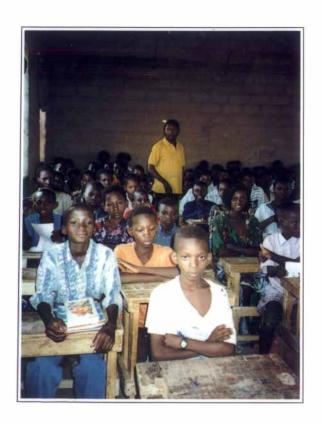
Marie-France Lange

L'école au Togo

Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique



L'ÉCOLE AU TOGO

KARTHALA sur internet : http://www.karthala.com

<u>Couverture</u>: Élèves africains. (Cliché Marie-France Lange).

© Éditions KARTHALA, 1998

ISBN: 2-86537-909-4

Marie-France Lange

L'école au Togo

Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique

Éditions KARTHALA 22-24, boulevard Arago 75013 Paris

DU MÊME AUTEUR

Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives, collection « Les dossiers de l'URD », Unité de recherche démographique, Université du Bénin, Lomé, 1991, 174 p.

Sous la direction de Marie-France Lange

L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions, Karthala, 1998, 254 p.

Remerciements

Mes remerciements vont à tous ceux qui ont participé à cette recherche : élèves et anciens élèves, enseignants, directeurs d'école, cadres du ministère de l'Éducation, parents d'élèves, chefs de village... et à mon interprète Howanou Gbobada.

Ils vont aussi à mes collègues de l'Unité de recherche démographique (URD) de l'Université du Bénin (Lomé). En particulier à Kodjovi Kouwonou, ingénieur en travaux statistiques, qui a assuré le traitement d'une partie des données statistiques de cet ouvrage et à Adzowavi Justine Nomenyo (responsable de la collection des dossiers de l'URD) qui a œuvré pour leur publication dans le livre Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives, ainsi qu'à Kokou Vignikin, directeur de l'URD.

Introduction générale

De l'école imaginaire à la réalité du fait scolaire

Quel que soit le lieu, l'école est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs sociaux. Même dans les régions les plus faiblement scolarisées, même dans les villages les plus isolés où l'école est absente, il existe « une connaissance pratique de l'école » — pour reprendre l'expression de Durkheim (1986) — par le biais des relations entretenues avec les agents de l'État qui apparaissent en premier lieu comme des produits du système scolaire. A partir des différentes expériences vécues, les représentations se construisent au quotidien. L'école est familière comme toutes les institutions que nous fréquentons (Kohler et Wacquant, 1985). Tous les acteurs sociaux « connaissent » l'école, émettent des critiques, proposent des réformes. L'institution scolaire a ceci de particulier qu'elle semble appartenir à tous, même si le plus grand nombre en est exclu selon différents processus et à différents niveaux.

Souvent dépossédées du droit à l'école — sinon à l'instruction —, les populations africaines le sont aussi de la parole sur l'école. En cette période de crise économique et politique, différents groupes s'opposent (populations face aux instances étatiques ; États africains face aux États du Nord) et les discours se hiérarchisent. La force de l'évidence s'impose,

les discours non fondés scientifiquement sont répandus, deviennent des discours dominants, sont imposés, et les politiques scolaires qui en découlent s'avèrent en décalage croissant avec la réalité (Lange, 1991b).

Entre l'État et les populations se trouve l'école. Énoncée comme « école de tous les espoirs » ou comme « école de tous les dangers », elle est assurément l'institution qui suscite les réactions émotionnelles les plus fortes, car elle est au centre du fonctionnement des sociétés et de la reproduction sociale. De ce rôle naissent les contradictions que nous relèverons à maintes reprises...

Ainsi, tantôt « adulée », tantôt « diabolisée », l'institution scolaire apparaît à la fois dénuée du principe d'identité et voilée par l'écran que forment les représentations diverses et contradictoires. Le travail du sociologue consiste alors à lever le voile, à remettre en cause les « notions communes » ou « vulgaires » (Durkheim, 1986), à donner du sens aux contradictions observées. C'est là que se trouvent les fondements et la raison d'être de la sociologie de l'éducation, telle qu'elle s'est développée au sein des pays occidentaux¹.

Problématique pour l'étude du fait scolaire en Afrique

La recherche sur les systèmes éducatifs du Nord au Sud : quels chemins ?

Les textes fondateurs de l'étude du fait éducatif, des premières théories sur l'éducation et l'enseignement sont ceux d'Émile Durkheim, Éducation et sociologie (1922), L'éducation morale (1925), L'évolution pédagogique en France (1938) ou encore, de façon plus marginale, ceux

¹ Comme en témoignent les ouvrages de Pierre Bourdieu, La noblesse d'État ou de Christian Baudelot et Roger Establet, Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles.

d'Edmond Goblot, La barrière et le niveau (1925). Il faut ensuite attendre les années de l'après-guerre pour qu'un nouvel essor des études en éducation se manifeste. A partir des années 50, de nouvelles recherches sur l'école voient le jour. Elles s'appuient sur des courants théoriques très divers²: « fonctionnalisme parsonien » et « empirisme méthodologique » en ce qui concerne les sociologues (Jencks, 1972 et Boudon, 1977) et « human capital », courant impulsé par les économistes (Schultz, 1961). Ces théories dites « traditionnelles »3 développent respectivement les thèses d'intégration sociale, d'équilibre et d'adéquation des chances scolaires, d'accroissement de la productivité marginale due à l'éducation (Denison, 1964) ou de rentabilité des investissements scolaires réalisés par les usagers (Becker, 1964; Blaug (dir.), 1964; Revnolds, 1974). Elles considèrent l'école comme très utile aux sociétés, car elle aide les individus à réaliser leurs rôles sociaux (fonctionnalisme), permet la construction d'une société en « équilibre » qui répond aux exigences du marché, mais aussi, d'une société plus juste puisque les acteurs sociaux sont considérés comme des « consommateurs » censés être libres (empirisme) et enfin, l'école participe à l'accroissement de la productivité (théorie du capital humain).

Ces thèses, élaborées en Occident dans les perspectives de croissance économique et de reconstruction de l'Europe⁴,

² Nous reprenons ici la classification établie par Carmen Garcia Guadilla (1984).

³ Terme utilisé par Carmen Garcia Guadilla (1984 : 80).

⁴ Il est par ailleurs important de noter — comme le fait Carmen Garcia Guadilla — le lieu institutionnel de production et de diffusion de ces théories : la théorie du capital humain se répand à travers certaines organisations internationales comme l'OCDE ou la Banque mondiale, l'empirisme méthodologique et le fonctionnalisme à travers des organisations comme la Fondation Ford. Ceci pose clairement la question des relations entre champ scientifique et champ politique, du degré d'autonomie du « scientifique » et du poids de certaines organisations internationales dans la production et la diffusion des théories scientifiques, en particulier dans le domaine éducatif. De plus, si l'on considère — à l'instar de Garcia Guadilla — le champ scientifique du Sud comme « dominé », l'influence des organismes internationaux tend à l'hégémonie.

connaissent un certain succès dans les pays en développement. En premier lieu, elles s'imposent en Amérique latine en s'inscrivant dans le cadre du *desarrollismo*. Mais, dès les années 70, elles sont remises en cause du fait des échecs des politiques proposées.

En Afrique, les théories traditionnelles, bien que peu incorporées dans le champ scientifique, ont, jusqu'à ces dernières années, fortement influencé tant le discours « officiel » sur l'école (entre autre, au sein des organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'OUA...) que les réformes scolaires des années 70-80. Il est clair que les thèses traditionnelles s'intègrent parfaitement dans les schémas « développementalistes » des deux premières décennies de l'indépendance ; le postulat du retard économique à combler et l'évolutionnisme économique incitent à considérer le développement des appareils scolaires comme facteur d'intégration et de croissance.

C'est en réaction à ces interprétations qui réduisent l'éducation à son caractère utilitaire que naît en Occident la remise en cause des théories traditionnelles. Au début des années 60, de nouvelles théories dites « critiques » prennent forme et certains auteurs comme Paulston (1975) considèrent leur formalisation comme l'émergence d'un nouveau paradigme. Elles sont en concurrence avec les théories traditionnelles et, contrairement à celles-ci, elles ne se diffusent pas de façon identique selon les pays. Trois pays s'affirment distinctement dans le champ scientifique de la recherche en éducation : les États-Unis, la France et le Royaume Uni. Aux États-Unis, la théorie du conflit est élaborée par Bowles et Gintis (1976), tandis qu'en France, les théories de la reproduction sont développées, selon des approches différentes, par Bourdieu et Passeron (1964) et Baudelot et Establet (1971). En Grande-Bretagne, la sociologie de l'éducation se démarque des recherches américaines et françaises, et on assiste à la naissance de la new sociology of education sous l'impulsion de Michael F. Young (1971).

Les courants américains et français insistent sur le rôle de l'école au niveau de la reproduction sociale et de la légitima-

tion du pouvoir au sein du monde du travail. Le rôle de l'idéologie et des conflits dans le champ de l'éducation, sous-estimé ou négligé par les théories traditionnelles, est mis en évidence. L'école n'est plus décrite comme unique et unificatrice et son fonctionnement est relié à la structure en classes sociales. La new sociology of education se situe à la marge de ces analyses macrosociales. Construite essentiellement au niveau micro (surtout par Young et ses disciples), elle centre son analyse sur les contenus d'enseignement (programmes et méthodes) et les procès de transmission des connaissances.

Enfin, les années 80 marquent une nouvelle étape dans la recherche éducative. Les différentes thèses qui avaient foisonné lors des deux dernières décennies, après avoir connu des développements séparés, s'enrichissent des problématiques adverses jusque-là ignorées. Les concepts des « deux réseaux de scolarisation », de « l'héritage culturel », les apports de la sociologie des curricula et la prise en compte des facteurs économiques (coût et rentabilité de l'école) sont maintenant incorporés dans les études sociologiques sur l'école. On s'intéresse également aux connaissances acquises à l'école et aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage (Giraud et al., 1992; Martin et Ta Ngoc Châu, 1993).

En France, en Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, les inégalités sociales se reproduisent malgré l'extension de la scolarisation et les tentatives de démocratisation des systèmes scolaires. Le « collège unique », la « comprehensive school » ou la « carte scolaire » ne remettent pas en cause la ségrégation sociale au sein des appareils scolaires. L'échec des politiques scolaires relatif à la réduction des inégalités sociales n'est pas sans influence sur l'orientation des recherches. Roger Establet note:

« Une théorie sociologique, même partielle, doit apporter à notre sens quelque lumière supplémentaire à l'explication de comportements sociaux significatifs. En sociologie de l'éducation, tout le monde le sait, depuis les travaux fondateurs de l'INED, quel est le domaine auquel la théorie doit d'abord se mesurer : l'inégalité sociale devant la réussite. Voilà bien un

fait social "durkheimien", établi avec toute la netteté statistique nécessaire » (1987 : 187-188).

Les outils conceptuels et analytiques ont été choisis en fonction de ce « fait social ». Trois variables sont identifiées comme déterminant la scolarisation : l'âge, le sexe des élèves et la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents.

On peut donc se demander si les variables choisies, les concepts élaborés et les théories développées en Occident conservent leur caractère explicatif pour l'étude des appareils scolaires des pays en développement. L'importation de ces modèles théoriques suscita en effet des critiques. C'est en Amérique latine qu'une fois adoptés ils furent le plus systématiquement remis en cause, et que des tentatives de recherches originales virent le jour⁵. La plupart des auteurs qui se sont intéressés à l'étude des faits éducatifs du Sud ont, à l'instar de Lê Thành Khôi (1981 : 20-24), fini par constater :

« Lorsque [...] le concept a été élaboré dans un contexte, il y a risque qu'il ne soit pas tenu compte des spécificités culturelles de ce dernier et que l'observateur projette simplement son idéologie ».

En fait, cette observation n'est pas nouvelle, car déjà Balandier (1972 : 76) posait la question au sujet des sciences sociales :

« [Elles] se sont construites à partir d'une expérience limitée, celle des pays dits occidentaux, et en fonction d'un type privilégié de société, la société industrielle d'origine européenne. Dans ces conditions, les concepts et les théories, les méthodes et les techniques d'investigation se révèlent souvent inadaptés au cas des sociétés du Tiers monde. Ce dernier constitue le véritable terrain d'épreuve de la validité générale des sciences sociales ; il a provoqué le renversement de certaines des perspectives scientifiques (notamment le discrédit des interprétations "fixistes" de la réalité sociale) et

⁵ Voir à ce sujet les travaux de Tomàs Vasconi et de Paulo Freire.

incité à la recherche d'un niveau supérieur de généralisation ».

La position de Georges Balandier nous paraît plus ouverte que celle de Lê Thành Khôi, car elle affirme le principe de liens étroits entre les deux secteurs de la recherche en sciences sociales (Balandier, 1967). En effet, s'il existe un risque de projeter simplement son idéologie, il existe aussi une tendance à ne vouloir rechercher que ce qui est d'essence différente dans les sociétés du Tiers monde (Balandier, 1967), négation à la fois du caractère universel des théories de sciences sociales⁶ et du caractère unique de l'humanité. A ce sujet, on peut s'interroger sur le sens de la permanence de la coupure historique entre anthropologie et sociologie et sur l'ambiguïté du projet de l'anthropologie (Bastide, 1971; Copans, 1975 et 1990; Boiral et al., 1985; Geschiere et Schlemmer, 1986)⁷.

L'orientation des sciences sociales — impliquant cette coupure entre anthropologie et sociologie — explique en partie le faible nombre de recherches menées sur le continent africain dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Au cours des années 60-70, l'Afrique a cependant bénéficié d'études scientifiques effectuées dans un certain nombre de pays : Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Sénégal (Martin, 1970 ; Foster, 1965 ; Campion-Vincent, 1970). Ces études ont mis l'accent sur le caractère « exogène » des systèmes scolaires africains, héritiers des institutions scolaires coloniales. L'importance d'une variable — l'ethnie — a été mise en évidence, permettant ainsi d'approfondir les connaissances nécessaires à la compréhension du processus scolaire en Afrique (Martin, 1972).

⁶ Peut-on être d'accord avec Lê Thành Khôi lorsqu'il admet, dans L'éducation: cultures et sociétés; op. cit., que la recherche de lois universelles mérite d'être tentée, quel qu'en soit le résultat (p. 35), tout en affirmant que les concepts ne sont pas universels (p. 41)?

⁷ Voir aussi *L'année sociologique* (1992 : 23-274). Ces quelques exemples montrent la constance du questionnement sur l'origine, le statut et les fonctions des sciences sociales dans les pays du Sud.

Cependant, à l'opposé de certaines branches de la recherche africaniste (anthropologie économique, anthropologie historique...), la sociologie de l'éducation n'a pas bénéficié de recherches reconnues, qui créent des courants d'idées permettant la confrontation et l'émulation scientifiques. Il est clair que tant au plan de la connaissance des pratiques éducatives qu'à celui de la conceptualisation, il reste beaucoup à découvrir... Le faible nombre de publications sur ce thème indique d'ailleurs que ce champ scientifique est à peine défriché⁸.

L'étude du fait scolaire en Afrique

Le fait scolaire est considéré comme un fait social (Durkheim, 1986) et, en tant que tel, il apparaît comme révélateur du fonctionnement des sociétés. Si l'école constitue bien un système possédant une cohérence interne et une certaine autonomie (c'est dans ce sens que l'on parle de système scolaire), elle n'en demeure pas moins une institution très liée — et parfois soumise — aux autres institutions des sociétés⁹. Ainsi les différentes dénominations de l'école (système, institution, appareil de reproduction, appareil idéologique...) indiquent la multiplicité des imbrications de l'école avec les autres structures sociales.

Comment approcher l'étude de ce champ complexe et imbriqué ? Pour l'aborder, nous avons privilégié la démarche

⁸ Au démarrage de cette étude, il n'y avait au Togo aucun ouvrage publié sur ce thème et seulement deux articles.

⁹ L'école peut dépendre de la croissance économique du pays, qui autorise ou non le développement de l'offre scolaire, du rapport de forces entre tenants de l'école publique ou privée (d'où le déplacement possible de certaines aides publiques entre les deux secteurs), des structures politiques et administratives (voir l'effet de la décentralisation sur le développement de l'offre scolaire en France), de l'adhésion ou de l'opposition de certains groupes au projet d'expansion de la scolarisation (stratégies familiales d'éducation), mais aussi des rapports de forces entre États et de la dépendance de certains pays vis-à-vis des bailleurs de fonds (voir les controverses apparues lors de la conférence de Jomtien).

historique (première et deuxième parties), car il nous fallait trouver un ancrage qui permette de dérouler progressivement le fil des données recueillies, et ce, dans une perspective dialectique. La vision dialectique est profondément reliée au concept de processus, appréhendé comme un ensemble organisé et actif dans le temps. C'est donc admettre que les sociétés ne sont ni fixes, ni permanentes. L'école est bien représentative de ces lieux où les contradictions sont exacerbées, où des changements les plus brutaux peuvent côtoyer des permanences les plus inébranlables (troisième partie). Cette constatation rend nécessaire une double approche diachronique et synchronique.

Quels sont les thèmes prioritaires ?

Les premières recherches sur l'enseignement en Afrique ont mis en évidence le caractère exogène et imposé des systèmes scolaires (Campion-Vincent, 1970; Foster, 1965; Martin, 1970). Cependant, l'école s'est établie en Afrique selon des modalités très diverses : elle fut acceptée, tolérée ou refusée selon les régions, les ethnies ou les pays. Les Africains ne se sont pas contenté de recevoir l'école — ou de la refuser — ; dans certains cas, ils se sont approprié l'école, les discours sur l'école... De ces différentes stratégies vont naître les disparités régionales scolaires que nous observons aujourd'hui encore (Carron et Ta Ngoc Châu, dir., 1981). Ces thèmes instauration et diffusion d'un système éducatif nouveau, disparités régionales - restent d'actualité. Pourquoi l'école est-elle refusée ou acceptée ? Quelles sont les conditions de l'institution de l'école¹⁰ ? En clair, nous avons tenté d'identifier les conditions socio-économiques et culturelles qui déterminent le développement de la scolarisation des enfants.

¹⁰ L'expression institution de l'école s'inspire du titre de l'ouvrage de Renée Balibar. L'auteur utilise le terme institution « au sens actif de "fondation" [...] ensuite [...] au sens courant de "chose instituée", "structure sociale établie par la loi", "forme caractéristique d'un régime" » (1985 : 12).

Il fallait aussi se demander si les variables utilisées dans les pays industrialisés — âge et sexe des scolarisés, catégorie socioprofessionnelle des parents — conservaient leur pertinence en Afrique. Vingt ans après l'article fondateur de Jean-Yves Martin (1972), nous avons tenté de poser les bases d'une théorie sociologique permettant d'apporter un éclairage sur le processus scolaire en Afrique.

Quelles sont les méthodes utilisées ?

Nous l'avons déjà noté, la démarche historique traverse notre étude, tandis que les différentes techniques d'investigation sont utilisées pour mettre à jour la totalité du fait scolaire.

