ce défi, jusqu'à ce que le « complot des enseignants » de 1961 entraîne la désillusion et la désaffection d'une partie du personnel éducatif pour la révolution guinéenne.

Au lendemain de l'indépendance, la Guinée lance un appel à la solidarité nationale et internationale, encourageant les étudiants guinéens à l'étranger et les enseignants étrangers à se mettre au service du seul pays ayant osé dire NON à de Gaulle. Plus de 400 enseignants étrangers sont mis à disposition de l'Education Nationale en 1963, dont « 226 Français, 42 Soviétiques, 33 Belges, 27 Américains, 22 Antillais et Haïtiens et 18 Yougoslaves » (Rivière, 1965 : 629). Parmi ceux qui répondent à l'appel, on compte des personnalités intellectuelles de renom, comme Jean Suret-Canale ou Joseph Ki-Zerbo. Pour certains, le départ pour la Guinée relève de l'engagement politique, comme ce fut le cas de Jean Suret-Canale. Géographe de formation, il était considéré comme un des fondateurs de l'histoire africaine en France. Résistant, militant communiste et anticolonialiste, il avait déjà enseigné au Sénégal entre 1946 et 1949, avant de rejoindre la Guinée en 1959. La décision n'est pas toujours aisée à prendre et impose des sacrifices personnels, familiaux et professionnels importants, comme Jean Suret-Canale l'expose dans une lettre au Ministre de l'Education Nationale de la République de Guinée en 1958<sup>2</sup>. Pour les Guinéens faisant leurs études à l'étranger, il en va de même, puisqu'ils sont parfois amenés à interrompre leurs études pour se mettre immédiatement à travailler en Guinée. De même, la formation accélérée des enseignants sur le territoire guinéen conduit à « profiler les meilleurs élèves des premières promotions de bacheliers pour l'enseignement même si ceux-ci aspirent à une autre formation. Le besoin en enseignants est si fort que le choix des futurs étudiants n'est pas pris en compte, [le ministère] oriente les élèves selon les besoins du pays. Ceux qui n'ont pas le choix restent, les autres abandonnent ou traversent la frontière pour s'exiler au Sénégal ou en Côte d'Ivoire » (Diallo, 2008 : 106).

La structure de l'enseignement est similaire au système français : au milieu des années 1960, le premier cycle (1<sup>ère</sup> à 5<sup>e</sup>) occupe 3000 enseignants guinéens, tandis que le second cycle (6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>) s'organise dans 26 collèges d'enseignement général et 8 collèges d'enseignements techniques, où professent 193 étrangers et 185 Guinéens. Sanctionné par un Brevet d'études ou un Examen Professionnel de Spécialité, il ouvre la voie au troisième cycle (10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup>) dans six lycées. L'enseignement supérieur compte 167 étudiants en 1964-1965. Les filles représentent 17 % des étudiants en 1966-1967 (Rivière, 1968 : 406-427). Quant à la formation

---

<sup>2</sup> Annexe 1 – Lettre de Jean Suret-Canale au Ministre de l'Education Nationale de Guinée, 8 novembre 1958.

des enseignants, elle se répartit dans les écoles normales de Kankan, Macenta et Conakry pour le premier cycle, l'École normale « Julius Nyeréré » de Kankan pour le second cycle et l'Institut Polytechnique de Conakry pour le troisième cycle. L'africanisation des programmes, mise en place par ce corps hétéroclite d'enseignants, poursuivait plusieurs principes novateurs : « un enseignement de désaliénation de l'homme ex-colonisé et de réhabilitation de la culture africaine », « un enseignement démocratique et populaire » et « un enseignement moderne, rationnel, adapté aux besoins de la nation » (Rivière, 1965 : 622-624). La planification devait ainsi répondre aux besoins entraînés par la massification de l'enseignement (gratuité de l'école, obligatoire pendant neuf ans et multiplication des établissements scolaires). Cette réforme prévoyait également de donner la primauté à l'enseignement technique et scientifique, afin de former les cadres utiles à la jeune nation.

Le bilan en termes de scolarisation est d'ailleurs globalement positif. La scolarisation entre 1958 et 1963 augmente pour l'école élémentaire de 276,7 % ; le nombre d'instituteurs pour la même période fait lui aussi un bond de 301,6 %. Globalement, le taux de scolarisation passe ainsi de 9,5 % en 1958 à 29 % cinq ans plus tard et 45 % en 1966-1967 (Rivière, 1965 : 627). La scolarisation des filles progresse également, d'une fille pour quatre garçons en 1958-1959 à une fille pour deux garçons en 1966-1967. Les investissements éducatifs sont donc significatifs par rapport à la période coloniale (Rivière, 1965 : 626) :

#### **Evolution des infrastructures et effectifs scolaires entre 1952 et 1963**

	1952-53	1958-59	1962-63
Ecoles	150	347	1 459
Classes	419	797	3 495
Elèves	17 390	46 616	159 494
Nombre d'élèves par classe	41	58	45

Mais le système éducatif guinéen fut secoué dès 1961 par une crise grave, celle du « complot des enseignants », au cours de laquelle différentes visions de la mission enseignante s'affrontent, pour se solder finalement par la mise au pas du personnel éducatif. Le point de départ du « complot » n'est cependant pas idéologique. Le 3 novembre 1961, les responsables du Syndicat National des Enseignants de Guinée (SNEG) remettent au gouvernement guinéen un mémorandum où ils revendiquent un statut meilleur à celui qui leur est réservé dans la refonte des grilles de la Fonction Publique et en particulier dans le décret N° 368 / PRG « portant statut particulier du cadre unique de l'Education Nationale ». Deux semaines plus tard, le mémorandum est qualifié de « subversif » par Sékou Touré lors de la conférence de l'Union Nationale des Travailleurs de Guinée (UNTG). Les responsables du SNEG sont arrêtés et condamnés à de lourdes peines de prison : cela déclenche des manifestations de soutien de la part des enseignants et des élèves, que ce soit en Guinée ou à l'extérieur, où les étudiants guinéens se mobilisent.

A ces revendications statutaires vient s'ajouter une dimension politique, dans la deuxième phase du « complot ». En effet, le censeur du Lycée de Donka, Bah Mamadou Gangué, est arrêté pour avoir laissé les lycéens manifester en faveur de la libération de leur proviseur, l'historien Djibril Tamsir Niane<sup>3</sup>. On découvre à son domicile le procès-verbal d'une réunion

<sup>3</sup> Né en 1932, Djibril Tamsir Niane est considéré comme l'un des plus grands historiens de la Guinée. Spécialiste l'empire du Mali, il rédige avec Jean Suret-Canale le premier manuel d'histoire ouest-africaine publié en Guinée

du Parti Africain de l'Indépendance (PAI), dont la cellule guinéenne était active en Guinée depuis 1960 et rassemblait des membres de l'aile gauche du Parti Démocratique de Guinée (PDG). Désormais, le « complot » devient « des intellectuels » et on procède à une seconde vague d'arrestation, ne touchant plus exclusivement le personnel enseignant (Diallo, 2008). Leur condamnation se fait dans le cadre d'une conférence nationale du Parti : les délégations de tout le pays défilent à la tribune pour proposer des sanctions contre les « traîtres », en décembre 1961. Les « comploteurs » sont libérés par vagues successives, mais certains passeront presque six ans derrière les barreaux. Parallèlement, les lycéens et étudiants ayant manifesté sont eux aussi victimes de répression : l'affrontement avec les forces de l'ordre et la Jeunesse de la Révolution Démocratique Africaine (JRDA, organe du PDG) fait plusieurs morts à Conakry et Labé et de nombreux étudiants sont emprisonnés, certains pendant une année. A l'étranger, les étudiants guinéens mobilisés sont remis au pas : certains sont ramenés en Guinée où ils sont emprisonnés plusieurs mois tandis que d'autres voient leur bourse d'étude supprimée.

Il n'entre pas dans le cadre de cet article de s'interroger sur le faisceau de causes à l'origine du « complot ». En revanche, cette crise au cœur du système éducatif apparaît comme un tournant décisif dans les rapports entre le système éducatif et le gouvernement. Elle consacre l'ambiguïté fondamentale de la figure de l'enseignant sous le régime de Sékou Touré. Dès 1958, Sékou Touré a mis les jeunes au cœur du processus de transformation des mentalités, donc au cœur de la légitimité politique. Dans cette perspective, les enseignants et les jeunes qui se destinent à l'enseignement sont appelés à jouer un rôle clef d'intermédiaire entre l'Etat et la population afin de diffuser l'idéologie révolutionnaire. Toutefois, Sékou Touré considère que la révolution ne doit pas venir que d'en haut. Pour lui, l'authenticité nationale est à trouver du côté des jeunes ruraux, tandis que les héritiers postcoloniaux des « évolués » doivent se guérir de certaines tendances néfastes à l'unité nationale : l'arrogance intellectuelle, le souci de la carrière personnelle, etc... Sékou Touré postule l'existence d'un fossé entre l'élite urbanisée et la jeunesse rurale, dont il craint les effets déstructurants sur l'unité nationale. Les manifestations étudiantes de 1961 furent ainsi qualifiées de « manifestations antinationales scolaires ». Aussi la mission des enseignants comporte-t-elle une transformation intérieure : « Le jeune pèlerin à travers ses efforts à l'intérieur du pays, devait idéalement contribuer à l'unification entre ville et campagne, Etat et nation, à la fois en son for intérieur, en opérant lui-même à une synthèse des complémentarités entre savoirs urbains et savoirs ruraux, mais aussi à l'externe, en participant à la construction nationale à l'intérieur du pays et, surtout, en initiant un dialogue authentiquement fructueux entre des jeunes de catégories sociales auparavant séparées, déconnectées les unes des autres » (Straker, 2009 : 48, traduction de C. Pauthier).

Au-delà de la mise au pas de l'aile gauche du parti, le « complot des enseignants » révèle avant tout l'image complexe de l'intellectuel sous le régime de Sékou Touré et inaugure une politique anti-élitaire sur la longue durée. Cette crise consacre le triomphe de l'enseignement de masse sur l'élitisme et sert d'avertissement à l'ensemble de la Fonction Publique : seule la subordination au projet révolutionnaire – y compris la réforme de soi – peut permettre d'espérer une ascension professionnelle ou sociale, qui ne saurait être fondée uniquement sur l'acquisition des diplômes. Enfin, le « complot » de 1961 provoque le départ de nombreux

---

en 1960. Enseignant et responsable administratif au sein du Ministère de l'Education, il fut emprisonné sous Sékou Touré avant de s'exiler au Sénégal dans les années 1970.

enseignants français venus se mettre au service de la Guinée, avec des effets néfastes en termes de formation des enseignants.

Jalon essentiel de la radicalisation de la Révolution guinéenne, le « complot » de 1961 s'inscrit bien dans l'entreprise de décolonisation des esprits. L'enseignant idéal doit mettre ses compétences au service de la masse des ruraux tout en abandonnant les références socio-culturelles héritées de la colonisation pour réapprendre de ces mêmes ruraux les valeurs authentiquement nationales. Mais il révèle surtout les conflits autour de la définition de la citoyenneté idéale et du contenu à donner à l'identité nationale. En refusant d'entendre les revendications des acteurs du système éducatif, le gouvernement dirigé par Sékou Touré évacuait la pluralité des points de vue du débat politique.

### **Décolonisation de l'histoire et construction mémorielle**

La décolonisation des mentalités et l'écriture de l'histoire nouvelle s'inscrit donc dans un double contexte de pénurie de moyens et de radicalisation idéologique du régime. Ce programme de décolonisation peut s'appréhender à travers les manuels scolaires, qui renseignent sur les contenus des enseignements dispensés au tournant de l'indépendance. Le corpus demeure cependant très restreint et l'on se limitera ici à l'ouvrage phare publié au lendemain de l'indépendance. Il s'agit du manuel rédigé dans une certaine urgence par Jean Suret-Canale et Djibril Tamsir Niane. Publié par le ministère de l'Education Nationale en octobre 1960, le manuel, d'abord destiné exclusivement aux écoles guinéennes, est réédité par Présence Africaine l'année suivante en direction du grand public (Niane, Suret-Canale, 1961). Les deux éditions sont quasiment identiques, à trois exceptions près. La première édition n'est pas organisée en quatre grandes parties comme dans la version de 1961. De plus, un chapitre supplémentaire (chapitre 36 : « L'exemple guinéen ») est consacré spécifiquement au mouvement de libération guinéen dans la version de 1960. Enfin, l'édition de Présence Africaine est enrichie de nombreuses illustrations, là où la version antérieure se limitait à la cartographie.