L'analyse macrosociale s'appuie sur tout un ensemble de données qui permettent l'étude des réformes scolaires, des politiques éducatives, de la législation en cours, du fonctionnement de l'appareil scolaire, des contenus d'enseignement, des discours sur l'école. L'analyse statistique constitue à la fois le préalable et l'armature d'une approche macrosociale.

En Afrique, l'analyse quantitative est souvent négligée, parfois parce que les approches anthropologiques sont privilégiées et que celles-ci répugnent à une vision macrosociale, considérée comme « écrasant » les spécificités locales et déformant la réalité sociale¹¹. Notre choix n'a pas été d'entrer dans le débat qui oppose les tenants de l'une ou l'autre méthode, mais d'utiliser différentes techniques — dont l'ana-

¹¹ Voir à ce sujet, Pierre Bourdieu (1989 : 10) :

[«] Je ne redirai pas, parce que tout le travail présenté ci-dessous est là pour l'affirmer, mon refus absolu des refus sectaires de telle ou telle méthode de recherche [...]. Les techniques les plus élémentaires de la sociologie de la science suffiraient à établir que les dénonciations que certains ethnométhodologues lancent contre les sociologues, [...], doivent leur efficacité mobilisatrice au fait qu'elles permettent à beaucoup de sociologues de convertir en refus électif certains manques de leur formation ; et que le mépris des méthodologues pour tout ce qui s'écarte tant soit peu des canons étriqués qu'ils érigent en mesure absolue de la rigueur sert souvent à masquer la platitude routinisée d'une pratique sans imagination et presque toujours démunie de ce qui constitue sans doute la condition véritable de la rigueur : la critique réflexive des techniques et des procédures ».

lyse statistique —, qui se sont révélées, à l'usage, complémentaires, et non pas contradictoires, révélant ainsi leurs insuffisances respectives. On peut même affirmer que les différentes techniques utilisées sont autant de moyens offerts pour dévoiler les faces d'une réalité complexe.

Aussi notre démarche fut-elle une progression par petits pas qui pose avec patience les questions une à une : existe-t-il des statistiques ? Où les trouver ? Comment ont-elles été recueillies, construites? Peut-on en vérifier l'exactitude? Comment les utiliser ? Quelles informations nous apportentelles? Mais aussi, que nous masquent-elles, quelles sont les informations qu'elles ne nous révèlent pas ? En fait, l'étude statistique apparaît utile sur plusieurs plans. En premier, le cadre statistique permet de repérer certaines caractéristiques du phénomène scolaire. Même si cette démarche peut paraître fastidieuse, c'est une nécessité préalable à la compréhension du processus scolaire. Ainsi, si le phénomène de déscolarisation constaté en Afrique a été décrit en premier lieu au Togo, et s'il y est aujourd'hui perçu comme une réalité incontournable, n'est-ce pas tout simplement parce que les données statistiques furent systématiquement exploitées¹²? Mais, bien évidemment, ces statistiques ne nous dévoilent pas les raisons du phénomène ; elles nous donnent quelques indications (combien d'élèves en moins, dans quelles classes, dans quelles régions, à quelles époques, de quel sexe ?) qui nous incitent à chercher ailleurs, à avoir recours à d'autres techniques d'investigation. Cette approche est d'autant plus nécessaire qu'il s'agit aussi de pallier les insuffisances des statistiques scolaires africaines comme, par exemple, l'absence de panel. Or, nous savons que les progrès réalisés par la sociologie de l'éducation en France doivent beaucoup à ce type de données.

¹² On dispose, depuis la publication de nos travaux sur la déscolarisation, d'indicateurs (entre autres, de l'évolution des taux de scolarisation dans les pays africains) qui permettent de constater que le phénomène de déscolarisation a touché un grand nombre de pays africains. Cependant, aucune statistique du type de celle que nous avons menée au Togo n'a été établie depuis, et cela rend difficile, sinon impossible, à la fois une mesure exacte du phénomène et une analyse comparative.

Ainsi, l'analyse macrosociale permet d'identifier les caractéristiques du système scolaire, de son fonctionnement, de son évolution : elle permet d'appréhender le concept de « système d'enseignement ». Mais pour saisir les pratiques scolaires dans leur élaboration quotidienne, pour aborder les représentations de l'école, la raison des choix des élèves et de leurs parents, des enquêtes de type monographique deviennent indispensables. L'analyse anthropologique prend alors le relais, en s'appuyant sur les connaissances macrosociales.

Mais cette approche ne va pas de soi. D'une part, l'école n'a pas encore été prise en compte comme objet scientifique par les anthropologues¹³ (il n'y a donc pas de savoirs scientifiques constitués), d'autre part, et surtout, la subjectivité de l'observateur, mais aussi le regard que l'observé pose sur celui-ci jouent un rôle beaucoup plus décisif dans la conduite des enquêtes, lorsque celles-ci portent sur l'école¹⁴.

monde la « connaît »... D'une certaine façon, le chercheur — y compris le

¹³ Nous faisons référence ici aux seules études africanistes. En réalité, non seulement l'école n'est pas objet d'étude, mais elle est située à la marge des recherches anthropologiques : à la fin de son travail, l'anthropologue découvre l'existence de l'école. L'analyse de quelques monographies est à ce titre révélateur. Emmanuel Terray dans L'organisation sociale des Dida de Côte d'Ivoire observe : «Ici intervient un facteur dont nous n'avons pas encore fait état : la scolarisation » (1969 : 334). Suivent quelques lignes très générales sur les transformations que l'école générerait. Dans des monographies plus récentes, on peut constater la même démarche. Jean-Pierre Dozon dans La société bété en Côte-d'Ivoire (1985) concède, de la même façon, quelques lignes très générales sur la scolarisation. Notons cependant que Jean-Pierre Olivier de Sardan, dans Les sociétés songhay-zarma (Niger-Mali) (1984), relève à plusieurs reprises l'impact de la scolarisation sur l'évolution de la société qu'il étudie. Mais les informations fournies sont très parcellaires, non construites, disséminées dans le texte et apparaissent comme explication a posteriori de phénomènes que l'auteur ne décrit pas et n'analyse pas (naissance d'une bourgeoisie administrative, accaparement par l'élite scolaire de l'appareil d'État). Les chapitres VI, VII et VIII, au demeurant excellents, qui portent sur la rupture coloniale, les résistances et affrontements engendrés, ne mentionnent pas les résistances à l'introduction de l'école. Pourtant, comme l'a montré Denise Bouche (1975), les premières écoles furent ouvertes dès la conquête coloniale par des militaires, et les Français, sans ambiguïté, les appelèrent dans un premier temps « écoles des otages », dénomination qui ne laisse planer aucun doute sur l'aspect coercitif des premiers recrutements scolaires et sur les résistances générées. 14. Nous avons noté précédemment que l'école est « familière », que tout le

En fait, le scolarisé « gêne » l'anthropologue, quand il n'est pas un « épouvantail » (Cros, 1987 : 113-118)... L'école, parce qu'elle provoque la rencontre de cultures, de savoirs, parfois concurrents, parfois contradictoires, mais toujours différents, provoque du métissage. Or, c'est bien ce métissage, dans toutes ses contradictions, qui est particulièrement difficile d'appréhender, sans entrer dans une logique dualiste (« modernité » contre « tradition »), dont nous verrons qu'elle ne peut être que réductrice et partisane. Réductrice, car les phénomènes sociaux sont bien plus complexes qu'une simple opposition binaire, partisane, car souvent le propos du chercheur « dérape » en choisissant l'une ou l'autre position ; et nous nous retrouvons alors devant les représentations stéréotypées de l'école « adulée » ou de l'école « diabolisée ».

D'où vient et où va l'école en Afrique?

L'école africaine en questions

L'école en Afrique est marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître. Le poids du passé est encore visible dans l'organisation et la gestion des systèmes scolaires, dans les disparités scolaires, dans le contenu des enseignements, dans les représentations de l'école.

spécialiste en éducation — échappe difficilement aux lieux communs, à des analyses superficielles, du fait qu'il est avant tout autre chose le produit d'une histoire scolaire particulière : une histoire qui s'est en quelque sorte bien terminée... Sa conception de l'école, son regard sur les « déscolarisés », les enseignants, les jeunes « lettrés » en situation de marginalisation comporte pour une part inconsciente des réminiscences de sa propre histoire scolaire et sociale, de l'influence de « l'enracinement social du sociologue » (Bourdieu, Chamboderon et Passeron, 1983 : 100-106).

Tableau 1 Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré

| Pays | 1960 | 1970 | 1980 | | 1990 | |
|--------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|
| | Total | Total | Total | Filles | Total | Filles |
| Bénin | 26 | 36 | 64 | 41 | 67 | 45 |
| Burkina Faso | 9 | 13 | 18 | 14 | 37 | 28 |
| Burundi | 21 | 30 | 26 | 21 | 73 | 66 |
| Cameroun | 57 | 89 | 98 | 89 | 103 | 95 |
| Cap-Vert | ? | ? | 115 | 113 | 115 | 111 |
| Côte d'Ivoire | 43 | 58 | 79 | 63 | 69 | 58 |
| Gambie | 14 | 24 | 51 | 35 | 64 | 53 |
| Ghana | 46 | 64 | 80 | 71 | 77 | 70 |
| Guinée | 20 | 33 | 36 | 25 | 37 | 24 |
| Guinée-Bissau | 24 | 39 | 68 | 42 | 60 | 42 |
| Kenya | 47 | 58 | 115 | 110 | 95 | 93 |
| Madagascar | 56 | 90 | 142 | 139 | 92 | 91 |
| Mali | .9 | 22 | 27 | 19 | 24 | 17 |
| Mauritanie | 6 | 14 | 37 | 26 | 51 | 43 |
| Mozambique | 51 | 47 | 99 | 84 | 64 | 52 |
| Niger | 6 | 14 | 25 | 18 | 29 | 21 |
| Nigeria | 42 | 37 | 104 | 90 | 72 | 63 |
| Tanzanie | 24 | 34 | 93 | 86 | 69 | 68 |
| Rwanda | 49 | 68 | 63 | 60 | 71 | 70 |
| Sénégal | 27 | 41 | 46 | 37 | 58 | 49 |
| Sierra Leone | 20 | 34 | 52 | 43 | 48 | 39 |
| Soudan | 20 | 38 | 50 | 41 | 50 | 43 |
| Tchad | 17 | 35 | ? | ? | 57 | 35 |
| Togo | 44 | 71 | 113 | 89 | 111 | 87 |
| Zaïre | 54 | 88 | 92 | 77 | 76 | 64 |
| Zambie | 51 | 90 | 90 | 83 | 97 | 92 |
| Zimbabwe | 74 | 74 | 85 | - 79 | 116 | 116 |
| Pays francophones | 29 | 50 | 64 | 46 | ? | ? |
| Pays anglophones | 44 | 58 | 90 | 82 | ? | ? |
| Afrique subsaharienne | 38 | 56 | 73 | 58 | ? | ? |

Sources: Banque mondiale (1988) et UNESCO (1993).

Bien que les États africains apparaissent, dans les statistiques internationales, comme parmi les plus faiblement scolarisés de la planète, depuis l'avènement des indépendances, le développement des systèmes scolaires a été très important. Entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires de l'Afrique subsaharienne ont augmenté de 8,9 % par an, ce qui a permis d'améliorer de façon très nette les taux de scolarisation (se référer au tableau 1), car la population d'âge scolaire primaire et secondaire — n'a dû croître que d'environ 3 % par an. Les bilans catastrophiques sur les systèmes scolaires africains — tout particulièrement francophones — sont donc à relativiser; il ne faut pas oublier que, pour certains pays, les taux de scolarisation primaire se situaient en dessous des 10 % en 1960 (tableau 1). Peut-on pour autant en conclure que l'institution de l'école est en marche ? C'est l'une des questions auxquelles nous tenterons de donner une première réponse.

S'il existe de très fortes ressemblances entres les systèmes scolaires africains, il existe aussi d'importantes différences. A la lecture du tableau 1, la première différence qui saute aux yeux est celle qui oppose pays francophones et anglophones. Dès 1960, l'école primaire des pays anglophones est plus développée que celle de leurs voisins francophones, ce qui remet bien en cause le mythe de la mission civilisatrice que la France a toujours revendiquée. Denise Bouche a pu ainsi démonter ce mythe et montrer que la formation d'une petite élite de colonisés a primé la formation du plus grand nombre : l'école pour tous les colonisés, le simple droit à l'instruction des peuples colonisés n'a jamais été le but du pays de Jules Ferry. Cette primauté accordée à la formation des élites, souvent au détriment du plus grand nombre, est encore de nos jours une caractéristique des pays francophones qui possèdent une instruction primaire plus restreinte que celle des pays anglophones, mais un enseignement secondaire et supérieur proportionnellement plus développés que chez ces derniers. La répartition du budget de l'Éducation entre les différents degrés

indique bien les priorités différentielles des pays anglophones et celles des francophones.

Mais il est important ici de noter le poids des composantes macro-économiques, car ce sont les pays du Sahel, aux revenus les plus faibles (qui sont aussi en majorité des pays francophones) qui ont détenu et détiennent encore les taux de scolarisation les plus bas. Les contraintes macro-économiques ne peuvent être niées — même si elles sont parfois « oubliées » —, mais sont-elles pour autant déterminantes et exclusives ? Nous verrons que s'opposent ici différentes analyses (qui renvoient aux méthodes décrites ci-dessus) et que la réalité des faits scolaires s'avère très complexe et diversifiée...

Le tableau 1 met en évidence les disparités scolaires entre les pays africains, la progression importante de la scolarisation entre 1960 et 1980, mais aussi pour certains pays, l'apparition du phénomène de déscolarisation, visible dans la baisse des taux de scolarisation. En effet, les difficultés économiques ont, depuis les années 80, ralenti la croissance des effectifs scolaires africains et, entre 1980 et 1983, ceux-ci n'ont progressé en moyenne que de 2,9 % par an, soit une progression inférieure à celle que connaît la population scolarisable dont le taux de croissance est évalué à 3,3 % (Banque mondiale, 1988). En effet, pour éviter un recul de la scolarisation, il faut que la croissance des effectifs scolaires soit égale à celle des effectifs scolarisables, dans le cas contraire, on peut alors parler de déscolarisation.

La situation actuelle est délicate, car la population africaine est jeune. Pour chaque enfant scolarisable (tranche d'âge de 6 à 14 ans), on ne compte que deux adultes d'âge actif (15 à 64 ans), ce rapport étant de 1 pour 5 dans les pays développés¹⁵. En 1990, le rapport de dépendance économique des scolaires s'élève à 49 % en Afrique subsaharienne, à 33 % pour l'ensemble des pays en développement, et 20 % pour l'Europe et l'URSS. Comment en période de crise économique

¹⁵ Ce rapport est dénommé rapport de dépendance économique des scolaires et se définit comme le rapport (exprimé en pourcentage) de la population âgée de 6 à 14 ans à la population active.

accueillir de plus en plus d'enfants à l'école, compte tenu des faibles ressources financières et du poids démographique des scolaires?

Le Togo: un exemple illustratif et particulier

Le tableau 1 nous indique la position du Togo au sein de l'espace ouest-africain : le Togo se situe parmi les pays les plus scolarisés de la région. Petit pays d'Afrique occidentale, bordé au sud par le golfe de Guinée, coincé entre le Ghana à l'ouest et le Bénin à l'est, le Togo est un pays d'environ 56 000 km² (soit un dixième de la superficie de la France) dont la population peut être estimée, pour l'année 1993, à environ 3 900 000 d'habitants. En raison du relief et de l'étirement du pays, du sud au nord sur 700 kilomètres environ, le Togo bénéficie de zones climatiques très variées, et, du fait de l'histoire de son peuplement, d'une population tout aussi variée, composée d'une quarantaine d'ethnies.

Il offre un panorama assez complet du paysage scolaire africain, en raison d'une histoire particulière et d'une situation géographique qui lui donnent les caractéristiques à la fois des pays côtiers — au Sud — (ancienneté des relations commerciales avec les Européens, introduction consensuelle d'un nouveau type de formation, évangélisation précoce et création des premières écoles dès les années 1840, naissance d'une élite scolaire, de nouveaux groupes sociaux issus de la chrétienté, de l'urbanité et de la scolarisation...) et celles des pays du Sahel — au Nord — (contacts plus tardifs avec les Européens, instaurés de force par la conquête militaire, faible insertion de l'économie monétaire, faible adhésion aux religions chrétiennes, réserve ou refus face à l'école...).

Le Togo présente aussi la spécificité d'une histoire coloniale mouvementée (présence successive des colonisateurs allemands, anglais, puis français dans la région méridionale, allemands et français dans le reste du pays), d'un statut administratif particulier, puisqu'il a connu le régime de pays sous mandat, puis sous tutelle, ces particularismes coloniaux lui permettant de conserver son avance scolaire, et même de l'accroître. Les années qui suivent l'accession à l'indépendance enregistrent un développement rapide du système scolaire, qui permet au Togo de se situer parmi les pays les plus scolarisés d'Afrique francophone. Au début des années 80, lorsque la crise des systèmes scolaires africains devient évidente, il se présente alors comme le pays le plus touché par le phénomène de déscolarisation, et, à ce titre, celui qui révèle de la façon la plus crue les difficultés des États africains face à cette crise scolaire, les transformations de la perception de l'image de l'école par les populations, et la diversification de leurs pratiques scolaires.

PREMIÈRE PARTIE

LES ORIGINES DU SYSTÈME SCOLAIRE TOGOLAIS



Dans cette partie, notre intention n'est pas de retracer en détail l'historique du système scolaire. Il s'agit de dégager les facteurs essentiels du développement de ce système et d'identifier grâce à cette approche historique, les « changements » et les « permanences » qui s'observent alors.

L'intérêt et la nécessité de recourir à la démarche historique ont été clairement définis par Émile Durkheim (1969). Il ne s'agit pas seulement de connaître le passé pour « arriver à anticiper l'avenir et comprendre le présent », ni de considérer les variations successives comme « une suite d'erreurs se corrigeant », mais de mettre en évidence que « chacun des systèmes n'avait rien d'arbitraire [...], mais qu'il était la résultante d'états sociaux déterminés et en harmonie avec eux ; que s'il a changé, c'est que la société a changé ellemême » (Durkheim, 1969: 16). En clair, les systèmes d'enseignement sont en rapport avec les autres institutions sociales : ils reflètent « l'état de la société au moment considéré ». Ils sont, pour le sociologue, un révélateur du fonctionnement des sociétés. Mais l'approche historique permet aussi de considérer que les « institutions pédagogiques [...] ont un passé dont elles sont le prolongement et dont on ne peut les séparer sans qu'elles perdent une grande partie de leur signification » (Durkheim, 1969: 17). C'est dire que ces institutions possèdent une évolution relativement autonome et qu'elles ont tendance à perpétuer certains aspects de leurs structures. Ces deux caractéristiques propres à tout système scolaire (liens étroits et dépendants de ce système avec les autres institutions sociales et relative autonomie de l'évolution du système) ont été mises en évidence par Durkheim. Cette approche permet d'éclairer et de comprendre les raisons des permanences et des changements que l'on peut observer.