Historien, Djibril Tamsir Niane fut directeur de l'enseignement secondaire, ainsi que proviseur au lycée de Donka à Conakry. Jean Suret-Canale, géographe et historien, se met au service de la Guinée après l'indépendance. Il y occupe à partir de 1959 les fonctions de proviseur au lycée de Donka, puis de directeur à l'Institut National de Recherches et Documentation de Guinée (INRDG) avant d'être nommé, début 1962, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Kindia. Tous deux souhaitent participer à la décolonisation de l'histoire, comme ils le précisent en préface : « Les anciens manuels d' « histoire de l'AOF », quels qu'en fussent les mérites, demeuraient imprégnés de l'idéologie coloniale, traitant moins l'histoire des peuples d'Afrique que l'histoire de la colonisation : les chapitres consacrés à l'histoire contemporaine suffisaient à en porter témoignage par leurs titres (« Les Français au Sénégal », « Les Français en Guinée », etc...) » (*ibidem* : 3). Leur projet s'inscrit dans le programme politique de la Guinée et répond en fait à une commande de Sékou Touré, adressée à Jean Suret-Canale au printemps 1959.

Les auteurs assument donc la dimension politique de leur approche historiographique. Au demeurant, ils sont tous deux militants puisque Jean Suret-Canale est non seulement membre du Parti Communiste Français, mais aussi un militant anticolonialiste de longue date qui, dès les années 1940, avait adhéré aux Groupes d'Etudes Communistes et au Rassemblement

Démocratique Africain (RDA) à Dakar. Djibril Tamsir Niane, de son côté, est militant du Parti Démocratique de Guinée (PDG), section guinéenne du RDA. En liant étroitement objectivité historique et « cause de l'Afrique », ils entendent réhabiliter l'histoire africaine au moment même où la Guinée s'affirme comme Etat souverain sur la scène internationale. En ce sens, l'expérience guinéenne est à replacer dans un contexte plus large, à la fois occidental et africain, qui émerge dans l'après-guerre et chevauche largement la « rupture » de l'indépendance. Pour cette génération d'historiens, l'enjeu était de se situer « à la fois dans un champ historiographique émergent et dans un espace sociopolitique nouveau, le tout dans un contexte où le poids de la colonisation pèse à un double niveau : celui de l'héritage intellectuel proprement dit (l'histoire coloniale constituant durablement une référence obligée) et celui de l'héritage historique post-colonial » (Dulucq, Zytnicki, 2003 : 109).

Cette prise en charge du passé, à la fois intellectuelle et politique, implique un renouvellement des thématiques de recherche, mais aussi des problématiques et des points de vue, en recourant à de nouvelles sources. Dans le cas qui nous intéresse ici, le renouvellement des thématiques conduit les auteurs à mettre en avant, dans une première partie, les royaumes africains de l'époque précoloniale : empire de Ghana, empire du Mali, empire de Gao, etc... Reflet du courant historiographique qui cherche dès les années 1950 à démontrer l'historicité des sociétés africaines (Neale, 1985), cette première partie met l'accent sur les origines africaines de l'humanité (chapitres 1 à 3 : de la préhistoire aux débuts de la période historique), l'existence d'Etats plus ou moins centralisés et les phénomènes de circulation, diffusion et emprunts à travers la pénétration islamique. Ce renouvellement se traduit également par une approche critique de la colonisation dont on met en avant les méfaits : « L'impérialisme et la colonisation contemporaine » ou encore « L'exploitation économique de l'Afrique Occidentale et Centrale par l'impérialisme colonial ». En corollaire, les phénomènes de résistance à la pénétration européenne constituent la trame du récit de la conquête coloniale. C'est à l'aune de leur combat anticolonial que les pouvoirs locaux sont envisagés : « Ainsi les Africains ne pourront réaliser un front uni de résistance contre la conquête : les colonisateurs mettront à profit les luttes entre Africains, et se serviront des uns pour abattre les autres, en attendant d'abattre à leur tour ceux dont ils s'étaient servis la veille. Le mérite de ceux qui luttèrent jusqu'au bout contre la servitude n'en est que plus grand. Les peuples d'Afrique honorent aujourd'hui comme leurs héros nationaux El Hadj Omar, Samory, Ahmadou, Béhanzin, Ba Bemba, Lat-Dior, etc... » (Niane, Suret-Canale, 1060 : 72).

Toutefois, derrière la rupture affichée avec l'histoire coloniale, des phénomènes de continuité se font jour. Tout d'abord, l'étude des royaumes précoloniaux n'est pas une complète découverte : déjà l'histoire coloniale en avait fait partiellement le récit. André Arcin, dans son *Histoire de la Guinée française*<sup>4</sup>, consacre ainsi toute la première partie de son ouvrage à « l'histoire indigène », qui retrace notamment « la formation des Etats de la Guinée moderne » (royaume du Fouta Djallon, empire toucouleur et empire du Ouassoulou). Il s'agit donc davantage d'une reformulation en termes nationalistes de l'histoire écrite sous la colonisation. Là où « l'histoire coloniale a dépeint Samory sous les traits d'un monstre sanguinaire, fourbe et traître », le manuel de D.T. Niane et de J. Suret-Canale entreprend de réhabiliter cette figure historique en inversant le discours colonial : le tyran devient héros. Au demeurant, c'est en s'appuyant sur le discours colonial lui-même que l'on entend démontrer

---

<sup>4</sup> Arcin, André, *Histoire de la Guinée française*, Paris, Challamel, 1911.

la grandeur de l'Almamy : « Pour le camper, nous nous contenterons de quelques citations, citations de ceux-là même qui l'ont combattu, et qui ont essayé de salir sa mémoire »<sup>5</sup>.

Ce processus de retournement de l'histoire coloniale se produit dans un cadre intellectuel qui n'est pas lui-même totalement remis en cause. Ainsi en va-t-il de la conception linéaire de l'histoire, conçue comme un progrès des civilisations. L'enjeu n'est pas tant d'interroger cette approche que de démontrer l'apport de l'Afrique, et singulièrement de la Guinée, au progrès général de l'humanité. Les principes directeurs de la nouvelle pédagogie historique, adoptés au lendemain de l'indépendance par l'Etat guinéen, en témoignent : il s'agit d' « inculquer l'idée que l'histoire est le récit d'un progrès de la connaissance et de la domestication de la nature, progrès dont tous les peuples du monde sont capables et responsables ; (...) [et de] montrer la contribution de l'Afrique au progrès général de l'humanité dans la chronologie universelle des civilisations » (Rivière, 1965 : 624). De même, en géographie, retrouve-t-on le souhait d'une inversion du discours colonial : « En géographie humaine, l'Afrique cesse d'être peuplée de tribus colonisées au nom de la civilisation universelle et devient un continent habité par des peuples sous-développés économiquement et techniquement » (ibidem : 622). Le glissement du thème de l'arriération culturelle au motif du sous-développement économique est caractéristique de la seconde moitié du XXe siècle. Certes, cette innovation terminologique implique une transformation radicale dans la vision du monde : « à l'ancienne relation hiérarchique des colonies soumises à leur métropole se substitue un monde dans lequel tous les Etats sont égaux en droit même s'ils ne le sont pas en fait » (Rist, 1996 : 123). En ce sens, les programmes de géographie doivent rendre compte de la montée en puissance du Tiers Monde et du droit des nouveaux Etats à agir sur les conditions socio-économiques de leurs peuples. Mais la notion de développement, qui a fait l'objet depuis d'un examen critique, pose elle-même problème et ne remet guère en cause la vision linéaire de l'histoire, puisque chaque Etat est censé franchir une à une les étapes du progrès économique et social, sur le modèle de la voie ouverte par l'Europe aux XVIIIe et XIXe siècles.

Enfin, l'écriture de l'histoire africaine est marquée par une certaine fascination pour les grands systèmes politiques étatisés. Ici encore, l'histoire guinéenne doit s'envisager dans un contexte plus large, celui des années 1960 puis 1970, au cours desquelles les historiens de l'Afrique entreprennent de narrer les épopées du continent. Ainsi, la collection « Grandes figures africaines », dirigée par l'historien guinéen Ibrahima Baba Kaké dresse-t-elle le portrait de El Hadj Omar, Alfa Yaya, Dinah Salifou, Bokar Biro ou Samori. L'objectif de la collection est clairement pédagogique : à destination du grand public, ces ouvrages proposent « une pédagogie de l'histoire adaptée au désir de ce public (...) [qui réside en un] récit des héros, des bâtisseurs de royaumes et d'empires »<sup>6</sup>. A nouveau, la rupture avec l'histoire coloniale est à nuancer : s'il y a une nette volonté de rupture par rapport à la geste coloniale, une certaine continuité transparaît à travers cette histoire des grands hommes, marquée par un certain classicisme (Klein, Suremain, 2008).

Ces évolutions historiographiques sont à articuler au militantisme de Jean Suret-Canale et de Djibril Tamsir Niane, qui souhaitent en assurer le transfert et la diffusion dans l'enseignement scolaire. Le projet éducatif qu'ils définissent pour la Guinée indépendante a en effet pour ambition de connecter le plus vite possible les programmes scolaires aux innovations

---

<sup>5</sup> Extrait de l'album du Bembeya Jazz National, *Regard sur le Passé*, Syliphone SLP 10, 1969.

<sup>6</sup> Voir Kaké, M'Bokolo, 1977 ; Ducoudray, 1975 ; Diallo, 1977 ; Diallo, 1977 ; Person, 1977 ; Barry, 1976.

historiographiques de l'époque. De même, leur approche historiographique reflète le rôle unificateur qu'ont pu avoir le tiers-mondisme et le marxisme dans l'écriture des histoires nationales post-indépendance. L'influence de ces mouvements de pensée est d'ailleurs antérieure à l'indépendance et imprègne tôt les mouvements nationalistes, comme le montre l'exemple des Groupements d'Etudes Communistes (GEC) (Suret-Canale, 1994). Ainsi, la section guinéenne du RDA fut fondée, entre autres, à partir du contingent GEC qui avait donné naissance à un embryon de parti, le Parti Progressiste de Guinée (PPG) (Schachter-Morgenthau, 1998 : 239-276). Cette influence du discours marxiste se retrouve après l'indépendance lorsque des enseignants étrangers viennent se mettre au service de la Guinée : nombre d'entre eux le font par solidarité communiste ou par militantisme tiers-mondiste. La dimension internationaliste de l'engagement de Jean Suret-Canale se lit aussi dans l'approche historique retenue dans le manuel, comme nous le montrerons plus loin.

Enfin, la rupture voulue avec l'histoire coloniale se heurte à des formes d'inertie plus ou moins volontaires de la part du personnel enseignant formé à l'école coloniale. En effet, certains enseignants ne renouvellent pas nécessairement leurs supports pédagogiques ou leur perspective, comme le déplore avec nuance Claude Rivière en 1965 : « Il reste encore dans certaines disciplines à monnayer ce programme original [la réhabilitation de l'Afrique] et à le faire appliquer par des enseignants dont la compétence ne cesse de s'améliorer. Instruits par les leçons des vieux instituteurs, les jeunes se mettent encore à l'école de ces prestigieux pédagogues dont une génération garde le souvenir. Le *Moussa et Gigla* de Péroz<sup>7</sup> [sic], les livrets Monod<sup>8</sup>, le *Mamadou et Bineta* de Davesne<sup>9</sup> conservés dans la bibliothèque des vieux maîtres chevronnés inspirent encore, sinon par leur esprit, du moins par leur méthode, tout un enseignement » (Rivière, 1965 : 634). Cette difficulté à « faire rupture » dans un domaine – les sciences humaines – où la recherche de documents et le croisement des sources, ainsi que la diffusion dans le champ scolaire prennent du temps, se lit également dans le manuel de D. T. Niane et J. Suret-Canale. Les sources sur lesquelles ils s'appuient sont largement coloniales, de même que les illustrations qu'ils proposent : ainsi, dans le chapitre consacré au Soudan, une des trois cartes et trois des six illustrations proposées sont tirées de l'ouvrage de Louis-Gustave Binger<sup>10</sup>. Dans leur avertissement, les auteurs évoquent d'ailleurs l'urgence de la rédaction et la nécessité de s'appuyer presque uniquement sur leurs notes personnelles, n'ayant pas eu l'occasion d'avoir accès, en Guinée, aux ouvrages fondamentaux et autres sources.