En fait, nous cherchons à dévoiler les conditions sociohistoriques qui ont présidé à la mise en place du système scolaire d'aujourd'hui. Nous établirons l'évolution des effectifs scolaires des premières écoles jusqu'en 1960, ce qui permettra de disposer pour la première fois, d'une série statistique quasi complète. On peut s'étonner, en effet, qu'aucune recherche n'ait retracé l'évolution des effectifs scolaires. Pourtant, l'histoire scolaire du pays a été relativement bien étudiée. Tantôt l'approche juridique fut privilégiée (Occansey, 1972), tantôt ce furent les aspects sociopolitiques d'une région donnée (Agbobly-Atayi, 1980), parfois le contenu pédagogique de l'enseignement (Komlan, 1982) retint l'attention des chercheurs. Mais il restait à réaliser une synthèse de ces différentes approches, à reconstituer les tableaux statistiques scolaires pour la période qui précède l'indépendance¹, et surtout, à comprendre comment s'est formé le système scolaire togolais à travers une histoire précoloniale originale et des histoires coloniales spécifiques.

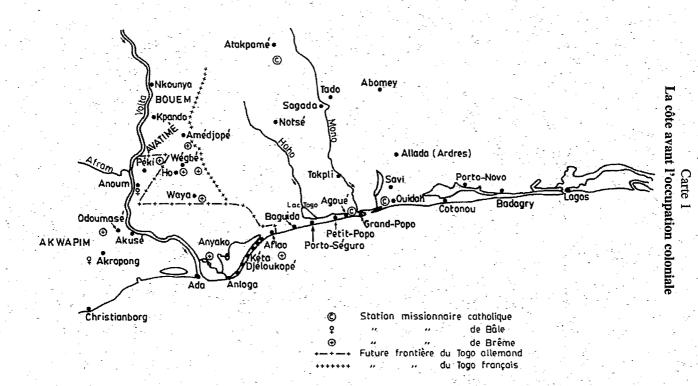
¹ On peut mentionner à ce sujet le *Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975* de Ahloko M. Komlan et Adjo M. Quashie, ouvrage de base qui effectue un compte rendu des différentes études portant sur l'histoire du système scolaire, mais qui néglige l'aspect « statistiques scolaires » et ne reproduit que de façon partielle l'évolution des effectifs jusqu'en 1975.

Les systèmes éducatifs précoloniaux

Avant l'arrivée des Européens, chaque société disposait d'un système éducatif lui permettant de donner à l'enfant une éducation et une formation conforme à ses coutumes afin de l'intégrer progressivement en son sein. Des cérémonies à la naissance aux rites initiatiques, les différents rituels de passage constituaient très certainement les éléments fondateurs de la socialisation des enfants. Mais que savons-nous exactement de ce que furent les systèmes éducatifs précoloniaux ? Quelles sont les données dont nous disposons actuellement pour décrire et analyser ces systèmes ?

Un problème de données

A la lecture des récits des premiers voyageurs découvrant la côte du golfe de Guinée, on s'aperçoit que, si l'on dispose souvent de renseignements concernant l'organisation politique ou économique, en revanche, au niveau social, en dehors des descriptions des objets quotidiens et de quelques cérémonies, on ne possède aucun élément permettant de découvrir quelle était l'éducation dispensée.



Le recueil des traditions orales (très souvent prolixes en ce qui concerne l'origine des clans, l'histoire des lignées, ou la succession des chefs) ne permet guère d'obtenir des informations conséquentes. On peut d'ailleurs constater qu'il en est de même dans les sociétés occidentales, où tout un chacun peut citer le nom d'un chef célèbre de l'histoire nationale qu'accompagne une petite anecdote, mais où personne n'a conservé le souvenir de l'éducation dispensée au XVIe ou au XVIIe siècle. Les outils utilisés par Philippe Ariès (1973). dans sa tentative de reconstituer ce que furent la place de l'enfant et l'éducation dispensée sous l'Ancien Régime, indiquent d'ailleurs la pauvreté des sources écrites et l'inexistence de traces orales. Comment s'en étonner, puisque lorsqu'un système de valeurs s'impose, celui qui le précède apparaît souvent comme condamnable ? A titre d'exemple, citons l'infanticide qui, pratiqué semble-t-il au Moyen-Age en France, sans qu'il fût considéré comme immoral, devait être occulté et disparaître de la conscience collective de telle sorte que la nouvelle conception de l'enfant, qui prenait corps à la fin du XVIIe siècle, puisse s'imposer à tous comme une règle intangible et immuable¹.

En fait, quelle que soit la société étudiée, nous disposons de très peu de données relatives à l'éducation traditionnelle dispensée au cours des siècles passés. Ceci tient au fait que le mode de diffusion de l'éducation traditionnelle est essentiellement oral, mais aussi, qu'il se diversifie autant qu'il existe de groupes ethniques ou sociaux, d'où la difficulté de transcrire les traditions orales. A l'opposé de l'éducation traditionnelle qui est orale et diversiforme, l'école offre des données écrites et, lorsqu'elle se trouve à l'origine d'un système scolaire², présente une tendance à l'uniformisation et à la

Philippe Ariès (op. cit.: 15): « En premier lieu j'attirerais l'attention sur un phénomène très important et qui commence à être mieux connu: la persistance jusqu'à la fin du XVIIe siècle de l'infanticide toléré. Il ne s'agit pas d'une pratique admise comme l'exposition à Rome. L'infanticide était un crime sévèrement puni. Il était pratiqué en secret, peut-être assez couramment camouflé sous la forme d'accident [...] ».

² Émile Durkheim (1938): voir en particulier les chapitres II et III.

hiérarchisation des pratiques scolaires. Cette tendance restreint la multiplicité des modes d'éducation et de formation et, d'une certaine manière, en facilite l'étude³.

Cette diversité des pratiques éducatives rendait difficile une recherche sur l'ensemble du territoire togolais. Nous avons tenté, dans le cadre d'une recherche dans la sous-préfecture du Moyen-Mono⁴, de reconstituer l'historique des différents types d'éducation qui se sont succédé au cours des siècles passés. Cette entreprise s'est très vite avérée impossible. A titre d'exemple, nous reproduisons ici un entretien que nous avons eu avec un chef de culte vodou à propos des « couvents » animistes⁵.

- « Les jeunes recevaient-ils autrefois la même formation que celle que vous donnez aujourd'hui dans votre couvent ? »
- « Les choses changent... Il y a des vodou que l'on vénérait beaucoup avant et que maintenant on a un peu délaissés. Et puis, il y a aussi de nouveaux vodou... L'apprentissage est différent selon le vodou. La langue, les paroles sacrées, les

³ Durkheim (1938). Ceci apparaît clairement à la lecture de ce livre. En fait, la hiérarchisation des pratiques scolaires est liée à la création (ou au renforcement) d'un État, qui est amené à définir et à structurer en premier lieu les contours du degré d'enseignement le plus élevé, à partir duquel les degrés inférieurs ont tendance à se conformer (cf. chapitre IV). La définition des objectifs et du contenu de l'enseignement supérieur (destiné exclusivement à l'élite) permet de disposer de données, même si les écoles situées à la base de la hiérarchie scolaire sont largement ignorées. Durkheim, qui ne les prend pas en compte, constate que « nous savons d'ailleurs peu de chose » sur ces écoles (p. 55). La carence en données s'explique peut-être — ici aussi — par des pratiques très diversifiées, en l'absence de politique scolaire relative à l'enseignement primaire, cette attitude reflétant l'indifférence de l'Ancien Régime pour l'instruction élémentaire.

⁴ Cette sous-préfecture a été retenue pour la réalisation d'enquêtes de terrain plus approfondies. Pour ce qui concerne les critères du choix effectué, ainsi que les données anthropologiques récoltées, se reporter à Marie-France Lange, L'École négociée. États et sociétés africaines face au système scolaire, ouvrage à paraître.

⁵ Le terme « couvent » est utilisé en français par les intéressés pour désigner le lieu où se déroule la formation des jeunes. L'entretien a été réalisé avec l'aide d'un interprète adja.

chants, les danses, les sacrifices... Tout est différent selon les vodous... »

- « Depuis combien de temps, vénère-t-on les vodous dans votre famille ? »
 - « Depuis très, très longtemps. »
 - « Avez-vous toujours vénéré les vodous ? »
- « Non ! Ce sont les Nago [Yoruba] qui nous ont apporté les vodous. Ensuite, les Nago ont abandonné les vodous et ont adoré Dieu⁶. »
- « Quelles étaient les divinités que vous vénériez avant l'introduction des vodous par les Nago ? »
- « Il y a longtemps cela... Nous avons oublié nos anciennes divinités... Aujourd'hui on ne sait plus rien de ce qui se faisait autrefois. »

Il apparaît à la lumière de cet entretien et des données recueillies par Nicoué Lodjou Gayibor (1977) que les mutations sociales ont été très importantes dans le Sud-Togo au cours de la période précoloniale. Les apports culturels des différents groupes en présence ont considérablement modifié les systèmes religieux et politique. Et l'éducation dispensée durant cette période a dû beaucoup évoluer. L'initiation des garçons dans le Moyen-Mono est aujourd'hui en relation étroite avec le rite de Fa⁷. Or, ce culte importé du Nigeria dut, de fait, supplanter un autre système de formation et d'intégration. Lequel ?

Ces quelques remarques nous incitent à penser que nous sommes dans l'impossibilité de reconstituer ce que furent les systèmes éducatifs précoloniaux. Il nous faut cependant noter que nombreux sont les auteurs qui, utilisant le comparatisme ethnologique, tentent de dessiner les contours de ces systèmes.

⁶ Allusion à la conversion des Yoruba à l'islam.

⁷ A propos du Fa, voir les travaux de Bernard Maupoil (1961) et ceux de Albert de Surgy (1983).

Un problème de terminologie : éducation précoloniale, éducation traditionnelle, école

En effet, pour nommer l'éducation dispensée dans les sociétés africaines avant l'arrivée des Européens, de nombreux auteurs utilisent le terme « éducation traditionnelle » sans prendre le soin de le définir. De fait, une certaine ambiguïté demeure. Cette ambiguïté devient imbroglio lorsque le terme désigne à la fois l'éducation dispensée actuellement dans les sociétés dites « traditionnelles » et l'éducation précoloniale. Il n'est cependant pas sans intérêt d'étudier les raisons de cet amalgame. Celui-ci repose sur deux postulats implicites : l'absence supposée d'évolution historique de ces sociétés et une conception idéalisée à la fois de l'éducation traditionnelle et de l'école.

La conception a-historique des sociétés africaines a souvent eu pour origine l'ignorance ou la méconnaissance de l'histoire précoloniale. Pourtant, en ce qui concerne le Togo, nous disposons maintenant de bonnes études⁸ qui nous permettent de saisir l'évolution et les transformations qui se sont opérées au cours des derniers siècles. Cette dimension historique remet en cause l'idée de sociétés stationnaires ou en « équilibre » au moment du contact avec les Européens. Gayibor nous décrit des sociétés en mouvement dont les conflits tantôt larvés, parfois exacerbés, débouchent sur la guerre, la segmentation et l'exode. Le pouvoir économique et politique est sans cesse remis en cause du fait des tensions internes aux groupes ou de l'arrivée d'éléments étrangers qui, soit assujettissent les autochtones, soit s'y assimilent et, dans tous les cas, provoquent des mutations sociopolitiques. Mais son analyse ne se limite pas à cet aspect dynamique sociale; elle prend en compte la dimension spatiale et le concept d'aire culturelle permet de saisir comment les sociétés s'organisent. transforment dans un espace circonscrit. Cette double

⁸ Du moins pour la partie méridionale du pays. Se reporter aux études de Nicoué Lodjou Gayibor, en particulier à sa thèse de doctorat d'État (1985).

appréhension espace/temps est totalement absente des études relatives à l'éducation précoloniale.

Pour illustrer notre propos, nous analyserons le chapitre I, intitulé « L'éducation traditionnelle » de l'ouvrage de Paul Désalmand (1983)⁹. L'introduction définit clairement le sujet abordé: il s'agit d'essayer « de suggérer ce qui précéda l'implantation des écoles islamiques et occidentale » (Désalmand, 1983 : 17). Notons que le souci chronologique pointilleux présent dans les chapitres qui suivent est totalement absent de celui-ci. Aucune tentative de datation n'apparaît. De même, l'auteur ne précise jamais le lieu où l'éducation décrite est pratiquée, tout en notant cependant la diversité des espaces culturels (Désalmand, 1983 : 19). L'éducation traditionnelle se situe bien, comme nous venons de le constater, en dehors du temps et de l'espace.

Aussi, à la lecture de ce chapitre, oscille-t-on sans cesse entre l'éducation traditionnelle actuelle et l'éducation située à l'époque précoloniale. Il est clair que l'auteur aborde successivement l'une et l'autre période. Certains lecteurs peuvent d'ailleurs concevoir cette étude comme une approche de l'éducation traditionnelle actuelle, ainsi qu'en témoigne la critique suivante:

«L'opposition entre l'éducation traditionnelle et l'enseignement scolaire classique a été particulièrement bien cernée par Désalmand (1983): l'éducation traditionnelle se donne partout, en tout temps et par tous, au lieu de se situer dans un lieu avec un horaire et un personnel spécialisé; l'éducation traditionnelle est liée au milieu, axée sur les besoins de la société, et l'intégration à la production se fait très tôt, elle concerne tout le monde, l'échec n'existe pas, les valeurs transmises sont l'esprit communautaire, la coopération, le respect des vieux, de la tradition et de la religion, etc. » (Dasen, 1988: 123-141).

⁹ Cet ouvrage constitue une bonne étude sur l'histoire de l'éducation en Afrique francophone et c'est à ce titre que nous l'avons choisi, car, en dépit de ses qualités, il véhicule, dans le chapitre I, des *notions vulgaires* selon l'expression durkheimienne.

Cette phrase résume bien le tableau récapitulatif (Désalmand, 1983)¹⁰ qui établit une typologie comparée de l'éducation traditionnelle et de l'école et nous indique à quel point les concepts flous d'éducation traditionnelle et d'école renferment de jugements de valeur. Il peut d'ailleurs apparaître fallacieux de construire une comparaison entre l'éducation traditionnelle et l'enseignement occidental classique, car ce dernier ne représente qu'une partie du système éducatif occidental (Désalmand, 1983 : 33-35)¹¹. Peut-on établir une analyse comparative entre un système dans sa globalité et un sous-système relevant d'un ensemble plus vaste?

Ce tableau est néanmoins intéressant, car il constitue un condensé de tout ce que véhiculent généralement les termes d'éducation traditionnelle et d'école. Sur les 17 critères identifiés par l'auteur, un seul peut apparaître négatif en ce qui concerne l'éducation traditionnelle, contre au moins cinq nettement négatifs pour l'école. Aucun critère n'est clairement positif pour l'enseignement occidental classique, tandis que six semblent l'être pour l'éducation traditionnelle. Aussi, exception faite du critère n° 10 « tendance à bloquer l'innovation »¹², aucun terme négatif n'apparaît-il dans la colonne éducation traditionnelle, à l'opposé des termes utilisés dans celle de l'école tels que « en dépit de... », « l'école ne soit pas... », « inadéquation avec », « coupure complète », « enseignement élitiste », « l'école n'a pas suivi... », « vision péjora-

¹⁰ Comme tout tableau synthétique, celui-ci caricature parfois les idées développées dans le texte, qui apparaissent plus nuancées.

L'enseignement ne concerne même pas l'ensemble des connaissances acquises, comme le note d'ailleurs Paul Désalmand (1983 : 37) : « Des études ont montré que 80 % des connaissances acquises l'étaient en dehors de l'école ». C'est d'ailleurs faire l'impasse sur les travaux de Bourdieu et Passeron ou de Baudelot et Establet qui ont montré, à des niveaux différents, que l'école n'était pas ce lieu unique de transmission des connaissances, mais le lieu où s'exerçait la validation de la culture du groupe dominant, assurant ainsi la reproduction des inégalités sociales, fonction que l'on peut tout aussi bien attribuer à l'éducation traditionnelle. Et ce n'est pas paradoxal que de voir figurer, en exergue du livre Les héritiers, un texte de Magaret Mead portant sur l'éducation traditionnelle.

tive de la vieillesse », « modèles importés ». L'éducation traditionnelle est par contre « directement axée sur les besoins de la société », « concerne tout le monde », « la société est tournée vers le maintien de l'équilibre », « les modèles sont élaborés par le groupe concerné, ils émanent de lui ». On retrouve ici la conception de sociétés en équilibre, égalitaires, stationnaires, en quelque sorte des isolats que viennent seulement perturber la conquête coloniale et son intermédiaire obligé : l'école.

De fait, les études sur l'éducation précoloniale sont entachées par la référence implicite au concept de sociétés traditionnelles, lui-même porteur de non-dits et d'a priori¹³. Pourtant, même dans la société la plus égalitaire qui soit, l'éducation est différente selon le sexe de l'enfant. Tout un corpus de savoirs est interdit soit aux filles, soit aux garçons, et une hiérarchie existe indéniablement entre par exemple « apprendre à chasser », ce qui sera le plus souvent valorisé, et « apprendre à faire la cuisine ». Et au sein des sociétés où l'on observe les traces de l'esclavage ou des castes, on peut émettre l'hypothèse que l'accès à l'éducation dispensée durant la période précoloniale devait être profondément différencié et inégalitaire¹⁴. Les sociétés traditionnelles ne sont pas ce paradis perdu que sous-tendent les critères retenus dans le tableau de Désalmand. Comme toutes sociétés, elles possèdent leur lot de structures inégalitaires et coercitives. L'école, l'adhésion à l'une des religions révélées, la migration sont aussi parfois vécues comme échappatoire au carcan des sociétés traditionnelles.

¹³ Voir à ce sujet ce qu'écrit Jean-Pierre Olivier de Sardan (1985 : 27-43) sur l'improductivité d'une explication en termes de « traditionnalité ».

¹⁴ A preuve les difficultés que rencontrèrent les Français lorsqu'ils ouvrirent des écoles dans les régions sahéliennes : les chefs, les nobles ou de simples notables refusaient de voir leurs enfants assis sur les mêmes bancs que les fils de leurs anciens captifs. Souvent, en refusant de scolariser leurs propres enfants et en envoyant à leurs places les fils de leurs esclaves ou de leurs dépendants, ils bouleversèrent bien involontaire la hiérarchie sociale, permettant ainsi aux fils d'esclaves d'échapper à la condition servile dans laquelle l'éducation dite traditionnelle les aurait cantonnés.

En conclusion, nombreuses sont les difficultés (que Désalmand relève d'ailleurs à maintes reprises) qui surgissent lorsque l'on désire étudier les systèmes éducatifs précoloniaux. Aussi, compte tenu des données disponibles, est-il préférable de renoncer à ce type de reconstruction, car il s'agit d'une projection de données actuelles sur des périodes mal connues au niveau éducatif, projection qui prétend établir des faits par le biais d'un anachronisme. Quant à l'analyse des relations entre école et éducation « traditionnelle », ce n'est qu'à partir de données actuelles que l'on pourra la réaliser.