## **Africanisation ou nationalisation de l'histoire ?**

Mise au service de la construction nationale, l'écriture de l'histoire ressort en partie de l'invention d'une mythologie nationale. A travers le désir de rétablir la vérité historique, se lit avant tout l'affirmation du droit des peuples nouvellement indépendants à inventer leur propre destin. Ce processus implique de forger un imaginaire national. Dans cette perspective, le nationalisme guinéen, tout comme les nationalismes européens ou américains, peut s'envisager comme une construction culturelle. Comme l'a bien rappelé Benedict Anderson, la nation n'existe pas en soi et aucun critère (langue, histoire, culture, etc...) ne permet d'en

---

<sup>7</sup> Pérès, A., Sonolet, L., *Moussa et Gigla, histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante*, Paris, Armand Colin, 1916. 14<sup>e</sup> édition en 1952.

<sup>8</sup> Monod, J.L., *Livret de l'écolier noir*, Paris, Delagrave, 60 p., 1949.

<sup>9</sup> Davesne André, *Mamadou et Bineta apprennent à parler français. Cours de langage à l'usage des écoles africaines. Classes de débutants et cours préparatoire. Livre du maître*, Strasbourg, Maison d'édition de l'imprimerie strasbourgeoise, 1931. Multiples rééditions au début des années 1950.

<sup>10</sup> Binger, Louis-Gustave, *Du Niger au Golfe de Guinée*, Paris, Hachette, 1892.

rendre complètement compte. La nation est avant tout la représentation que se font les individus de l'être collectif qu'ils constituent tous ensemble et s'apparente donc à un mythe : la nation est une « communauté politique imaginaire, est imaginée comme limitée et souveraine » (Anderson, 2002). La fabrique de l'identité nationale mêle donc nationalisme officiel et nationalisme populaire<sup>11</sup>, « l'élaboration de références collectives nouvelles [s'accompagnant] d'un gigantesque travail pédagogique » (Thiesse, 2006 : 195). Le processus mène à l'établissement d'une « check-list » identitaire : des ancêtres fondateurs, une histoire nationale, des lieux de mémoire, des paysages typiques et un folklore particulier. Dans cette perspective, l'histoire devient un enjeu mémoriel et politique et se trouve au cœur de la problématique identitaire qui anime la Guinée. Un des défis majeurs de la Guinée après l'indépendance est en effet de transformer la mobilisation nationale contre le colonisateur en un « être ensemble » positif, tout en dépassant les altérités fortement ancrées dans les consciences. Plus précisément, il s'agit pour l'Etat guinéen de réorganiser le système de références collectives autour d'un référentiel national ayant la primauté sur les sentiments d'appartenances ethniques ou régionaux. Cette tâche est d'autant plus ardue que le territoire guinéen demeure un assemblage arbitraire issu de la conquête coloniale.

Toutefois, au moment de l'indépendance, le cadre national ne va pas de soi et l'on aurait donc tort d'envisager la mise en récit de l'histoire nationale comme un programme pré-établi et déjà bien défini en 1958. Le début des années 1960 se présente plutôt comme une période d'ajustement au cours de laquelle s'opère un repli sur le national et où le contenu de l'identité guinéenne est progressivement élaboré. En effet, au moment de l'indépendance, le contexte politique est marqué par une hésitation entre le national et le fédéral, comme en ont témoigné à la fois les débats autour du référendum de 1958 (où Sékou Touré était partisan du fédéralisme) et les projets d'unions fédérales, telle l'union entre la Guinée et le Ghana lancée le 1<sup>er</sup> mai 1959, à laquelle se joint le Mali en décembre 1960. Bien que peu opérationnelles, ces unions ont une portée symbolique forte : l'indépendance et l'affirmation de la souveraineté ne se conçoivent pas uniquement dans un cadre national. Plus largement, la thématique de la réhabilitation de la culture africaine, animée dès l'entre-deux-guerres par des courants littéraires autour de la revue *Présence Africaine*, n'est pas formulée d'emblée dans un cadre nationaliste. Et si le régime guinéen prend assez vite ses distances à l'égard du concept de négritude avancé par Léopold Sédar Senghor, sa politique d'authenticité est reprise au Mali par Modiba Keïta ou au Zaïre par Mobutu. Aussi n'est-il pas surprenant que l'écriture de l'histoire « décolonisée » au lendemain de l'indépendance oscille entre africanisation et nationalisation de l'histoire.

A ce contexte s'ajoute la personnalité des auteurs du manuel de 1960-1961. Jean Suret-Canale en tant que militant communiste a une approche résolument internationaliste, renforcée par sa démarche scientifique, que partage Djibril Tamsir Niane. Leur manuel, comme son titre l'indique, vise avant tout à rendre compte d'une histoire ouest africaine, sans projeter de manière anachronique les frontières issues de la colonisation sur le passé précolonial. Ainsi, ils ne font pas l'inventaire des histoires régionales guinéennes au sens où ils ne restituent pas l'itinéraire singulier de chaque région en rappelant les royaumes ou empires auxquels elle a pu appartenir dans l'histoire. La démarche qui prend acte des frontières issues de la

---

<sup>11</sup> Par nationalisme officiel, nous entendons ici l'éducation au national menée « par le haut » à travers les politiques éducatives, culturelles ou sportives de l'Etat guinéen. Quant au nationalisme populaire, il désigne l'appropriation par certains groupes des références nationales qui peuvent à l'occasion être à la base de revendications. Ce fut particulièrement le cas pendant la période de lutte anticoloniale des années 1950.

colonisation et qui restitue l'histoire des différents peuples de Guinée, se retrouve en revanche nettement dans des éditions bien ultérieures, sous la plume de Djibril T. Niane<sup>12</sup>. Au lendemain de l'indépendance, on assiste donc davantage à l'africanisation de l'histoire enseignée qu'à sa nationalisation.

Néanmoins, si l'histoire de la Guinée comme nation n'est pas l'optique du manuel de 1960-1961, on y retrouve par endroits la question du destin national. Comment faire des héros régionaux des héros nationaux, auxquels les habitants des autres régions puissent eux aussi se référer ? En généralisant, on peut dire que l'histoire nationale guinéenne, telle qu'elle a été progressivement établie au cours des années 1960, s'emploie à démontrer l'unicité de la nation par un double mouvement : l'inventaire des héritages culturels régionaux et leur fusion au sein d'un patrimoine national. Cette démarche est au cœur des politiques culturelles du nouvel Etat et constitue le moteur du nationalisme culturel. Ainsi, dans la mise en récit de l'histoire guinéenne, l'ultime dénominateur commun est la résistance à l'oppression coloniale. Dinah Salifou, Samory Touré ou Alpha Yaya représentent autant de versions locales de la « personnalité » guinéenne définie de manière agonistique contre le colonisateur : « on peut citer encore la résistance des Coniagui dans le nord de la Guinée (chef Yallou – Téné à Ithiou : 1902-1904), celle d'Alfa Yaya (1906-1911) et du Ouali de Gouba (1911) dans le Fouta Djallon, celle des forestiers de Guinée (1900-1912) avec Koko Tolno et N'Zebela Togba ; le village de Boussédou fut le théâtre d'une résistance héroïque » (Niane, Suret-Canale, 1960 : 115-116). En ce sens, l'écriture de l'histoire vise à faire perdurer l'unanimité nationale révélée le 28 septembre 1958 lors du référendum sur la Communauté Française. Acte fondateur de la nation guinéenne, le NON sert de pivot au destin national et l'histoire du pays y est connectée par le biais de la thématique de la résistance anticoloniale. Le panthéon des héros, les nouvelles dates-clés, les lieux de mémoire sont alors investis d'une signification nationale. Ainsi dans la chanson *Regard sur le Passé* du Bembeya Jazz peut-on entendre : « En effet le 29 septembre 1898, le 9 février 1911, le 14 mai 1947 et le 9 février 1955 sont autant de dates qui ont influé sur le destin de notre peuple ». Deux de ces dates renvoient à des « héros » régionaux promus au rang de héros nationaux : Samory Touré, arrêté le 29 septembre 1898 et Alfa Yaya, arrêté le 9 février 1911. Leur action est mise sur le même plan que le mouvement d'émancipation des années 1950, comme en témoigne l'évocation de la naissance du PDG-RDA le 14 mai 1947 et d'une des héroïnes martyres du PDG, MBalia Camara, morte dans une manifestation le 9 février 1955.

Au demeurant, cette héroïsation des figures historiques a parfois conduit à écorner la complexité historique. Ce fut le cas notamment du roi du Labé, Alfa Yaya Diallo, qui fit l'objet d'une construction mémorielle contradictoire. Entre deux images opposées, celle de vil collaborateur des Français et celle de « résistant farouche à la colonisation », Ismaël Barry a cherché une troisième voie<sup>13</sup>. Contre l'image de héros national forgée par la Première République, l'historien guinéen cherche à restituer sans anachronisme la stratégie politique du roi du Labé, qui s'appuyait davantage sur des considérations locales (assurer l'indépendance

---

<sup>12</sup> Voir par exemple le manuel de primaire de Niane, D. T., Kaké, I. B. *Histoire de la Guinée, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année*, Dakar, Abidjan, Lomé, Les Nouvelles Editions Africaines, 1986.

<sup>13</sup> Barry, Ismaël, *Le Fuuta Jaloo au temps de la colonisation : conquête et mise en place de l'administration en Guinée (1880-1920)*, tomes 1 et 2, Paris Montréal, L'Harmattan, 1997, pp. 474-475. Voir aussi Cornevin, R., « Alfa Yaya Diallo fut-il un héros national de Guinée ou l'innocente victime d'un règlement de compte entre gouverneurs ? », *Revue Française d'Histoire d'Outre Mer*, 1970, N°208, pp. 288-296.

du Labé) que sur un sentiment national de toutes façons sans consistance au début du XXe siècle.

Cette étude des contenus pédagogiques met donc en avant les articulations complexes entre histoire savante, histoire scolaire et mémoire officielle. Elle permet de nuancer la rupture de l'indépendance et de cerner les enjeux identitaires et mémoriels à l'œuvre dans les nouveaux programmes à deux égards : la complémentarité entre africanisation et nationalisation de l'histoire et la tension entre histoires régionales et unification nationale.

### **L'école, un canal parmi d'autres de la construction nationale**

Afin d'envisager l'impact des politiques éducatives sur la construction nationale, il n'est pas inutile de situer l'école par rapport aux autres canaux de diffusion mis en place après l'indépendance. En effet, l'école apparaît comme un canal complémentaire d'autres institutions, tels que les médias et, en particulier, la radio. Dès 1959, un monopole des ondes radiophoniques est mis en place par décret à l'initiative du nouveau Ministre de l'Intérieur, Keita Fodéba. Directeur des Ballets Africains créés à la fin des années 1940 en métropole, cet artiste et homme politique de renom a dans les grandes lignes défini la politique culturelle de l'Etat guinéen après l'indépendance. Au cœur de la politique culturelle, la radio joue évidemment un rôle crucial : la « Voix de la Révolution » permet la diffusion de l'idéologie du régime et se met au service de la décolonisation des esprits.