Il convient donc de sortir du flou les différents termes utilisés. En effet, il faut choisir une terminologie qui soit exempte de jugements de valeur ou — à défaut — la déposséder de ces jugements. Pour cela, on doit étudier les divers systèmes éducatifs avec la même rigueur scientifique que l'on étudie les systèmes scolaires. Quelques questions préliminaires permettent d'échapper aux « lieux communs » : où, quand, comment, à qui l'éducation est-elle dispensée ? On constate d'ailleurs que la plupart des études portant sur l'éducation « traditionnelle » ne répondent pas à ces questions et se contentent de reproduire les clichés en vigueur. Le terme éducation « traditionnelle », parce qu'il renvoie aux a priori des explications en termes de « traditionnalité », ne permet pas de saisir le processus éducatif. On lui préférera le terme de « système éducatif » qui ouvre des perspectives d'analyse dynamique. Enfin, il faut sortir des schémas dualistes (le couple éducation « traditionnelle »/école renvoie de fait à l'opposition tradition/ modernité ou à celle d'authenticité culturelle/modèle importé) qui déterminent et biaisent souvent l'étude des systèmes éducatifs africains¹⁵.

¹⁵ Cette orientation est dorénavant revendiquée par un grand nombre de chercheurs. Par exemple, Emmanuel Terray dans *L'État contemporain en Afrique* (1987 : 11) note que « [...] la discussion a révélé une méfiance grandissante vis-à-vis des schémas dualistes qui ont longtemps sous-tendu nos interprétations de la réalité africaine. Cible d'innombrables critiques, l'opposition entre tradition et modernité, abusivement assimilée au contraste entre authenticité africaine et influence extérieure, continue subrepticement de sévir [...] ».

Les premières écoles : l'émergence de nouvelles élites

Dans la plupart des pays africains, les premières écoles se sont globalement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux avec les Occidentaux avaient lieu. Les côtes des Esclaves et de l'Or (actuels Ghana, Togo et Bénin) sont particulièrement représentatives de ce phénomène.

L'implantation des Européens précéda de plusieurs siècles la colonisation. Cette implantation est très différente du processus de colonisation¹⁶: il s'agissait d'établir des lieux forts ou comptoirs — où les transactions commerciales pouvaient se dérouler en toute sécurité. L'implantation — à l'opposé de la colonisation — ne visait ni la mise en valeur du pays, ni la domination culturelle d'un peuple et, de fait, les relations avec les populations autochtones étaient limitées au strict nécessaire, comme le note Albert Van Dantzig : « Informal contacts with the surrounding African communities were on the whole very limited, and after the departure of the Portuguese, attempts to bring education and Christian religion to the African communities were at best sporadic » (Van Dantzig, 1980 : 84). Mais ces contacts limités et dépourvus d'objectifs de domination culturelle permirent la lente émergence de nouveaux groupes sociaux, qui pourront asseoir leur pouvoir par le biais de ces relations entretenues avec les Européens, de façon plus ou moins sporadique, pendant plusieurs siècles¹⁷.

¹⁶ On peut se reporter à la définition de la situation coloniale établie par Georges Balandier (1982 : 3-38) comme « domination imposée par une minorité étrangère, "racialement" et culturellement différente, au nom d'une supériorité raciale (ou ethnique) et culturelle dogmatiquement affirmée, à une majorité autochtone matériellement inférieure...». Par ailleurs, René Pelissier (1987 : 83-107) a bien montré, pour ce qui concerne l'Angola et le Mozambique, toute la différence qui existe entre une « présence ponctuelle, circonscrite et itinérante » et une « colonisation permanente ».

¹⁷ Comme nous le verrons ultérieurement, ces nouveaux groupes formeront une élite qui sera très vite « neutralisée » lorsque le processus de colonisation se mettra en place.

Le premier fort portugais fut construit à Elmina (Gold Coast) en 1482, tandis qu'en 1671, les Français s'établissaient à Juda (Ouidah au Dahomey) sur l'ordre de Colbert. Les forts portugais installés en Gold Coast passèrent aux mains des Danois, puis des Anglais, alors que la présence française se maintenait sur la côte de la future colonie du Dahomey. En 1721, les Français ouvrent un comptoir à Agoué; en 1767, le comptoir de Juda est dirigé par un administrateur nommé par le roi, puis en 1851, un traité de commerce et d'amitié est conclu entre le roi Ghézo et le représentant de la France. Enfin, c'est en 1865 que les maisons françaises de commerce Régis et Fabre de Marseille s'installent à Porto-Seguro.

En 1855, les Anglais évacuent Quittah, puis en 1859 toute la côte située à l'est de la Volta est abandonnée. Il s'y développe alors en toute liberté un commerce actif ; dans un premier temps, la traite des esclaves se poursuit, puis elle laisse place progressivement au commerce de produits (en particulier d'huile de palme et de maïs)¹⁸. C'est l'époque de l'apogée des grands « cabécères »¹⁹, commerçants africains autochtones auxquels viennent se joindre les Sierra-Léonais et les « Brésiliens »²⁰. Cependant, en 1873, les Anglais entrent de nouveau en guerre contre le royaume ashanti, qui sera vaincu

¹⁸ Pour avoir des données plus complètes sur la mise en place des différents groupes sociaux sur la côte togolaise, se référer aux travaux de Yves Marguerat (1989; 1993a; 1993b; 1994) ainsi qu'à ceux d'Edward Reynolds (1974) pour ce qui concerne la Gold Coast.

¹⁹ Selon Yves Marguerat, le mot « cabécère » (d'origine portugaise : *cabeceiro*) signifie chef. L'auteur les décrit comme « des *self-made men*, indépendants des autorités coutumières, et assez riches, donc assez forts, pour tenter de les supplanter, d'où l'instabilité chronique des villes de la côte... » (1993 : 27).

²⁰ « Les uns et les autres essentiellement d'anciens esclaves libérés, revenus sur cette côte comme intermédiaires commerciaux (parfois fort enrichis) entre les commerçants européens et africains [...] Les Sierra-Léonais, sujets britanniques, anglophones et convertis aux diverses confessions protestantes, n'ont guère cherché à s'implanter durablement entre Accra et Lagos. Par contre, les rapatriés du Brésil (à partir de 1835), de langue portugaise et nominalement catholiques [...] font souche dans de nombreuses villes de la Côte des Esclaves (Lagos, Porto-Novo, Ouidah, Agoué...), où leur influence sera grande dans tous les domaines » (Marguerat, 1993 : 27).

au début de 1874. En juillet de cette même année, la colonie de Gold Coast est créée et le processus de colonisation s'amorce par la mise en place de droits de douane, nécessaires à l'entretien de la nouvelle administration. L'actuelle côte togolaise — qui n'avait pas connu de présence européenne précoce du fait de son accès particulièrement difficile (passage de la barre) et de l'inexistence, dans l'arrière-pays, de royaumes qui, à l'instar de ceux des pays ashanti et fon, auraient pu être des fournisseurs d'esclaves et de marchandises — devint alors le refuge des commerçants africains. Ces commerçants, profitant de l'absence de droits de douane qu'imposaient Anglais et Français, continuèrent et déplacèrent leurs activités sur cette partie de la côte non encore colonisée. Ce sont eux qui, quelques années plus tard, seront les fondateurs de la ville de Lomé.

L'émergence de ces nouveaux groupes sociaux s'étale donc sur plusieurs siècles aux contacts des commerçants, des soldats et des missionnaires européens. Qu'il s'agisse des agents de grandes compagnies de transit de commercants ou indépendants, ces individus ont, pour la quasi-totalité d'entre eux, recu les bases d'une éducation scolaire occidentale. Selon Edward Reynolds (1974: 106), ils disposent même d'un niveau équivalent à celui de leurs homologues européens : « Among the "educated" Africans there had emerged by 1850 in the urban centres on the Gold Coast a class of indigenous merchants who were in no way inferior in education and culture to their local European counterparts ». Ils pratiquent aisément une ou plusieurs langues européennes, possèdent des notions de lecture, d'écriture et d'arithmétique (Foster, 1965 : 52-58). Mais de quelle façon cette éducation leur a-t-elle été dispensée?

A l'intérieur des forts et des comptoirs, les Européens ouvraient de petites écoles, sur lesquelles nous disposons de peu d'informations. Il semble qu'elles furent surtout destinées aux enfants métis et dans une moindre mesure aux Africains. Si les métis furent les principaux bénéficiaires des cours dispensés dans les forts et les comptoirs, la raison en est simple :

leurs pères étaient souvent contraints par la loi de leur payer des études, ainsi que le note Van Dantzig (1980 : 84) :

« Yet, many a compagny official took an African wife, and the fathers of children born out of such unions were compelled by law to pay for their upkeep and some education. Several families in places like Elmina, Cape Coast and Accra still carry names of seventeenth and eighteenth century compagny officials ».

L'éducation donnée dans les forts ou les comptoirs fut aussi parfois complétée par un séjour en Europe : « The Dutch and the Danes had made half-hearted efforts to operate schools for mulattos and periodically some of these and other Africans had been sent to Europe to be educated » (Reynolds, 1974 : 87).

Très vite, les métis mettent à profit l'instruction reçue et s'insèrent au sein des activités commerciales de la côte. Ils occupent des emplois dans les compagnies européennes : « Often the mulatto offspring of these officials took service with the companies in wich several of them reached high positions » (Van Dantzig, 1980 : 80-84). Ils seront ainsi amenés à jouer un rôle économique puis politique important, que ce soit en Gold Coast ou au Togo. En ce qui concerne la Gold Coast, Van Dantzig (1980 : 85) constate :

« The mulatto communities have played an important role in Ghana's history. Although comparatively much smaller than similar communities on the other side of the Atlantic, they were on the whole more vociferous and in many respects they formed the nucleus of the later coastal elite. They formed some important trading families ».

Mais les métis ne sont pas les seuls bénéficiaires de l'instruction occidentale. Quelques Africains ainsi que les « Brésiliens » se joignent à eux pour former cette nouvelle classe sociale de marchands. Au début cantonnés dans la sphère économique, ils s'empareront bientôt (parfois avec difficultés) du pouvoir politique, marginalisant puis éliminant

les chefs traditionnels²¹. Déjà, l'école devenait le lieu par excellence d'une possible promotion sociale : « Education was viewed by the Africans as an entrée to financial success » (Reynolds, 1974 : 104). Foster (1965 : 66) note de la même façon : « Education meant one thing above all, the opportunity to enter more highly paid posts within the exchange sector of the economy ».

La première école togolaise

Si l'actuelle côte togolaise ne connut pas de présence européenne précoce et continue, des contacts intermittents eurent lieu et les transactions commerciales s'y développèrent de façon marginale. C'est dans ce contexte que — fait remarquable pour l'Afrique — la première école de conception européenne ne fut pas implantée sur l'initiative des Occidentaux, mais fut l'œuvre d'un Togolais. Ouverte à Petit-Popo (Aného) vers 1842 par Akuété Zankli Lawson, un commerçant influent de cette ville, elle s'inscrit bien dans la stratégie des commerçants de la côte, tournée vers le commerce international. Mais quelles sont les conditions qui ont permis à Akuété Zankli Lawson d'être l'initiateur de ce nouveau type d'instruction?

La tradition orale d'Aného nous apprend que les Anglais avaient proposé au roi Foli Ahlonko — successeur du fondateur d'Aného, Quam-Dessu — d'emmener avec eux en Angleterre l'un de ses fils, dans le but de lui donner les bases d'une éducation anglaise (Gayibor, 1977: 6-7; 37-38). Il apparaît évident qu'un embarquement sur un bateau négrier vers 1740 signifiait pour les Africains la mise en esclavage et

²¹ « However, by the 1850s these African merchants were more numerous, more influential and wielded more power than their predecessors [...] The power of the African merchants grew at the expense of that of the chiefs » (Reynolds, op. cit.: 106).

l'assurance d'un non-retour. Foli Ahlonko préféra s'adresser au roi de Glidji qui lui-même déclina l'offre au profit de son gendre Latévi Bewu. Ce dernier accepta et remit son fils Latévi Awoku aux commerçants européens qui le confièrent au capitaine d'un vaisseau négrier anglais. Contre toute attente, ce jeune Africain revint quelques années plus tard à Aného, où il s'installa en prenant le nom de Laté Awoku Lawson (Gayibor, 1977). Fort de ses contacts avec les Européens, il entreprit un commerce florissant de marchand d'esclaves

Grâce au récit de Paul E. Isert (1793 : 70-71), nous disposons de quelques informations écrites sur ce premier Lawson :

« Nous avions parmi nous entr'autres, un Nègre distingué nommé Lathe, de basse extraction, mais qui par ses talens s'est élevé jusqu'à la dignité de cabossier de Popo. Il fut dans sa jeunesse serviteur chez les Anglais ; doué d'un génie supérieur, il apprit bientôt les moyens de devenir riche et puissant [....] Aujourd'hui la plus grande partie des Krépéens est sous sa puissance, il les assiste avec son argent, et s'est acquis par là plus de considération que le roi même de Popo »²².

Plus loin, Paul E. Isert (1793) nous indique:

« Après le roi, le Nègre le plus distingué ici est Lathe, c'est le plus riche de toute la contrée. Avec cela, il demeure contre la coutume des riches Nègres, un négociant très appliqué, et continue de faire des entreprises très considérables. Il entend trois langues européennes, l'Anglais, le Portugais et le Danois, et pour faire ses affaires avec d'autant plus d'exactitude, il a aujourd'hui un fils en Angleterre, et un autre au Portugal qui apprennent à lire et à chiffrer, connaissance qu'il n'a pu se procurer à lui-même ».

²² Nous retrouvons ici le processus de marginalisation des chefs traditionnels par les marchands.

Akuété Zankli Lawson est ce fils formé en Angleterre, qui reviendra à Petit-Popo en 1809, pour y être nommé principal commis aux écritures à la cour de Sekpon (Gayibor, 1977 : 120-121).

Quelques années plus tard, nous retrouvons la trace de Akuété Zankli Lawson, dans le récit d'un autre Européen, Thomas Birch Freeman, pasteur de la mission méthodiste de Freetown. Alors qu'il visite la ville de Petit-Popo, il est surpris d'y découvrir une école :

« I called on LAWSON, one of the most influential and respectable natives, who visited England many years since, when he obtained a little knowledge of the language. He received me kindly, and made me welcome. What surprised me most was to find that the gentleman was trying to raise a small school, in which to teach young children the first rudiments of an English education. I inquired whether he would like us to send a Teacher or Missionary to Popo or not; he said he should be very glad if we would do something for that town, in the same manner as we were doing in other places. I promised to supply the school with books immediately, and to do more as soon as possible » (28 mars 1843) (Freeman, 1968: 279).

La première école togolaise fut donc créée par le fils d'un grand cabécère, lui-même commerçant. Pour Gayibor (1985 : 961), « l'exemple de cette montée fulgurante [celle du premier Lawson] fouetta l'esprit de tous les notables de la région qui, désormais conquis par les "miracles" de l'instruction, commencèrent à ambitionner pour leurs fils le sort de Latévi Awoku ». Rappelons que Latévi Awoku était, selon Paul E. Isert (1793 : 70-71), de « basse extraction » mais qu'« il apprit bientôt à devenir riche et puissant ». Latévi Awoku symbolise bien ces nouvelles élites qui, d'une part, récupèrent les attributs des anciens dignitaires. Isert (1973 : 70-71) note qu'il « fait frapper le gongong [...] pour célébrer son grand nom » comme « un seigneur Nègre »), d'autre part, imposent de nouvelles normes sociales : « Lorsqu'on va le voir, on est traité à l'Européenne ; il y a toujours du pain d'Europe chez

lui, ce qui souvent est une rareté chez les Européens mêmes » (1793 : 121). Cette double référence s'exprime encore de nos jours en vue de la légitimation des pouvoirs politiques (Toulabor, 1986).

Ainsi, lorsque Latévi Awoku détient la suprématie économique de la région, ses ambitions politiques sont clairement exprimées (Gayibor, 1985 : 964). Après avoir marginalisé la chefferie en place, il entre en lutte armée contre elle, lutte que poursuivra son fils A. Zankli Lawson (Gayibor, 1985 : 962-975). Quant au royaume de Glidji, le témoignage du R.P. Laffitte, de passage dans la région en 1862, nous indique qu'il a « virtuellement cessé d'exister » (Lafitte, 1872 : 19, cité par Gayibor, 1985 : 975) :

« Il y avait un roi nominal, qui est encore appelé Roi dans toute la contrée depuis Grand-Popo jusqu'à Baguida, et que les chefs des différentes villes veulent bien encore appeler leur Supérieur ; mais il n'a plus d'influence réelle sur ces villes, presque toutes affranchies ».

La création de la première école togolaise par Akuété Zankli Lawson révèle la volonté de perpétuer cette domination économique et politique acquise, si comme l'affirme Gayibor (1985 : 961), « l'instruction y était dispensée aux fils de grands dignitaires » : un moyen pour cette classe naissante d'assurer sa reproduction. Cependant, si la demande scolaire commence à se manifester, l'offre est encore quasiment inexistante, et il faudra attendre l'arrivée des missionnaires pour pallier l'absence de structures d'accueil et permettre aux parents d'exprimer leur demande de scolarisation.

L'implantation de l'islam et les premières écoles coraniques

A nouveau, nous sommes confrontés à la pénurie d'informations disponibles, l'histoire de l'islam togolais ayant

suscité très peu d'études²³. De plus, d'une façon générale, les recherches sur les écoles coraniques ou sur les médersas sont rares et ce n'est que depuis peu qu'elles bénéficient d'un certain essor²⁴. Ce phénomène n'est pas spécifique au Togo et semble concerner un grand nombre de pays d'Afrique noire francophone. Ainsi Renaud Santerre (1982 : 23-29) note :

« Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation : les savantes compilations de l'UNESCO n'en tiennent pas compte pour le Cameroun. Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible ».

Il en est de même au Togo, où aucun recensement systématique des écoles coraniques n'a jamais été entrepris jusqu'à ce jour, les statistiques scolaires de la Direction de la planification de l'éducation ne prenant en compte que les écoles officielles (publiques ou privées reconnues)²⁵.

De ce fait, il apparaît difficile de retracer l'historique de ces écoles. Notons qu'elles n'ont cependant joué qu'un rôle marginal dans le paysage éducatif togolais, pour la seule raison que l'islam fut implanté tardivement au Togo, et y

²³ Le seul ouvrage publié à ce jour est celui de Raymond Delval (1980). L'auteur y établit la constatation suivante : « On s'attache de plus en plus à mieux connaître les Musulmans d'Afrique Noire et, en ce qui concerne les pays qui bordent le Golfe du Bénin, on connaît particulièrement bien ceux du Nigeria et du Ghana, objet d'une abondante littérature en langue anglaise. Il n'en est pas de même des Musulmans du Dahomey et encore moins de ceux du Togo. Jusqu'ici, ils n'ont fait l'objet d'aucune étude d'ensemble » (1980 : 9).