Ainsi, une série d'émissions intitulées « La Tribune de l'histoire africaine », est diffusée dès 1959 à la radio, « dans le but, selon la doctrine du Gouvernement de la République de Guinée, de réhabiliter les héros africains couverts de boue et de sang par les manuels et autres élucubrations colonialistes et d'apporter ainsi une contribution à la démystification des masses dans le respect de la vérité historique. Le sort a voulu que ce soit le camarade Jean Suret-Canale qui débute cette chronique »<sup>14</sup>. Complémentaire de l'africanisation des programmes d'histoire, cette émission se présente donc comme une entreprise de vulgarisation à destination d'un public plus large que le seul public scolaire. Aussi parents et élèves pourront-ils dans un même mouvement « redécouvrir » leur histoire et assimiler les dates-clefs, les héros du panthéon national et les nouvelles valeurs. Jouant avec les échelles géographiques, alternant réflexion épistémologique et récit historique, ces émissions permettent la diffusion des nouvelles thématiques de recherche, comme en témoignent leurs titres : « Histoire coloniale et objectivité historique », « Le Passé de l'Afrique : mythologie coloniale et réalité historique », « Brazza ou la dernière idole », « Rabeh, le combattant du Tchad », « La résistance sénégalaise », « La circonscription de Mali », « La circonscription de Forécariah », « Conakry »... Elles vont même plus loin, en appelant les auditeurs à se mobiliser eux-mêmes pour l'écriture de l'histoire nationale. En effet, ces émissions ont aussi été l'occasion d'un appel à contributions, en encourageant les Guinéens à venir déposer leur témoignage auprès de l'Institut National de Recherche et de Documentation de Conakry. En effet, l'INRDG avait lancé avec les élèves du secondaire de Conakry une campagne d'enquêtes historiques pour recueillir les traditions orales des différentes régions de Guinée. Il semble toutefois qu'il ait été difficile de faire remonter l'ensemble des documents produits à l'intérieur du pays jusqu'à l'INRDG de Conakry : Jean Suret-Canale suggère à ce propos la peur des populations d'être

---

<sup>14</sup> Archives départementales de Seine-Saint-Denis (ADSSD), Fonds J. Suret-Canale, Boîte 8, Notes de Jean Suret-Canale pour l'émission radiophonique « La tribune de l'Histoire Africaine », diffusées par Radio-Guinée, 1959.

dépossédées de manuscrits en arabe ou en pular (Fouta Djallon) ou d'objets d'intérêt ethnographique<sup>15</sup>.

La diffusion de l'histoire nationale décolonisée utilisa également un autre canal : celui des arts et en particulier de la chanson. Les orchestres nationaux et les ensembles folkloriques créés au lendemain de l'indépendance prévoyaient un statut de quasi-fonctionnaires pour leurs membres, dont la mission était de diffuser le patrimoine national. Certaines chansons, en s'appuyant sur la geste issue de la tradition orale, permettait de connecter le temps présent à l'histoire précoloniale ou coloniale. Or, il est frappant de constater la parfaite cohérence entre les paroles de certaines de ces chansons et le contenu des enseignements dispensés à l'école. Ainsi, le récitatif de l'album *Regard sur le Passé*, sorti en 1969 par le Bembeya Jazz National, alors orchestre phare de la Guinée, correspond presque mot pour mot au chapitre 24 du manuel publié par Djibril Tamsir Niane et Jean Suret-Canale en 1961<sup>16</sup>. Plusieurs hypothèses permettent de rendre compte de cette correspondance quasi-parfaite entre deux versions du récit national. Tout d'abord, on peut avancer que le Bembeya Jazz s'est appuyé sur le manuel, puisque les paroles ont été écrites plusieurs années après sa sortie. Il est peu probable que les musiciens eux-mêmes se soient appuyés sur leurs souvenirs d'écoliers. En revanche, on peut penser que le manuel a réellement servi de matrice à la mise en récit d'une des périodes jugées les plus glorieuses de l'histoire guinéenne. De plus, Sékou Touré ayant lui-même relu et apporté des corrections au récitatif de *Regard sur le Passé*, il n'est pas impossible qu'il se soit lui aussi servi du manuel de 1961.

Toutefois, cette hypothèse ne prend guère en compte le travail de recherche effectué localement par les musiciens du Bembeya, largement issus de la tradition mandingue. La forme musicale de *Regard sur le passé*, s'appuie sur les chansons de geste inventées par les griots dès l'époque de Samory. Sans aucun doute les musiciens ont-ils traduit en français les paroles de la tradition mandingue. Dans cette perspective, les historiens J. Suret-Canale et D. T. Niane auraient simplement la même source que les musiciens du Bembeya : la tradition orale de Haute Guinée. C'est d'autant plus certain que Djibril Tamsir Niane, auteur des chapitres dédiés à l'empire mandingue, publie en 1960 *Soundjata ou l'épopée mandingue*, qui restitue l'épopée du XIII<sup>e</sup> siècle après un travail de collecte de la tradition orale en pays malinké.

## **Conclusion**

A l'image des autres pays d'Afrique nouvellement indépendants, la Guinée avait mis au cœur de ses nouveaux programmes la « décolonisation » des mentalités. La réforme de l'enseignement, l'africanisation des programmes et l'écriture de l'histoire nationale s'appuyaient avant tout sur la volonté de faire rupture avec la période précédente, une démarche dont il est possible aujourd'hui de nuancer la radicalité. Car l'histoire nationale fut aussi un enjeu politique majeur, en tant qu'elle participait à la construction nationale et servait à la mobilisation constante de la population autour de l'idéologie du parti-Etat. Cette démarche eut d'ailleurs des effets bénéfiques en termes de scolarisation, notamment des filles, qui fut supérieure à la moyenne des pays voisins.

---

<sup>15</sup> Archives départementales de Seine-Saint-Denis (ADSSD), Fonds Jean Suret-Canale, Boîte 57, Lettre de Jean Suret-Canale à propos de la Circulaire N° 31 / BPN / 60.

<sup>16</sup> Voir Annexe 2.

Toutefois, au cours des années 1970 et 1980, le système éducatif guinéen connut un délitement progressif non seulement des contenus mais aussi de la formation enseignante. La mise en place, en 1967, du « coco-lala »<sup>17</sup> (entendez l'enseignement en langues nationales), devait poursuivre l'œuvre de décolonisation, mais s'est avérée problématique pour la formation scolaire de la jeunesse guinéenne. Au demeurant, l'édition de manuels scolaires, notamment en histoire, se tarit vite et il faut attendre la mort de Sékou Touré en 1984 pour que de nouvelles publications, toujours sous la plume de Djibril Tamsir Niane, voient le jour. Entre discours affiché et inanité des politiques publiques, l'institutionnalisation de l'histoire accompagnée de ses prolongements pédagogiques dans le secondaire semble avoir tourné court en République de Guinée.

---

<sup>17</sup> « Coco – lala » signifie « noix de coco – pagaie » en soussou. C'est par cette expression que les Guinéens désignent couramment l'enseignement en langues nationales, dont les rudiments étaient enseignés par la répétition de ces deux mots simples, à la manière du « B – A – BA » français.

## Bibliographie

- Adamolekun Lapido, 1976, *Sékou Touré's Guinea, An Experiment in Nation building*, London, Methuen & Co Ltd, 250 p.
- Ameillon B, 1964, *La Guinée, bilan d'une indépendance*, Paris, Maspéro, 205 p.
- Amin Samir, 1965, *Trois expériences africaines de développement. Ghana, Mali, Guinée*, Paris, PUF.
- Anderson Benedict, 2002 (1983), *L'imaginaire national, Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte.
- Barry Boubacar, 1976, *Bokar Biro, le dernier grand almamy du Fouta Djallon*, Paris, ABC, 92 p.
- Barry Ismaël, 1997, *Le Fuuta Jaloo au temps de la colonisation : conquête et mise en place de l'administration en Guinée (1880-1920)*, tomes 1 et 2, Paris Montréal, L'Harmattan.
- Camara Mohamed, Saliou, 2005, *His Master's Voice: Mass Communication and Single Party Politics in Guinea under Sekou Toure*, Trenton (N.J.) : Africa World Press.
- Chatterjee Partha, 1993, *The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dieckhoff A., Jaffrelot C. (éds), 2006, *Repenser le nationalisme, Théories et pratiques*, Paris, Presses de la FNSP.
- Diallo Abdoulaye, 2008, *Sékou Touré (1957-1961), Mythe et réalités d'un héros*, Paris, L'Harmattan.
- Diallo Thierno, 1977, *Alfa Yaya : roi du Labé, Fouta Djallon*, Paris, ABC, 89 p.
- Diallo Thierno, 1977, *Dinah Salifou : roi des Nalous*, Paris, ABC, 95 p.
- Diop, David Mandessi, « Autour de la réforme de l'enseignement en Guinée », *Présence Africaine*, N° 29, déc. 1959-janv. 1960, pp. 105 – 108.
- Ducoudray Émile, 1975, *El Hadj Omar : le prophète armé*, Paris, ABC, 109 p.
- Dulucq Sophie, Zytnicki Colette, 2003, *Décoloniser l'histoire ? De l' « histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique (XIXe-XXe siècles)*, Paris, Société Française d'Histoire d'Outre-Mer, 174 p.
- Geary Patrick J., 2004, *Quand les nations refont l'histoire*, Paris, Aubier.
- Jewsiewicki Bogumil, Newbury David (eds), 1986, *African Historiographies. What History for Which Africa?*, Londres, Sage.
- Kaba Lansiné, 1990, *Le « non » de la Guinée à de Gaulle*, Paris, Editions Chaka, 190 p.
- Kaba Lansiné, 1988, "From colonialism to Autocracy: Guinea under Sekou Touré, 1957-1984", in Gifford Prosser, Louis William Roger (eds), *Decolonization and African independence, The transfers of Power, 1960-1980*, New Haven: Yale University, pp. 225-244.
- Kaké Ibrahima Baba, M'Bokolo Elikia (dir), 1977, *Les Grands résistants : l'Afrique occidentale au XIXe et au XXe siècle*, Histoire générale de l'Afrique, 9, Paris, ABC, 111 p.
- Kaké Ibrahima, Baba, 1987, *Sékou Touré : le héros et le tyran*, Paris, Collections « Destins », Jeune Afrique Livres, 254 p.
- Keïta Koumandian, 1984, *Guinée 61, L'école de la dictature*, Paris, Nubia, 79 p.
- Klein Jean-François, Suremain Marie-Albanne de, 2008, « Clio et les colonies, retour sur des historiographies en situation », *Romantisme, Revue du XIXe siècle*, 2008 / 1, N° 139, 186 p., pp. 59-80.
- Mudimbe Valentin Y., 1988, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the order of Knowledge*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press.
- Neale Caroline, 1985, *Writing 'Independent' History: African Historiography (1960-1980)*, Westport-Londres, Greenwood, 208 p.
- Niane Djibril Tamsir, Suret-Canale Jean, 1960, *Histoire de l'Afrique occidentale*, Conakry, Editions du Ministère de l'Education Nationale.

- Niane Djibril Tamsir, Suret-Canale Jean, 1961, *Histoire de l'Afrique occidentale*, Paris, Présence Africaine.
- Parti Démocratique de Guinée, 1968, « PRL, CER : année agricole », Conakry, *Révolution Démocratique Africaine*, N° 24, 56 p.
- Parti Démocratique de Guinée, 1968, « L'école guinéenne », Conakry, *Révolution Démocratique Africaine*, N° 26, 72 p.
- Parti Démocratique de Guinée, 1968, « L'école du PDG », Conakry, *Révolution Démocratique Africaine*, N° 28, 131 p.
- Person Yves, 1977, *Samori : la renaissance de l'empire mandingue*, Paris, ABC, 171 p.
- Rist, Gilbert, 1996 *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la FNSP, p. 123.
- Rivière Claude, 1965, « Les investissements éducatifs en République de Guinée », *Cahiers d'Etudes Africaines*, N° 20, pp. 618-634.
- Rivière Claude, 1968, « La promotion de la femme guinéenne », *Cahiers d'Etudes Africaines*, 8 (31), 406-427.
- Rivière Claude, 1969, « La mobilisation politique de la jeunesse guinéenne », in *Revue Française d'Etudes Politiques Africaines* (R.F.E.P.A.), n° 42, juin 1969, pp. 67-89.
- Schachter-Morgenthau Ruth, 1998 (1964), *Le multipartisme en Afrique de l'Ouest Francophone jusqu'aux indépendances : la période nationaliste*, Paris, L'Harmattan, pp. 239-276.
- Straker Jay, 2009, *Youth, Nationalism and the Guinea Revolution*, Bloomington: Indiana University Press, 264 p.
- Suret Canale Jean, 1994, *Les Groupements d'Etudes communistes*, Paris, L'Harmattan.
- Thiesse Anne-Marie, 2006, « Les identités nationales, un paradigme transnational », in Dieckhoff, A., Jaffrelot, C. (éds), *Repenser le nationalisme, Théories et pratiques*, Paris, Presses de la FNSP, pp. 193-226, p 195.