²⁴ Voir à ce sujet, A. Belambri (1988). En fait, les références relatives à l'Afrique noire sont quasi inexistantes. On peut citer les travaux précurseurs de Renaud Santerre (1973) et, plus récemment, l'ouvrage de Seydou Cissé (1992), ou encore, « Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques », rapport d'un séminaire de l'IIPE (1987).

²⁵ Une tentative de recensement eut cependant lieu en janvier 1985 à la demande du ministère de l'Éducation, mais essentiellement pour des raisons d'ordre politique (*infra*).

demeura une religion minoritaire²⁶. Selon Raymond Delval (1980: 15):

« Les grands courants d'islamisation en Afrique Noire qui, du XIe au XIIIe siècle, propagèrent la religion du Prophète dans les pays au Sud du Sahara, du Sénégal au Niger, à travers les grands empires noirs : Ghana, Mali, Sonrhaï ou Gao, n'atteignirent jamais les régions bordant le Golfe du Bénin. Les pays situés dans cette zone, comme le Togo, se sont trouvés ainsi en dehors de toute influence musulmane [...] Il faudra attendre la deuxième moitié du XVIIIe siècle, et surtout le XIXe siècle, pour y noter l'établissement effectif de groupes musulmans provenant de pays voisins. Ces groupes eux-mêmes n'auront du reste subi l'empreinte de l'Islam que depuis une époque relativement récente et ne feront pas beaucoup de prosélytisme ».

Ainsi les écoles coraniques étaient quasi inexistantes lors de la période précoloniale. Il n'en est point de même des écoles confessionnelles chrétiennes, qui connurent un développement plus précoce.

L'implantation des missionnaires : l'essor de la scolarisation

Différentes tentatives d'installation des missions eurent lieu aux XVIIe et XVIIIe siècles, mais elles furent souvent sans lendemain. D'une part, les sociétés missionnaires ne semblaient pas vouloir s'engager sur cette partie de l'Afrique, d'autre part, le peu d'hommes dont elles disposaient furent

²⁶ Selon le recensement général de la population de 1981, 12,1 % des habitants se sont déclarés musulmans. Ils représentaient 2,7 % en 1923, 8,7 % en 1958, 11,6 % en 1970 de la population, suivant les différents recensements. On voit bien que l'islam s'est surtout propagé pendant la période coloniale.

très vite fauchés par la maladie ou les attaques des populations²⁷. L'état de guerre permanent qui régnait durant l'apogée de la traite des esclaves — du royaume ashanti à celui d'Abomey — ne permettait guère d'établir en toute sécurité des établissements religieux. Aussi, n'est-ce qu'à partir du moment où furent écrasés les royaumes africains que les sociétés missionnaires commencèrent vraiment à s'implanter dans l'intérieur du pays.

C'est ainsi que la congrégation des Frères moraves (Herrenhuter Brüdergemeinde) qui tente, dès 1737, de s'installer sur le territoire que l'on dénommait alors « Côte des Esclaves » dut, quelques années plus tard, renoncer à évangéliser cette partie de l'Afrique, en raison des décès successifs d'un grand nombre de ces membres (Cornevin, 1973; 1988: 148-149).

Vers 1827, la Société des missions de Bâle s'installe en Gold Coast, dans les régions alors contrôlées par les Danois. En raison du climat de la côte particulièrement insalubre, elle décide d'ouvrir un poste à Akropong, dans les collines de l'Akwapim. De là, les missionnaires franchissent la Volta en 1870, mais rencontrent l'opposition des guerriers ashanti. A partir de 1880, ils explorent le nord du pays situé à l'est de la Volta (Kounya et Kpandou) et remontent jusqu'à Kratchi. Ces trois sites se trouvent inclus dans la future colonie allemande (carte 2). Puis ils progressent à Bismarkburg et dans l'Adélé, lors des premières années de la colonisation allemande, vers 1891.

En 1837, les missions méthodistes et anglicanes de Freetown commencent à prendre place en différents points de la côte. Le pasteur Thomas Birch Freeman de la mission wesleyenne se rend à Petit-Popo en mars 1843 et propose son aide à A. Z. Lawson, comme nous l'avons vu précédemment.

²⁷ Concernant l'histoire des sociétés missionnaires, on peut se reporter à Jean Faure (1978), Karl Müller (1968), S. K. Odamtten (1978), ce dernier ouvrage fournit de précieuses informations sur l'implantation et le développement de la mission de Bâle.

Quelques années plus tard, vers 1847, la Norddeutsche Missiongesellschaft (mission de l'Allemagne dénommée également mission de Brême) se prononce en faveur de l'ouverture de missions en Gold Coast. Une fois de plus, la prime installation (située à Christianborg et à Péki) se solda par le décès des quatre premiers missionnaires. Il fut alors décidé de s'établir en pays éwé, à Waya (1856), puis à Kéta (1857), Anyako (1857) et enfin Wegbé (1859). Deux de ces postes (Waya et Wegbé) seront insérés dans le Togo allemand. A partir de ceux-ci, les missionnaires poursuivent leur pénétration vers Ho et Atakpamé. Mais ce n'est qu'en 1874, une fois le royaume ashanti vaincu par les Anglais et la paix instaurée, qu'ils pourront développer sans crainte leurs activités. La station de Ho, qui avait été détruite par les Ashanti, est reconstruite et agrandie et, de là, la conquête de l'Avatimé est engagée. Puis, en 1880, le pasteur Bürgi commence à explorer le sud du Togo (Tsévié, Notsé, Agou).

Les deux sociétés missionnaires protestantes, qui ont joué un rôle important sur le futur territoire allemand, sont donc la mission méthodiste et surtout la mission de Brême qui, quelques décennies plus tard, donnera naissance à l'Église évangélique du Togo; la mission de Bâle, quant à elle, restera cantonnée sur le territoire de la Gold Coast.

Les missions catholiques commencèrent beaucoup plus tôt leur évangélisation de la côte. Dès la fin du XVe siècle, des missionnaires portugais s'installent dans la région d'El Mina, qui sera ensuite transférée aux capucins britanniques. A Ouidah, ce sont également des capucins — mais bretons — qui tentent de s'établir avant d'en être chassés par un « soulèvement de féticheurs »²⁸. D'autres tentatives se solderont par des

²⁸ Karl Müller (1968). A la lecture de ce livre, on constate que les missionnaires catholiques rencontrèrent une plus vive opposition de la part des autochtones que les protestants. Lorsque la lutte armée n'est pas engagée, les empoisonnements sont légion. L'intolérance des catholiques face aux coutumes en vigueur (polygamie, culte vodou, culte des ancêtres...) ne leur permettra guère de s'insérer au sein des populations de la côte, dont Isert (1793: 121) écrivait que « les nègres y sont beaucoup plus religieux ». Il faudra attendre la venue des « Brésiliens » pour voir triompher un

échecs, la dernière, en 1674, s'achevant avec l'empoisonnement des trois missionnaires. La relève est assurée, en 1835, par l'arrivée à Agoué de « Brésiliens » attirés par la traite des esclaves. Les grandes familles brésiliennes constitueront les cellules catholiques, qui feront tâche d'huile s'étendant sur tout le pays éwé. En 1860, le vicariat apostolique du Dahomey est créé et confié aux Missions africaines de Lyon. Il inclut un vaste territoire de la Volta au Niger et de l'Atlan-tique au Soudan. Du poste de Ouidah, les missionnaires se répandent à Agoué, Petit-Popo, Porto-Séguro, puis en 1866 à Atakpamé (où le poison sévira de nouveau). Ils se replient alors au sud et, en 1894, ouvrent deux nouveaux postes à Tokpli et à Athiémé. Mais l'action des missionnaires français de Lyon s'achève, suite à l'intervention du colonisateur allemand, qui obtient de Rome (1892) leur remplacement par des missionnaires allemands du Verbe divin (Gesellschaft des Göttlichen Wortes) dont le siège se trouve à Steyl aux Pays-Bas, d'où la dénomination parfois utilisée de « Mission de Steyl »²⁹.

L'implantation progressive des missionnaires à l'époque précoloniale marque les débuts de l'essor de la scolarisation dans le Sud du Togo. On estime que plus de 2 000 élèves fréquentaient les écoles chrétiennes avant l'arrivée du colonisateur allemand³⁰. Cette situation spécifique ne sera pas sans conséquences sur la conception du rôle de l'école,

catholicisme plus tolérant que Cornevin (1988 : 153) nous décrit ainsi : « Sans doute ce petit noyau catholique manque-t-il de pasteurs et s'adonne-t-il à une certaine polygamie ; mais ce catholicisme latin a l'accueil fraternel et un profond respect des rites religieux. C'est lui qui assurera au catholicisme togolais son remarquable essor... »

²⁹ Cette congrégation devra à son tour se retirer du Togo en 1918, lorsque le colonisateur français prendra possession du territoire. La Société des missions africaines de Lyon sera alors appelée à la remplacer.

³⁰ Ce chiffre est à comparer avec ceux de Côte-d'Ivoire (environ 500 élèves), du Soudan (800 élèves) ou de la Guinée (360), dont les populations sont plus nombreuses que celles du Togo. En outre, les effectifs scolaires de l'AOF connaîtront des baisses importantes à partir de 1889, tandis que ceux du Togo ne cesseront de croître. Voir, à ce sujet, Denise Bouche (1966 : 228-267).

l'émergence de nouvelles élites africaines. Nous sommes bien éloignés de la situation des pays du Sahel décrite par Denise Bouche, où les conquérants français imposèrent l'école par la force, où les premiers instituteurs furent des militaires. Ce rappel historique nous permet d'éclairer les origines des différentes perceptions de l'école que l'on observe aujourd'hui chez les populations africaines. Dans le Sahel rural, l'école est toujours perçue comme l'école du Blanc. Assimilée à l'ancien colonisateur - et à tout ce qui s'y rattache : travaux forcés, service militaire obligatoire, impôt... —, elle n'a pas réussi à s'insérer dans le tissu social et culturel des communautés rurales. L'enfant scolarisé — à l'instar du jeune soldat — est un « enfant perdu » (Gérard, 1992 : 247-251). Au Togo, la place de l'école dans les villages de la Région des Plateaux qui connurent les premiers postes missionnaires — est tout autre. L'école fait dorénavant partie du paysage social, économique et politique des villages, et peu d'enfants échappent à son emprise (les taux de scolarisation approchent souvent les 90 %³¹): on observe bien que l'école ne fut pas introduite en Afrique selon un schéma unique et réducteur trop souvent présent dans la plupart des études relatives à l'école africaine.

Le projet scolaire des missionnaires

Ce sont donc quarante années d'évangélisation et de scolarisation qui précèdent l'arrivée des Allemands. Évangélisation et scolarisation étaient intimement liées et la première ne pouvait se concevoir sans la seconde. Ahloko Komlan (Komlan, 1982 : 54-65) a bien montré les fondements

³¹ A titre d'exemple, les enfants âgés de 6 à 14 ans d'ethnie akposso résidant en milieu rural dans la préfecture de Wawa étaient scolarisés à 90 % en 1981; les enfants du même âge d'ethnie éwé résidant en milieu rural dans la préfecture du Kloto étaient scolarisés à 87 % (deuxième partie, *supra*).

idéologiques de cette association en décrivant l'école comme « moyen de la mission ». Ici se dessinent les finalités de l'école qui doit selon Warneck³²:

- apprendre à lire pour faciliter l'accès à la Bible et aux Écritures Saintes,
- procurer des connaissances qui permettront aux élèves de rester au service des Missions,
- rassembler des jeunes qui ne sont pas encore atteints par la prédication et les convertir » (Komlan, 1982 : 58).

Les missionnaires, ici des protestants, visaient donc à toucher un public jeune, auquel ils pouvaient inculquer leur religion. La nécessité de mieux connaître ce public devait les engager dans d'importants travaux ethnologiques³³ et la priorité donnée à la lecture de la Bible (en langue vernaculaire) sera source d'une abondante production d'ouvrages linguistiques³⁴. Ces connaissances permirent l'éclosion de nombreux livres scolaires (une quinzaine de livres de lecture, des livres de calcul, d'histoire, de géographie, de sciences naturelles), ce qui donnera aux missionnaires une incontestable avance dans le domaine scolaire par rapport au colonisateur allemand³⁵.

Les missionnaires catholiques eurent sensiblement la même démarche. Ils favorisèrent les travaux ethnologiques³⁶, l'étude des langues vernaculaires (mais dans une moindre mesure que les protestants). L'école sera définie comme le « moyen de la mission » (das Missionsmittel) par Joseh Schmidlin (1913: 140, cité et traduit par Komlan, 1982: 59-60).

³⁶ Position qui donna naissance en 1906 à la revue Anthropos.

³² Gustav Warneck (1834-1910) fut le théoricien « missiologue » allemand qui a le plus influencé les pasteurs de la Mission de Brême.

³³ On peut citer à ce sujet les travaux de Jacob Spieth, dont le livre *Die Ewe Stämme* (1906).

³⁴ Voir les travaux de E. Bürgi, J.-B. Schlegel et D. Westermann sur la grammaire éwé, ainsi que les dictionnaires éwé-allemand de J. Knüsli et D. Westermann.

Un grand nombre de ces livres ont été écrits par le pasteur Bürgi, Selon M. Komlan (1982 : 21), cela lui valut le surnom de « père de l'école ».

«L'école de la mission catholique sert comme moteur essentiel de l'éducation ; une école sur laquelle il faut porter une attention et un soin particuliers [...] C'est à travers elle qu'on peut gagner la génération montante et par là même l'avenir, elle peut changer et régénérer la jeunesse sur des bases chrétiennes, ceci d'autant plus que les adultes sont généralement et plus solidement ancrés dans leurs habitudes païennes ».

Karl Müller (1968 : 48), de la même façon, insiste sur le rôle de l'école :

« [elle est un] moyen indispensable pour christianiser le pays [...] Faut-il parler d'une méthode d'apostolat durant ces premières années? Il n'y avait pas de méthode unique [...] dès le début, on accorda une place de choix aux écoles : les baptêmes d'adultes se comptaient en grande majorité parmi les élèves de ces écoles ».

Catholiques et protestants se rejoignent quant au rôle irremplaçable de l'école. Pour l'inspecteur Martin Schlunk (1912 : 83, cité par Komlan, 1982 : 61) de la mission de Brême, « l'école est au Togo, comme partout sur la côte occidentale de l'Afrique, le moyen indispensable pour christianiser le pays. La mission ne peut rien sans elle ». Cependant, la formation n'était pas assurée selon les mêmes principes. La conception unitaire d'une église catholique universelle (Komlan, 1982 : 64) ne favorisa pas la naissance d'un clergé catholique autochtone, à un moment où, au contraire, les missionnaires de Brême cherchaient à former une élite capable de diriger le mouvement protestant togolais. Cette élite était formée à Westheim, en Allemagne, grâce à la création d'une école pour pasteurs en 1890, où étaient instruits, dès la première année, une vingtaine de jeunes Togolais.

Le bilan de ces quarante années d'évangélisation et de scolarisation peut se résumer ainsi. Un important travail scientifique a été fourni (ethnologique, linguistique), permettant de favoriser une éducation primaire de base, le plus souvent en langue éwé. Une élite instruite en allemand ou en

anglais émerge de cette formation. Elle sera appelée à jouer un rôle important dans la vie économique et politique du futur Togo. Enfin, la population du Sud du Togo, qui bénéficie durant quarante années de la présence assidue des missionnaires, prend une avance considérable du point de vue scolaire. Cette avance se maintient encore à l'époque actuelle, et les ethnies et les régions qui ont connu les premières les écoles confessionnelles sont celles qui apparaissent aujourd'hui comme les plus scolarisées. Les disparités ethniques ou régionales (qui ne seront pas ou peu comblées par les colonisateurs allemand et français) se posent crûment de nos jours.

L'étude de la création des premières écoles apporte donc des enseignements utiles à la compréhension du fait scolaire. Au Togo, à l'instar d'autres pays côtiers, l'introduction de l'école (c'est-à-dire d'un enseignement de type occidental) précéda de plusieurs décennies la colonisation. Comme le notent Lê Thàn Khôi et al. (1971: 11-20):

« Au XVIIIe siècle le système commercial de la traite régnait sur toute la côte atlantique et le besoin de connaissances occidentales s'était déjà fait sentir, particulièrement chez les traitants africains. En bien des ports de « Guinée », l'on trouvait quelques Africains ayant des notions de lecture, d'écriture et de comptabilité commerciale, le plus souvent acquises en Europe ».

Selon Curtin (1965 : 14, cité par Lê Thành Khôi, 1971), la région de Liverpool comptait une cinquantaine d'élèves africains vers 1786. Cette implantation consensuelle de l'école permit de poser les bases du développement ultérieur du système scolaire. Sur la côte, l'acceptation de ce nouveau mode d'éducation fut très certainement facilitée par le métissage des populations qui, dès l'époque précoloniale, provoque l'éclosion de nouveaux groupes sociaux, distincts des groupes ethniques. Ainsi que le constatent Lê Thàn Khôi et al. (1971 : 14):

« Venant des États Unis, des Antilles ou du Brésil, des groupes relativement importants d'anciens esclaves retournèrent sur la côte occidentale d'Afrique dans les premières années du XIXe siècle. Déjà christianisés pour la plupart, ils formèrent le noyau de la population scolaire au Sierra Leone, au Libéria, au Dahomey, au Nigéria. Fourah Bay College, école supérieure formant des pasteurs, fut fondée en Sierra Leone en 1827. Des écoles protestantes et catholiques s'ouvrirent au Dahomey en 1845, enseignant en portugais aux nombreux « Brésiliens » qui s'y étaient installés. Ainsi sortirent les premiers cadres pour l'évangélisation et l'instruction des Africains ».

Bien que le Togo ne soit pas cité³⁷, il est très représentatif de ce phénomène de métissage. L'ethnie « mina », qui fut sur la côte la première à être christianisée et scolarisée, est en fait composée d'un ensemble de groupes disparates, unis par leur adhésion à une idéologie propre à cette classe de riches marchands des villes de la côte. Comment cet « ethnonyme » fut-il créé et quels sont les groupes qui progressivement vont s'identifier à cette dénomination ? Le terme « mina » fait son apparition au XVe siècle où il désigne un groupe fanti demeurant à proximité du port de Sao Jorge da Mina dans la région d'Accra. Ce surnom donné par les Portugais restera attaché aux Fanti qui migreront à Petit-Popo (Aného). Puis le terme s'étend à leurs voisins guin de Glidji (descendants des Gâ venus d'Accra et ayant migré avant eux). Par la suite furent aussi appelés Mina tous les migrants venus s'installer dans la région tout au long des XVIIe et XVIIIe siècles (Éwé de Kéta, Adangbe...), ainsi que certains autochtones adja. Enfin, tous les descendants de métis (nés des unions entre des commerçants européens et des femmes africaines), de même que les « Brésiliens » s'assimilèrent aux Mina. De nos jours, viennent s'ajouter à ces groupes certains citadins de longue

³⁷ En fait, au moment de la sortie de cet ouvrage (1971), les études sur l'histoire du système scolaire togolais étaient inexistantes. Le Togo est d'ailleurs mentionné — à tort — page 15, car la mission de Bâle n'y a jamais joué de rôle important, comme nous venons de le voir.

date qui se déclarent Mina du double fait de leur appartenance au monde urbain et de leur réussite économique (c'est le cas de certaines revendeuses de tissu de la ville de Lomé (Cordonnier, 1987)). Ce sont tous ces « déracinés » (migrants, « Brésiliens », descendants de métis, citadins ayant rompu les liens avec leurs villages d'origine) qui, à travers l'urbanité, la chrétienté et l'école se regroupent au sein de l'ethnie mina. Ce sont eux qui formeront les premières élites togolaises.

Si ce processus de scolarisation de la côte africaine peut apparaître banal, plus originale est l'insertion spectaculaire de l'école dans l'arrière-pays éwé. En effet, l'implantation de l'école n'y est pas liée aux exigences du commerce précolonial mais est organisée par les missionnaires. On retrouve ici le sens de la relation évangélisation/scolarisation décrite par Émile Durkheim (1969 : 30) dans son étude sur l'origine du système scolaire français.

« Et c'est pourquoi, dès que le christianisme fut fondé, la prédication, qui était au contraire inconnue de l'Antiquité, y prit tout de suite une grande part ; car prêcher, c'est enseigner. Or l'enseignement suppose une culture, et il n'y avait pas d'autre culture alors que la païenne. Il fallait donc bien que l'Église se l'appropriât. L'enseignement, la prédication supposent chez celui qui enseigne ou qui prêche une certaine pratique de la langue, une certaine connaissance de l'homme et de l'histoire ».

Or ces pratiques s'imposent de la même façon aux missionnaires qui s'engagent — comme nous venons de le voir — dans nombre de travaux linguistiques, historiques, anthropologiques... Durkheim (1969 : 33-34) démontre alors les nécessités qui

« [...] forçaient l'Église et à ouvrir des écoles et à faire dans les écoles une place à la culture païenne [...] cet embryon d'enseignement contenait en soi une sorte de contradiction. Il était formé de deux éléments qui, sans doute, s'appelaient en un sens et se complétaient, mais, en même temps, s'excluaient mutuellement. Il y avait, d'une part, l'élément

religieux, la doctrine chrétienne; de l'autre, la civilisation ancienne et tous les emprunts que l'Église fut obligée d'y faire, c'est-à-dire l'élément profane [...] C'est que, si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fut constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère de plus en plus laïque. C'est que, dès le moment où elle apparaît dans l'histoire, elle portait en elle un principe de laïcité [...] Dès l'origine, l'école portait en elle le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux ».

Le texte de Durkheim nous paraît essentiel sur plusieurs plans : il nous incite à une réflexion plus prometteuse que la simple condamnation des pratiques éducatives des missionnaires³⁸. En effet, on a beaucoup reproché aux missionnaires le caractère limité de leur enseignement (lecture de la Bible, apprentissage des normes morales chrétiennes, travaux manuels...)³⁹. Mais il est de toute évidence plus heuristique de prendre en compte la dynamique de leurs pratiques éducatives. Des premières écoles chrétiennes de l'époque précoloniale (qui s'apparentaient à des cours de catéchisme) aux prestigieux lycées catholiques ou protestants de nos jours (qui forment les futures élites), on mesure le chemin parcouru. L'enseignement religieux s'est progressivement rétracté au profit de l'enseignement profane, au point que le choix de l'établissement religieux n'est plus aujourd'hui que fonction des résultats scolaires escomptés. Le succès de l'implantation scolaire dans le Togo méridional trouve sa source dans l'efficacité du mode d'insertion de l'école au sein des sociétés africaines. La nécessité de faire place à la culture païenne permit ainsi de ne pas imposer trop brusquement un modèle culturel exogène aux

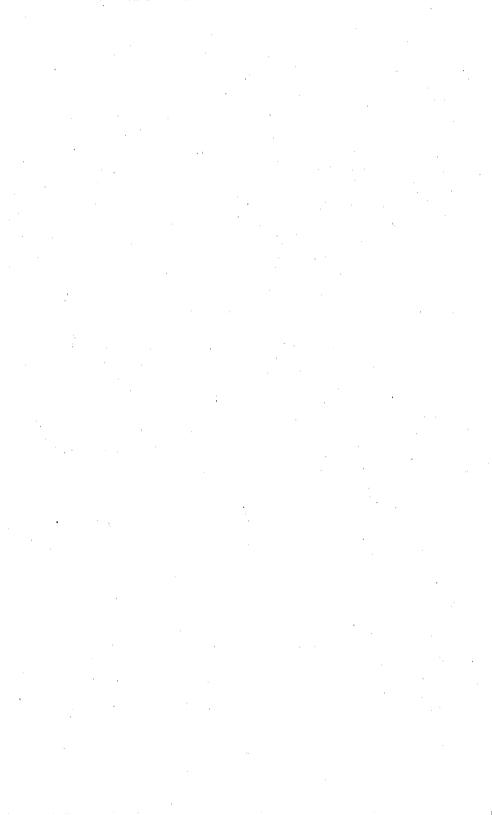
³⁸ En outre, le texte de Durkheim ouvre des perspectives quant à l'étude des rapports entre sacré et profane permettant de dépasser la simple opposition des deux termes.

³⁹ Peu de travaux échappent à cette vision. Voir les travaux précédemment cités de Komlan et Lê Thàn Khôi ou ceux de Peter Sebald (1988) et Christel Adick (1981). Voir aussi les critiques formulées par l'administration coloniale française sur la qualité de l'enseignement dispensé par les missionnaires.

groupes en présence. Les missionnaires intégreront, au fur et à mesure de leurs « découvertes » anthropologiques, historiques..., la culture du peuple éwé dans leur enseignement. De la même façon, leur connaissance des religions païennes leur permettra d'utiliser les termes vernaculaires pour traduire la Bible⁴⁰.

Les deux modes d'insertion de l'école — que nous venons de décrire — expliquent le développement futur du système scolaire. Dès l'époque précoloniale, l'école est acceptée par les populations côtières ou de l'arrière-pays éwé (et parfois même la demande scolaire précède l'offre). Si l'école a pu se greffer sur les structures sociales des sociétés du sud du Togo, c'est bien parce qu'elle s'est progressivement imposée et enracinée dans les différents champs des sociétés : religieux, culturel, économique, social et politique. Ceci apparaît clairement chez les marchands de la côte, et nous avons mis en évidence l'émergence de nouvelles normes culturelle. sociale, économique et politique. Pour l'arrière-pays éwé, le processus sera plus long. Mais le choix de régions favorisées du point de vue climatique par les premiers missionnaires permettra d'allier les transformations sociales et culturelles à des innovations économiques (agricoles, artisanales...), ce qui rendra possible la scolarisation des enfants, laquelle engendrera les premières élites politiques. On voit bien ici se dessiner les conditions préalables à la diffusion de ce nouveau type de formation que constitue l'école.

⁴⁰ Par exemple, les missionnaires ont choisi pour transcrire « Dieu » le terme Mawu qui, dans les religions de l'aire culturelle « adja-tado » — selon l'expression de Gayibor — regroupant l'ensemble des groupes descendants des Adja de Tado : Éwé, Ouatchi, Fon, etc., désigne une puissance surnaturelle, invisible, non représentée, située au sommet de la pyramide de la mythologie religieuse des Éwé. Pour des connaissances plus approfondies sur la religion des Éwé, se reporter à Claude Rivière (1981). De même, certains rites éwé seront récupérés par les missionnaires.



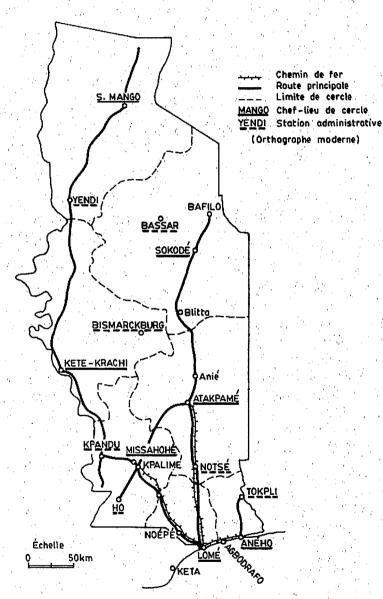
La scolarisation sous la colonisation allemande

Lorsque les Allemands arrivent sur la côte, ils se trouvent donc face à une population dont une petite minorité est déjà détentrice d'un niveau scolaire relativement élevé. La langue anglaise est maîtrisée par cette élite formée de clercs et de commerçants, particulièrement dans la région de Petit-Popo, là où la mission wesleyenne était à l'œuvre et où les transactions commerciales étaient les plus développées. De fait, la langue anglaise s'imposait comme langue véhiculaire des commerçants, et il semble bien que les populations de la côte envisageaient plutôt un protectorat anglais¹.

Cependant, les Allemands, derniers venus dans la course aux conquêtes coloniales, commençaient à s'intéresser, pour des raisons de politique extérieure et intérieure, à la côte africaine. Selon Yves Marguerat :

¹ Voir à ce sujet Robert Cornevin (1988 : 155) et Yves Marguerat (1989, 1993b, 1994). En particulier, se reporter au chapitre intitulé « Petit-Popo entre en scène » (Marguerat, 1993b). Dans ce chapitre, l'auteur cite la lettre en date du 31 août 1881 de G. Lawson, fils de Akuété Zankli Lawson, à l'adresse du gouverneur de Cape Coast, dans laquelle il tente de convaincre les Anglais d'annexer la région de Petit-Popo. « Les gens de Popo [ont décidé] par rapport aux droits qu'a ici depuis toujours le drapeau de Sa Majesté sur le pays de Petit-Popo et son intérieur, qu'ils n'accepteront aucun autre drapeau que l'Anglais, et que le plus tôt sera le mieux ». La lettre de G. Lawson restera sans effet, la ville d'Aného ne devint jamais anglaise et passera aux mains des Allemands en 1885, puis en 1914, sera prise par les Français.

Carte 2
Le Togo allemand



« [Bismark] entreprit donc d'organiser sous son arbitrage, une conférence coloniale à Berlin, prévue pour l'hiver 1884. Pour parler décemment de colonies, il fallait en avoir : l'explorateur Gustav Nachtigal fut donc dépêché vers l'Afrique sur un navire de guerre pour y signer quelques traités qui garantiraient aux commerçants allemands la protection de l'empire... Le littoral aujourd'hui togolais ne figurait pas à son programme ; mais lorsqu'il y passa, les commerçants allemands et leurs associés africains vinrent le supplier de leur accorder la protection du Reich contre les graves menaces d'expulsion proférées quinze jours plus tôt par les Britanniques, menaces que les féticheurs s'apprêtaient à mettre en exécution » (à paraître).

Le traité de protectorat, rédigé en anglais, fut signé le 5 juillet 1884 à Baguida. Mais « ce n'est qu'à la mi-1885 qu'un début d'administration fut mis en place » (Marguerat, op. cit.). Cet « embryon d'État » s'installe en 1887 à Zébé près d'Aného, puis finalement, en mars 1897, à Lomé qui devient ainsi capitale du Togo. De 1884 à 1898, les Allemands explorent l'arrière-pays, répriment les opposants, signent des traités avec les représentants des différents groupes ethniques, puis établissent des postes administratifs. Cependant, jusqu'en 1902, des tournées de police sont nécessaires pour maintenir l'ordre. Il aura donc fallu dix-huit ans à l'autorité allemande pour « pacifier » complètement le Togo (Cornevin, 1988 : 161-184).

Le rôle primordial des missions

Si les Allemands s'installent sur la côte grâce au traité signé en 1884, ce n'est qu'en 1890 que s'effectue le partage du pays éwé entre Allemands et Anglais. Les premiers postes missionnaires fondés à Péki et Keta se trouvent intégrés dans la Gold Coast, et les autres dans le Togo. Les missionnaires de Brême, qui voyaient ainsi leur champ d'évangélisation partagé, ne

s'empressèrent guère de se mettre au service de l'Allemagne. De même, la mission méthodiste installée dans la région d'Aného, jusqu'alors composée exclusivement de catéchistes d'ethnie mina très anglophiles, accueille avec réticence l'arrivée des Allemands. Les catholiques des Missions africaines de Lyon durent, quant à eux, quitter le Togo sous la pression du gouvernement colonial et laissèrent la place à la Société du Verbe divin.

La première décision des autorités coloniales fut donc d'organiser le partage de la toute nouvelle colonie entre ces trois missions et de n'autoriser que la présence de missionnaires de nationalité allemande (à l'exception du pasteur Bürgi, germanophone de nationalité suisse). En fait, il s'agissait bien plus d'interdire l'accès des Européens (missionnaires et commerçants) à la colonie que de poser les bases d'un impérialisme culturel, car il est clair que les autorités allemandes ne montreront que peu d'intérêt pour la chose scolaire. Durant la période de « pacification », l'administration allemande n'était pas en mesure de mettre en place un système scolaire officiel, et les missionnaires purent poursuivre leur travail de scolarisation sans entrave.

Les autorités coloniales effectuent donc un partage du Togo entre les différentes missions, afin d'éviter d'éventuels conflits. Les catholiques sont interdits à Aného, où la mission wesleyenne continue son action scolaire, et en 1912, 598 élèves fréquentent les écoles méthodistes. Les protestants de Brême étendent leurs activités à tout le pays éwé et poursuivent leur politique scolaire de telle sorte qu'en 1912 les élèves sont au nombre de 5 654. Le Togo est érigé en préfecture apostolique et confié à la Société du Verbe divin qui fonde, à Lomé le 28 août 1892, son premier poste. Avec l'accord du riche négociant Octaviano Olympio, ils décident d'y ouvrir une école catholique. Le 28 septembre 1892, 25 écoliers fréquentent déjà l'école et, en décembre, on en dénombre 48. A la fin de l'année 1893, 135 élèves sont scolarisés dans les trois écoles catholiques (Lomé, Adjido, Togoville). En 1902, leur nombre s'élève à 1 728, pour atteindre 7 653 en 1912. La

progression des effectifs scolaires a donc été spectaculaire, et on mesure l'effort de scolarisation fourni par les missions, dont nous avons précédemment explicité les raisons.

Cependant, les missions (et donc les écoles s'y rattachant) se sont surtout développées dans le Sud du Togo. Lorsqu'elles décident de se propager dans le Nord du pays, les ordonnances du 20 septembre et du 5 octobre 1907 prises par le comte Zech, gouverneur du Togo, leur interdit l'accès des territoires situés au nord du cercle d'Atakpamé. Ces ordonnances, qui concernent les marchands européens autant que les missionnaires, étaient destinées à protéger les chefs musulmans du Nord, favorables à la présence allemande. En effet, les musulmans (kotokoli, tchokossi ou djerma) avaient fourni des soldats et des cavaliers aux Allemands, afin de leur permettre d'anéantir les résistances des peuples du Nord du pays (Cornevin, 1973, 1988; Delval, 1980)². Cette attitude, visant à « protéger » les populations musulmanes du prosélytisme chrétien, n'est d'ailleurs pas spécifique à la politique coloniale allemande. Elle fut également en vigueur dans les colonies anglaises ou françaises et eut pour conséquences la sous-scolarisation des régions islamisées. Ainsi, au Togo, les régions septentrionales ne bénéficient que tardivement de l'élan scolaire impulsé au Sud, et ce n'est que sur l'insistance des sociétés missionnaires allemandes que l'interdiction fut levée à la fin de l'année 1912. C'est donc avec soixante dix années de retard que les missions commencèrent à ouvrir des écoles dans ces régions. Le cercle de Sokodé fut attribué aux catholiques qui s'établissent à Alédjo, à défaut de pouvoir ouvrir une mission dans le centre urbain de Sokodé, considéré par l'administration comme islamisé. Les protestants, quant à eux, prennent possession du cercle de Yendi.

² En fait, les chefferies musulmanes, qui n'avaient jamais réussi à soumettre les populations animistes voisines, profiteront de cette alliance pour tenter d'imposer leur domination. J.-Y. Martin (1970) observe un peu le même phénomène au Cameroun, où les Allemands s'appuient sur les chefferies musulmanes pour combattre la résistance des populations païennes.

Le rôle des sociétés missionnaires sous la colonisation allemande reste donc fondamental, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 2 Évolution du nombre des élèves de 1900 à 1913

| Années | Nombre d'élèves (public) | Nombre d'élèves (public et privé) |
|--------|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1900 | 34 | 2 600 |
| 1902 | 60 | 3 000 |
| 1904 | 137 | 4 800 |
| 1906 | 203 | 5 400 |
| 1908 | 275 | 9 400 |
| 1910 | 284 | 10 500 |
| 1912 | 347 | 14 700 |
| 1913 | 341 | 14 100 |

Source: Christel Adick (1981), cité par Robert Cornevin (1988: 215-217).

En 1913, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles confessionnelles représente 97,6 % de l'ensemble des élèves. C'est dire que seulement 2,4 % des scolarisés le sont dans des écoles publiques. Cette constatation a souvent été source de sévères critiques portées sur la politique scolaire allemande (Adick, 1981; Komlan, 1982; Sebald, 1988: 495 et 505). Mais ce ne sont que trente années de colonisation qui ont faconné le Sud du pays et à peine quinze le Nord, au moment où les missions « fêtent » leurs soixante-dix années de présence dans le Sud du territoire. De plus, l'incontestable succès scolaire de celles-ci tient au fait qu'elles ont assuré la scolarisation en langue vernaculaire (essentiellement en éwé), ce qui leur permettait une alphabétisation plus aisée et plus rapide. Ainsi la « production » de moniteurs et d'instituteurs était facilitée. Alors que l'administration aurait dû « importer » un grand nombre d'enseignants pour assurer la formation de leur relève, les missionnaires, en raison de leur présence ancienne et de l'emploi des langues vernaculaires, pourront assurer l'expansion de leur système scolaire de « l'intérieur ».

En 1914, deux tiers des scolarisés étaient d'ethnie éwé et, sur 437 écoles que comptait le pays, seules 179 dispensaient un peu d'enseignement en langue allemande (Cornevin, 1988 : 216), et cet enseignement était souvent secondaire dans les écoles confessionnelles.

Un autre facteur qui explique le faible engagement scolaire de l'administration coloniale et qui procède de « l'idéologie coloniale », c'est la conception du rapport entre les races, s'exprimant souvent sans ambages durant la période allemande. Selon Maroix :

« Persuadés que l'éducation européenne convenait mal à la mentalité de la race noire, qu'ils estimaient la rendre arrogante et paresseuse, les Allemands préférèrent diriger l'enseignement vers un but pratique ; [...] l'on enseignait ce qui était d'une utilisation immédiate et rendait les indigènes aptes à seconder les européens, sans jamais les supplanter » (1938 : 27-28).

On peut prendre avec précaution les assertions de circonstance de ce général de l'armée française, écrites en 1937, à un moment où il était utile de dénigrer la colonisation allemande et de louer celle de la France, face aux revendications de l'Allemagne nazie³. Cependant, Ahloko Komlan (1982 : 10 et sqq) montrera « le bien-fondé de cette affirmation » De même, Yves Marguerat, en exhumant certains documents d'archives, a fait surgir les soubassements racistes que nous avons décrits comme inhérents au fait colonial⁴. Cette attitude

³ Ceci apparaît clairement dans le livre de Maroix. Ainsi, dans l'avant-propos, l'auteur écrit : « D'où la première partie de l'ouvrage, moins originale que les deux suivantes, mais permettant au lecteur de mieux comprendre pour quelles raisons ce pays ne doit pas faire retour à l'Allemagne ». Et page 117 : « J'aurais voulu borner cet ouvrage à l'exposé de l'histoire et de la vie du Togo jusqu'à nos jours, mais l'ardente campagne menée par le parti colonial allemand pour le retour au Reich des territoires sous mandat [...] m'oblige à y ajouter ce dernier chapitre ».

⁴ Supra et Yves Marguerat (à paraître). Dans cet article, l'auteur cite la réponse du comte Zech à la pétition de deux notables de Lomé, Sylvanus Olympio et Andréas Aku, demandant « l'application d'un droit identique

aura pour conséquence de briser la réussite économique de l'élite commerçante dont nous avons souligné l'émergence, et de réduire la quasi-totalité des négociants indépendants à la simple fonction de commis des sociétés allemandes. Cette politique, qui n'est pas spécifique à la colonisation allemande⁵, aura pour résultat d'inciter les Togolais à s'orienter vers des emplois salariés. L'école devient, de plus en plus, le seul espoir d'ascension sociale par les portes qu'elle ouvre sur les emplois administratifs.

De fait, la colonisation allemande s'exprime en premier lieu dans le domaine économique par la mise en valeur du Sud du pays. Celle-ci concerne essentiellement les relations commerciales établies entre l'Allemagne et le Togo, d'où la priorité portée aux infrastructures (wharf, réseau routier, chemins de fer) facilitant l'acheminement des denrées exportables. La mise en place d'un réseau routier avait aussi pour souci la pénétration vers l'intérieur du pays et la desserte des postes administratifs, ce qui permettait d'asseoir la souveraineté allemande. Le budget de 1914 de la colonie indique clairement

quand il s'agit d'un procès entre Européens et Indigènes devant les tribunaux ». Voici quelques passages de la réponse du comte Zech :

Devant ce refus, quatre ans plus tard, les principaux notables de Lomé profitent de la visite du ministre allemand des colonies pour lui remettre une nouvelle pétition, en date du 12 octobre 1913. Cette nouvelle pétition indique bien que l'élite côtière ne désarme pas.

[«] Je passe sur la question de savoir si cette pétition émane de toute la population de Lomé, ou seulement de quelques-uns qui, par leur aisance ou un certain degré d'instruction, croient avoir le droit de s'estimer supérieurs au reste de la population de la ville [...] La loi distingue clairement deux catégories de populations : les Blancs et les gens de couleur. Est applicable aux Blancs le droit européen, c'est-à-dire les lois qui sont en vigueur en Allemagne. Sont valables pour les gens de couleur les droits coutumiers des Indigènes, dans la mesure où ils sont compatibles avec les principes allemands [...] Cette stricte distinction — qui, après réflexion, sera intelligible pour l'Africain compréhensif, qui la reconnaîtra justifiée - est basée sur la différence naturelle des deux races. Elle se fonde sur la supériorité irréfutable de la race blanche, dans sa totalité, par rapport aux gens de couleur... La violation d'un droit appartenant à la race supérieure par un membre de la race inférieure doit être jugée plus sévèrement que le cas inverse... J'espère que les plus intelligents d'entre vous vont, après ce raisonnement, reconnaître que votre désir d'égalité avec les Blancs n'est pas justifié. »

⁵Voir René Pélissier (1987) pour ce qui concerne les colonies portugaises.

cette option: 40 % des dépenses sont destinées aux « affaires économiques » (en grande partie, il s'agit des investissements engagés pour réaliser les infrastructures) et seulement 7 % sont attribués aux « affaires sociales » qui comprennent la santé et l'instruction publique. La plus grande part des dépenses « affaires sociales » est, en fait, versée à la lutte contre les épidémies et à l'assistance médicale, et l'instruction publique n'obtient que 1,3 % (Cornevin, 1988 : 195-196).

Dans ces conditions financières, l'action scolaire des Allemands ne pouvait qu'être limitée. La première école officielle (Regierungschule) voit le jour en 1897 à Zébé, près d'Aného. Elle semble connaître des difficultés, car en 1901, on ne dénombre que 21 élèves inscrits. A partir de 1904, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques commence à augmenter, mais surtout, l'administration tente d'organiser l'enseignement au Togo, en imposant des directives aux missions. Il s'ensuit des relations conflictuelles entre les missions et les autorités coloniales (Komlan, 1982 : 94-113). L'intervention de l'administration consiste alors à faire remplacer les missionnaires mal soumis aux ordres coloniaux (Komlan, 1982). La mise en place d'un personnel missionnaire plus favorable au pouvoir colonial étant réalisée, celui-ci s'attaque au problème de la langue d'enseignement. Car l'administration ne pouvait complètement se désintéresser de la question scolaire, et surtout des choix linguistiques des missionnaires, dont elle perçut, à partir de 1903, les effets pervers, remettant en cause l'autorité politique allemande.

Le problème du choix des langues scolaires

En effet, la Mission de Brême, profitant de l'absence d'intervention coloniale dans le domaine scolaire, poursuivait sa politique scolaire (enseignement de base en langue éwé, formation supérieure en anglais, ou plus rarement en allemand). Les méthodistes d'Aného (dont nous avons noté l'anglophilie) continuèrent, de la même façon, de dispenser leurs cours en anglais. Constatant l'indépendance dont faisaient preuve ces deux missions, les autorités tentèrent, en vain, d'introduire au Togo d'autres missions allemandes plus « nationalistes »⁶. Finalement, elles autorisèrent l'installation des catholiques du Verbe divin, avec l'espoir que ceux-ci seraient plus soumis au pouvoir colonial. En réalité, la mission fut accueillie à Lomé par la bourgeoisie côtière, formée de notables africains anglophones, qui souhaitaient une éducation anglaise pour leurs enfants. Les écoles catholiques assurèrent donc, à l'instar des deux premières sociétés missionnaires, leurs cours en langue anglaise.

Suprématie d'une langue et pouvoir politique : la lutte contre l'enseignement de l'anglais

En 1903, le Conseil colonial de Berlin commence à s'inquiéter de cette situation. Dans un rapport établi en vue d'une évaluation officielle, les conséquences de la politique linguistique en vigueur furent mises en évidence :

« Selon le rapport de plusieurs observateurs sur place, la colonie du Togo a jusqu'ici, bien qu'elle soit depuis près de 20 ans une possession allemande, davantage un caractère anglais qu'un caractère allemand, notamment dans les échanges avec les indigènes, où la langue anglaise est employée de façon tout à fait prépondérante, non seulement dans l'activité privée, mais aussi par les Autorités [...] Dans le domaine monétaire, on a de même essentiellement recours à la monnaie anglaise » (Sebald, 1988 : 496)⁷.

Comme le note Peter Sebald (1988 : 496), « il n'y avait pas seulement pour les colonialistes allemands un sentiment natio-

⁶ Missions de Berlin ou de Saxe (Sebald, 1988 : 141 et 146).

⁷ La traduction des textes de Sebald, que nous citons dans cet ouvrage, a été effectuée par Yves Marguerat, chercheur à l'ORSTOM, que je remercie ici.

naliste abstrait, mais aussi de solides motifs politiques et économiques ».

Au plan économique, les Allemands s'inquiétaient du départ vers la Gold Coast des meilleurs éléments togolais, qui désiraient soit poursuivre des études et accéder aux niveaux supérieurs qu'offraient les high schools⁸, soit trouver un emploi mieux rémunéré. L'exode de l'élite togolaise vers la colonie voisine posait autant de problèmes à l'administration que leur retour au Togo, car elle observait que « tout noir qui connaît l'anglais ou qui a été ne serait-ce qu'une fois dans une colonie britannique se considère comme sujet de la couronne : une telle situation est dangereuse au double point économique et social » (Komlan, 1982). Même si le mot « politique » ne figure pas dans cette déclaration, c'est bien de l'autorité politique dont il est question ici. Sur ce sujet, le Conseil colonial de Berlin s'exprime sans ambiguïté : « Ceux des indigènes qui savent l'anglais inclineront toujours vers la domination anglaise et induiront, secrètement ou ouvertement, une opposition contre la domination allemande dans le pays même... » (Conseil colonial de Berlin, octobre 1913, cité par Sebald. 1988: 496). Appartenir au domaine culturel anglais, c'est aussi reconnaître une allégeance politique vis-à-vis des détenteurs de cette culture.

Cette première observation va être renforcée par une seconde, qui montre tout l'intérêt de disposer de l'indispensable outil idéologique que représente l'école. Dès 1891, le comte de Pfeil, commissaire impérial par intérim, s'inquiète des idées véhiculées par les méthodistes d'Aného. Ceux-ci sont accusés de répandre des concepts subversifs « dans l'esprit de "Liberté, Egalité, Fraternité" » (Sebald, 1988)⁹. Les commerçants allemands expriment d'ailleurs la même crainte : « Les jeunes Togolais qui ont pu faire leur éducation dans les classes supérieures du territoire anglais [...] répandent des

⁸ Écoles secondaires anglaises. Il n'existait alors aucune formation postprimaire au Togo.

⁹ En français dans le texte.

idées démocratiques et révolutionnaires dans le Protectorat »¹⁰. L'administration observe ainsi les effets pervers de systèmes éducatifs non contrôlés par les autorités gouvernementales : « Les bons éléments du Togo vont dans les régions appartenant à la Grande-Bretagne, parce que là, ils peuvent apprendre quelque chose et revenir avec les idées humanitaires de ce peuple insulaire » (Sebald, 1988).

Il s'ensuit des décisions visant à une reprise en main du système scolaire. L'administration s'était déjà débarrassée des missionnaires jugés trop anticolonialistes¹¹ et avait réussi à contrôler plus étroitement les catholiques du Verbe divin et les méthodistes d'Aného¹², ce qui laissait espérer une meilleure collaboration de la part des missionnaires. Les incitations financières (versement de primes aux écoles enseignant en allemand) ne suffirent pas cependant à convaincre les missions de changer leur politique linguistique. Aussi, le 9 janvier 1905, le comte Zech, gouverneur de la colonie, promulgua-t-il une ordonnance interdisant l'emploi de l'anglais : « Dans toutes les écoles du territoire, ne sera autorisée comme enseignement de langue non indigène, aucune autre langue vivante que l'allemand »¹³. Les missions durent s'incliner, mais la querelle au sujet de l'anglais se poursuivit jusqu'en 1914. Ayant décidé, du moins dans les textes, d'éliminer l'anglais de l'école togolaise, l'administration tenta alors de régler les problèmes posés par l'enseignement en langues africaines.

¹⁰ Déclaration du commerçant Beselin lors de la conférence des écoles et des missions de Lomé des 1 et 2 juillet 1909. Cité par Sebald (1988 : 499).

¹¹ Entre autres, de l'inspecteur Zahn de la mission de Brême qui dut quitter le Togo en 1900. Son successeur, le directeur Screiber, mena une politique plus conciliante vis-à-vis de l'autorité.

¹² En août 1891, les méthodistes confient la direction de la mission locale d'Aného à un instituteur allemand (Sebald, 1988 : 141).

¹³ Ordonnance du 9 janvier 1905, citée par Sebald (1988 : 497).

L'opposition à l'enseignement en éwé : éviter la naissance du nationalisme

L'attitude des autorités allemandes vis-à-vis de l'enseignement en éwé sera moins déterminante. En effet, les missionnaires profiteront des positions contradictoires des responsables allemands pour maintenir, jusqu'en 1914, la place prépondérante de l'éwé dans les écoles confessionnelles. Ces contradictions s'opèrent sur différents plans. D'une part, certains responsables allemands ne désirent pas répandre la langue et la culture allemandes, car ils considèrent que les Noirs ne sont ni dignes, ni capables de recevoir une instruction européenne, et qu'une telle instruction ne fait que susciter d'inadmissibles espoirs d'égalité entre Blancs et Noirs. D'autre part, la suppression de l'anglais ne permettait guère d'interdire simultanément l'éwé. En fait, la politique linguistique met ainsi en lumière toute l'ambiguïté du projet colonial. Assimiler les indigènes, c'est les rendre semblables à la communauté allemande, et donc, à moyen terme, les rendre égaux. Réaliser une éducation séparée revient à permettre une autonomie culturelle qui peut engendrer des velléités d'indépendance politique.

Les positions sur le statut de la langue éwé sont elles-mêmes marquées par ces contradictions. En 1894, Puttkamer (cité par Sebald, 1988 : 143) formulait ainsi la position de l'administration :

« La Mission s'appuie sur une position fausse. Elle veut d'abord former des chrétiens éwé; seuls quelques privilégiés sont autorisés à apprendre une langue européenne, qui est et reste pour le moment l'anglais [...] La langue éwé est et reste un dialecte nègre sauvage, extrêmement primitif, qu'il est utile d'apprendre [...] pour pouvoir se comprendre avec ses travailleurs. Toutefois, la langue d'un peuple civilisé est bien supérieure aux balbutiements de tous ces Nègres, à mi-chemin entre la langue des hommes et celle des singes [...] Les éwé n'ont pas besoin d'une langue éwé améliorée, mais d'une langue de civilisation [...] Le système et l'attitude de la

Mission de Brême est un danger important pour l'avenir du protectorat. Pour cette mission allemande, l'autorité allemande n'existe pas. Le pays a besoin de germanité, non d'éwéité. Sinon, nous sommes battus sans recours par les Anglais et les Français, dans les colonies desquelles on éduque des Anglais noirs et des Français noirs, mais pas des sauvages restant dans leur sauvagerie ».

A la lecture de ce texte, l'idéologie coloniale — qui repose sur le principe de l'inégalité des races — apparaît crûment. De fait, selon le postulat colonial, une langue africaine (et la culture s'y rattachant) ne peut être qu'inférieure à une langue européenne, seul véhicule d'une civilisation. Cependant, au cours des premières années de la colonisation, il n'y aura pas d'opposition fondamentale à l'enseignement de ce « dialecte primitif ». Puis la position coloniale évolue, car le fait de déprécier systématiquement les langues africaines n'interdit pas que l'on puisse leur attribuer les fonctions reconnues aux autres langues, notamment celle de cimenter une communauté, et donc constituer un facteur de nationalisme. Dans une lettre adressée à l'administration centrale, le 26 mai 1906, le gouverneur Zech exprime cette inquiétude :

« Je suis loin de nier le droit à l'existence des missions ou d'avoir la réputation d'être contre les missions [...] Je ne peux admettre que l'enseignement chrétien en langue locale soit dans l'intérêt de la colonie [...] Avec l'étude de la langue locale et son élévation au rang de langue écrite, le sentiment national des indigènes va sans doute s'éveiller, mais en aucun cas un sentiment allemand ou de sympathie pour l'Allemagne, seulement l'opinion illégitime, reposant sur une illusion et iusqu'alors inconnue, du sens de leur propre nation, de leur communauté. Au Togo, ont été unifiés artificiellement des peuples divers, divisés par la langue, auxquels on donne une langue écrite unique. Le stade de développement suivant sera la création d'une église locale, qui finalement se désolidarisera de ses initiateurs allemands [...] Ceci deviendra le passage à un mouvement "éthiopien", qui sera une grande menace pour toute administration coloniale. Ce n'est pas une

langue locale qui doit être le trait d'union entre les indigènes et leurs responsables allemands, ni entre les peuples de langues différentes; c'est l'allemand »¹⁴.

On constate ici l'évolution du discours colonial : il ne s'agit plus dorénavant d'affirmer la supériorité de la langue allemande, ce qui serait vain (les missionnaires ont produit un certain nombre de livres de grammaire, de fascicules d'histoire, et traduit des romans en éwé...). Zech perçoit bien que les missionnaires ont élevé la langue locale au rang de langue écrite et en mesure les dangers.

A partir de ce moment, la crainte de voir se développer un « mouvement éthiopien » (c'est-à-dire africain autonome) apparaît dans tous les textes administratifs relatifs à la place de la langue éwé dans la colonie. En fait, les responsables allemands découvrent que le statut d'une langue n'est pas immuable ; une langue africaine peut passer de l'oral à l'écrit, devenir une langue de communication et de transmission de la mémoire collective¹⁵.

Cependant, Zech modifia rapidement son opinion sur le rôle de l'allemand en tant que langue de communication, et en 1909, il demande que « l'on renonce à l'augmentation des moyens pour l'expansion de la langue allemande » (Sebald, 1988 : 498). L'administration redoutait les revendications des « semi-éduqués », et les commerçants allemands s'opposaient à une éducation allemande de haut niveau dispensée aux indigènes. Ils demandèrent d'ailleurs qu'il ne soit plus permis aux Africains germanophones d'envoyer directement des lettres en Allemagne¹⁶, car les commerçants utilisaient de jeunes lettrés

¹⁴ Lettre du Gouverneur Zech à l'administration centrale, le 22 mai 1906, citée par Sebald (1988 : 497).

¹⁵ Les fascicules d'histoire réalisés par les missionnaires ont joué un rôle unificateur évident en fixant une partie des traditions orales relatives à la diaspora éwé. Ces écrits en langue éwé ont, certes, appauvri les traditions orales en n'en légitimant que certains aspects, mais ils sont à la base de la prise de conscience de l'entité du pays éwé.

¹⁶ Lors de la Conférence des écoles et des missions de 1909, le gouverneur Zech affirma, à propos de l'expédition de lettres en Allemagne : « Quand

pour passer des commandes dans le Reich et contournaient ainsi le monopole qu'on voulait leur imposer. Comme nous l'avons vu, les missions n'étaient guère favorables à l'enseignement en allemand, et les Togolais préféraient une éducation anglaise pour leurs enfants. Il semble cependant que la bourgeoisie côtière poursuivit une stratégie plus complexe : quelques enfants furent envoyés à l'école allemande, à toutes fins utiles, tandis que d'autres fréquentèrent les écoles anglaises de Gold Coast ou même françaises du Dahomey¹⁷. En fait, aucun des groupes en présence ne souhaitait réellement l'expansion de la langue allemande pour des raisons différentes : l'administration craignait de voir sa « politique raciale » remise en cause¹⁸, les missionnaires souhaitaient « protéger » les indigènes de certaines influences extérieures, et les parents d'élèves refusaient l'enseignement de l'allemand, langue qu'ils jugeaient inutile¹⁹. Ainsi, en 1914, la langue allemande n'était utilisée comme véhicule de l'enseignement que pour une minorité d'élèves ; la grande majorité étudiait l'éwé dans les petites classes, l'anglais ou l'allemand dans les classes supérieures. Il semble, selon Peter Sebald, que c'est sur la pression des parents d'élèves que les missionnaires durent concéder une place importante à l'anglais dans leurs écoles. Ceci indique le poids des stratégies familiales au sein du processus de scolarisation. Le choix linguistique des parents d'élèves reposait sur un simple constat : apprendre l'allemand ne

c'est sous le contrôle du professeur, ça va, mais cela reste un danger : il vaudrait mieux les éviter ». Cité par Sebald (1988 : 500).

¹⁷ A ce sujet, on notera que la diversité des stratégies scolaires intra-familiales ne date pas de nos jours.

¹⁸ Toujours lors de la Conférence de 1909, Zech déclare : « [...] Les concessions dans le domaine de la politique raciale se laissent difficilement rattraper. La question de l'éducation est étroitement liée à la politique vis-àvis des indigènes [...] », cité par Sebald (1988 : 498-499).

¹⁹ A tel point que, comme le remarque l'administrateur adjoint Asmis lors des débats de la Conférence de 1909, « dans les *high schools* anglaises, l'allemand et le français sont enseignés comme langue facultative, et les étudiants togolais choisissent le français ». Cité par Sebald (1988 : 499).

permettait guère de suivre des études de haut niveau²⁰, laissait peu de chance d'occuper un emploi administratif et était inutile pour les transactions commerciales.

Les écoles à la veille de la guerre de 1914

Lors de la Conférence des écoles et des missions de 1909. les programmes des écoles officielles furent redéfinis et la scolarité portée à six années d'étude. Les élèves qui sortent de l'école primaire munis du certificat de fin d'études sont alors employés dans les maisons de commerce ou comme agents de l'État. Les meilleurs d'entre eux entrent à l'école professionnelle pour une durée de deux ans, au cours de laquelle une formation professionnelle leur est donnée — dactylographie, éléments de comptabilité, rédaction administrative -, leur permettant d'obtenir un poste d'employé de bureau ou d'agent de traduction dans l'administration coloniale. Mais celle-ci étant très peu développée, les besoins en personnel local sont donc limités. Aussi, très tôt, le colonisateur allemand s'efforce-t-il de freiner la demande en éducation. Il intervient auprès des missions en leur demandant de « maintenir les enfants à la terre ». Des subventions sont attribuées pour favoriser l'enseignement agricole. Ainsi est né le champ scolaire, qui restera en vigueur sous la colonisation française

²⁰ Comme nous l'avons noté, il n'y avait pas d'études supérieures au Togo, et les Allemands s'opposaient aux départs de jeunes Togolais dans le Reich où ils auraient pu poursuivre leurs études. Seuls les missionnaires envoyèrent quelques-uns de leurs élèves en Allemagne, sous les critiques acerbes de l'administration. La scolarité primaire fut de quatre ans jusqu'en 1909, date à laquelle elle fut portée à six ans. Selon l'instituteur allemand Ehni, la poursuite des études au-delà de cette période n'est pas envisageable : « Du point de vue physiologique, la capacité d'apprendre du Nègre s'arrête plus tôt que pour les Blancs ; c'est donc pourquoi il est proposé une scolarité de six ans ». Cité par Sebald (1988 : 498).

et subsiste encore de nos jours en zone rurale²¹. Déjà, le chômage des jeunes diplômés commençait à poser problème ; il devient chronique dans les années à venir²².

La scolarisation sous la colonisation allemande a donc connu une expansion remarquable, en raison de l'action des missionnaires, les autorités coloniales s'étant contenté de structurer le système scolaire et de contrôler l'action des missionnaires. Alors qu'en 1900, on comptait 2 600 élèves dans les écoles togolaises, on en dénombrait plus de 14 000 à la veille de la défaite allemande. Pour Christel Adick, « Comme il y avait environ 1 million d'habitants dans le Togo allemand et 14 000 écoliers, par rapport à d'autres colonies ouest-africaines, on avait, compte tenu de la demande d'éducation, progressé vers la "colonie modèle" » (Adick, 1981, cité par Sebald, 1988 : 504). Mais, Peter Sebald s'oppose à cette affirmation :

« Le nombre brut d'écoles et d'écoliers néglige la signification des réalités, qui sont que ces nombres élevés [...] résultent des nombreuses écoles de brousse au niveau, on l'a dit, extrêmement bas. On ne peut les prendre en considération pour une comparaison avec les colonies voisines, où l'éducation en anglais et en français était donnée à un niveau en principe plus haut [...] ».

Peter Sebald pose ici deux questions qui restent pertinentes lorsque l'on étudie les systèmes scolaires contemporains : sur quelles bases effectuer des comparaisons entre systèmes scolaires différents et quelle est la relation entre scolarisation

²¹ Il faut noter que les missionnaires utilisaient déjà les écoliers pour travailler sur les champs de la mission. Par la suite, le champ de l'école — dont les récoltes devaient être soit distribuées aux enfants soit, le plus souvent, vendues au profit de l'école — se différencie des autres parcelles de culture, bien qu'une « confusion » ait toujours régné à propos de l'utilisation du travail des élèves, et ce, de façon constante, de l'époque coloniale à nos jours.

²² On voit que la notion de chômage des « jeunes diplômés » n'est guère nouvelle, même si le terme « diplômés » désignait autrefois les titulaires du certificat d'études, et non les bacheliers, licenciés ou docteurs de nos jours.

et instruction? Cette seconde question reparaît dans les débats actuels sur l'école. Au début du XXe siècle, elle fut éludée et les termes synonymes du verbe « scolariser » se confondaient souvent implicitement avec ceux d'enseigner, d'instruire, d'éduquer... Comment mesurer les connaissances acquises par les élèves dans les écoles confessionnelles ? Le problème posé est en fait très complexe, car, comme le sous-entend Peter Sebald, les programmes et les contenus d'enseignement devaient être différents selon les écoles, du fait de l'absence de centralisme au plan scolaire, spécifique à la période allemande²³. Chaque école disposait donc d'une autonomie et d'une certaine liberté quant à l'organisation des cours, au choix des élèves, des disciplines enseignées... Le but assigné à la scolarisation — convertir le plus grand nombre d'enfants ou de jeunes gens — n'incitait pas les missionnaires à obtenir de leurs élèves des performances élevées. Il est donc possible qu'une grande partie des écoles de brousse se contentèrent d'une alphabétisation en éwé, nécessaire à la lecture de la Bible. Cependant, les missionnaires durent aussi former en grand nombre des instituteurs et des catéchistes pour permettre l'extension de leur influence, et surtout, répondre à la demande scolaire des populations qui ne semblaient guère vouloir se contenter d'un enseignement rudimentaire. On a vu précédemment que les missionnaires ont dû se soumettre aux choix des parents en matière linguistique (enseignement en langue anglaise), et, lorsque l'on étudie les politiques scolaires, il ne faut pas oublier de prendre en compte ni les stratégies familiales, ni les conséquences de ces stratégies sur l'évolution de l'offre scolaire, tant quantitative que qualitative.

Mais, quel que puisse être le niveau scolaire des écoles confessionnelles, on ne peut nier le processus révolutionnaire que constitue la scolarisation de masse des enfants du Togo méridional. Peter Sebald (1988 : 504) estime qu'environ un cinquième ou un sixième de ces enfants allait à l'école. Or, si

²³ A l'opposé du centralisme français — puis togolais, à l'indépendance — qui, dès les premières années de la colonisation, imposera une organisation unique et un contrôle effectif aux différentes écoles du pays.

l'on considère que l'instauration de la scolarisation s'exprime en premier lieu par « l'enfermement » des enfants — selon l'expression de Philippe Ariès (1973) — et donc par le dessaisissement de la garde, de l'éducation et de la force de travail des enfants, on mesure l'ampleur de ce phénomène social — on pourrait même parler de révolution sociale — que constitue la mise à l'école d'une partie non négligeable des enfants.

Tableau 3 Situation des écoles en 1914 au Togo

| Ordres | Écoles | Nombre | Nombre |
|-------------------|-----------------------|----------|----------|
| d'enseignement | | d'écoles | d'élèves |
| | École professionnelle | . 1 | 37 |
| | Écoles élémentaires | | |
| Enseignement | de Lomé | 1 | 133 |
| officiel | Anécho-Sébévi | 1 | 148 |
| | Sokodé | 1 | 23 |
| | Total | 4 | 341 |
| | École complémentaire | 1 | 11 |
| Privé protestant | Écoles élémentaires | 156 | 5 643 |
| · | Total | 157 | 5 654 |
| , | École complémentaire | 1 | 37 |
| Privé catholique | École normale | 1 | 42 |
| | École professionnelle | 1 | 95 |
| | Écoles élémentaires | 181 | 7 479 |
| | Total | 184 | 7 653 |
| Privé méthodiste | Écoles élémentaires | 7 | 598 |
| Total tous ordres | Ensemble des écoles | 352 | 14 246 |

Source : August Full (1935 : 156) cité par Ahloko Komlan (1982 : 124).

Mais cette mise à l'école était-elle volontaire ou forcée ? Peter Sebald (1988 : 505) répond à la question posée en ces termes : « Le recul du nombre des écoliers après l'écroulement du régime colonial allemand en 1914 indique que beaucoup de parents avaient envoyé leurs enfants dans les écoles des missionnaires uniquement sous la pression coloniale ». Le seul argument avancé par l'auteur pour étayer son hypothèse est l'effondrement des effectifs scolaires après la défaite allemande. Or il ne prouve pas le bien-fondé de cette relation causale puisque son étude s'arrête en 1914. La réfutation de cet argument est aisée pour quiconque étudie la période de transition²⁴: les effectifs scolaires chutent brutalement en 1914 du fait de l'arrestation, puis de l'expulsion des missionnaires allemands, du changement de la langue d'enseignement, et surtout, en raison du séquestre des biens allemands. Tous les biens (propriétés, matériel...) appartenant aux missions sont confisqués. Il faut attendre le décret du 28 février 1926 pour voir enfin se résoudre la question de la passation des biens des missions allemandes au profit des missions françaises²⁵.

Rien ne permet donc de prouver que la scolarisation fut forcée comme l'affirme Peter Sebald. Peut-on, au contraire, émettre l'idée que la grande majorité des 14 000 élèves fréquentent l'école au gré de leurs parents ? Plusieurs faits semblent corroborer cette opinion. Tout d'abord, on peut rappeler que l'ouverture et le développement des écoles confessionnelles furent bien antérieurs à la colonisation allemande, partant le processus de scolarisation fut enclenché sans contrainte. Ensuite, comme l'observe la plupart des auteurs (dont Peter Sebald), la demande scolaire fut très importante dans le Sud du Togo, et c'est elle qui, en grande partie, explique le développement des infrastructures scolaires. Peut-on cependant affirmer que cette demande était homogène dans l'ensemble du Togo méridional ? On peut en douter, puisque la répartition des écoles apparaît très inégale selon les cercles²⁶. Quoi qu'il en soit, supposer la pratique de

²⁴ Se reporter pages suivantes.

²⁵ Voir à ce sujet, Karl Müller (1968 : 107-112). En fait, dès la rentrée 1923-24, on retrouve, dans le Togo français, le niveau de scolarisation de 1914. La remontée des effectifs est donc spectaculaire, compte tenu des conditions de la transition (voir pages suivantes).

²⁶ Cercle de Lomé: 56 écoles; cercle d'Aného: 37 écoles; cercle de Misahôhe: 225 écoles; cercle d'Atakpamé: 46 écoles; cercle de Sokodé: 1 école; cercle de Kete-Kratchi: 0 école; cercle de Mango: 0 école. La

recrutements forcés opérés par les autorités coloniales revient à avancer les deux hypothèses suivantes : la volonté coloniale de développer le secteur scolaire, le consensus scolaire entre colonisateurs et missionnaires. Or ceci s'oppose fondamentalement à tous les faits recueillis et décrits précédemment. Les autorités allemandes n'ont jamais souhaité développer l'éducation scolaire, et c'est essentiellement par le biais du contrat consensuel établi entre parents d'élèves et missionnaires que l'expansion de la scolarisation a pu se réaliser.

répartition des écoles selon les cercles fait apparaître le *désert scolaire* du Nord, mais aussi, les disparités au sein du Sud. Comme nous le verrons ultérieurement, le sud du pays n'est guère monolithique, ce qu'une simple comparaison Nord-Sud peut laisser supposer.

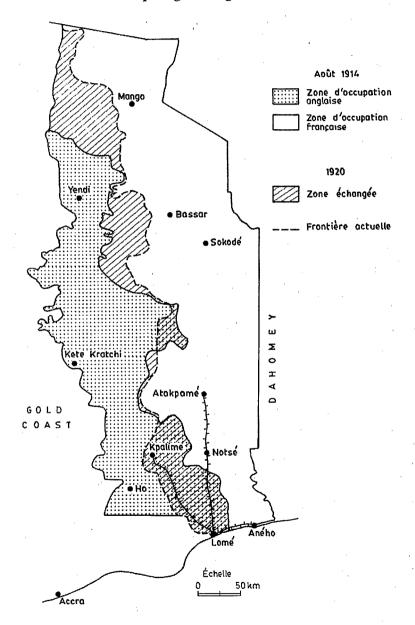
La scolarisation sous la colonisation française

La période de transition: 1914-1920

Au moment où la guerre éclate en Europe, la colonie togolaise est à peine armée. Elle possède une simple force de police (*Polizeitruppe*) destinée au maintien de l'ordre et de la sécurité intérieure. Aussi von Doering, gouverneur intérimaire en l'absence du duc de Mecklemburg, propose-t-il, par des télégrammes en date du 4 août et du 5 août 1914, aux gouverneurs du Dahomey et de la Gold Coast de considérer le Togo comme neutre. Les Alliés refusent et préparent l'invasion du pays; le 7 août 1914, les Anglais occupent Lomé; le 8 août, les Français entrent dans Aného et, trois semaines plus tard, le 27 août, le territoire togolais est aux mains des Alliés.

Un premier partage du Togo est alors effectué (carte 3): les régions de Lomé et Kpalimé sont attribuées aux Anglais qui les administreront durant six années. Le second partage est fixé par les accords franco-britanniques du 10 juillet 1919. La France récupère le cercle de Lomé, la subdivision de Kpalimé et la zone montagneuse de l'Adélé. En échange, elle donne deux portions situées dans le nord du territoire.

Carte 3
Le partage du Togo allemand



La remise effective aux représentants français des territoires passant sous leur autorité a lieu le 1er octobre 1920. Le 20 juillet 1922, le conseil de la Société des Nations entérine l'accord franco-britannique de 1919 et attribue un « mandat » sur le Togo à la France (Péchoux, 1939). Quelques modifications de frontières ont encore lieu entre 1927 et 1929, date à laquelle la frontière définitive du Togo est fixée.

Durant cette période, le système scolaire entre en crise en raison des bouleversements qu'engendre l'occupation francoanglaise. Deux décisions sont à l'origine de cette crise : le changement de la langue d'enseignement et l'expulsion des missionnaires allemands (rappelons que 97 % des élèves sont inscrits dans des écoles confessionnelles). Le changement de la langue d'enseignement se pose de façon aiguë, tout particulièrement dans les territoires situés autour de Lomé et de Kpalimé qui, après avoir abandonné l'allemand au profit de l'anglais, devront adopter le français à partir de 1920. L'expulsion des missionnaires allemands est catastrophique, en particulier au sein de l'Église catholique qui se trouve ainsi décapitée. Les protestants, dont nous avons noté la politique précoce visant à former une élite togolaise, peuvent assurer la continuité, avec l'aide du pasteur Bürgi autorisé à assurer la transition du fait de sa citoyenneté suisse. Les pasteurs Andréas Aku et Robert Baeta prennent la direction des affaires protestantes; le premier dirige le temple de Lomé, tandis que le second est promu responsable des écoles protestantes. Mais la situation financière est des plus précaires en raison du séquestre (qui inclut les possessions de la mission de Brême) dont les biens allemands ont été l'objet (Péchoux, 1939). De nombreuses écoles doivent être fermées, faute de moyens de subsistance.

La situation dans les écoles catholiques nous est décrite par le récit de Karl Müller (1968 : 88-90), qui nous éclaire sur la façon dont les missions vécurent cette période d'occupation.

« La situation était donc florissante quand la guerre éclata [...] Le rapport de 1915 est assez maigre, Mgr Wolf ne disposait pas à Steyl des documents nécessaires. Le ton est plutôt

pessimiste [...] On apprend aussi que deux des missionnaires ont été arrêtés, que les Pères d'Anécho sont cloîtrés dans leur maison, que les cours de catéchisme de Lomé sont très bien fréquentés ainsi que toutes les écoles catholiques de la ville. Les statistiques ne présentent pas des résultats réconfortants : le nombre d'écoles est tombé de 198 à 61, celui des instituteurs de 228 à 81, celui des élèves de 7 911 à 2 759 [...] Le rapport de 1916 ne donne pas des chiffres très différents [...] Dans les territoires occupés par les Français (Anécho, Togoville, Porto-Séguro, Atakpamé, Alédjo), toutes les écoles sont fermées [...] Dans la zone d'occupation anglaise, les écoles restent ouvertes, mais les missionnaires doivent en fermer quelques-unes pour des raisons financières. L'école complémentaire de Lomé ajoute un cours d'anglais à son programme depuis le mois d'octobre 1916, tandis que les écoles primaires gardent la langue allemande. A l'école professionnelle, le travail continue, puisque l'imprimerie peut sortir une nouvelle édition du Dzifomo¹ [...]. Le rapport de 1917 mentionne l'expulsion des missionnaires [...] C'est le dernier rapport des missionnaires de Stevl ».

On assiste donc à l'effondrement du système scolaire, tout particulièrement dans la zone occupée par les Français, qui semblent avoir été beaucoup plus intransigeants vis-à-vis des missionnaires allemands. Enfin, les Anglais expulsent les missionnaires en poste dans leur zone, le 11 octobre 1917. Il ne reste plus au Togo que les missionnaires âgés de plus de quarante-cinq ans et les religieuses, qui doivent quitter le pays à leur tour le 10 janvier 1918 et sont dirigés vers les camps de prisonniers en Europe (Müller, 1968). Au total, environ 200 missionnaires allemands sont expulsés. Cependant, la position géopolitique du Togo, coincé entre la Gold Coast anglaise et le Dahomey français, permet d'assurer la relève en faisant appel aux missions voisines. C'est donc la Société des Missions africaines de Lyon, par l'intermédiaire de Mgr Hummel, responsable de la mission catholique de Gold Coast,

¹ Le *Dzifomo* est un livre de chants et de prières en éwé, dont la fabrication était assurée par l'école professionnelle dirigée par les missionnaires catholiques.

qui est chargée de redresser la situation. La transition est d'autant plus aisée que Mgr Hummel — tout comme la majorité des prêtres qui rejoignent ensuite le Togo — était alsacien et donc pratiquait la langue allemande. Les Alliés ayant fait savoir qu'ils n'accepteraient pas le retour des missionnaires de Steyl, Rome décida de nommer Mgr Cessou, de la Société des Missions africaines, administrateur du Togo, le 11 janvier 1921. En 1928, la SMA crée deux provinces en France : celle de Lyon et celle d'Alsace-Lorraine. Le Togo revient alors à la province d'Alsace (Müller, 1968 : 106 ; 115).

La transition est donc assurée du côté des missionnaires. Les autorités françaises d'occupation ne restent pas non plus inactives durant cette période. La première école française s'ouvre en 1915 à Zébé, pour être ensuite transférée à Aného. Elle compte 170 élèves en 1918, 500 en 1921 et 610 en 1922, alors que l'école officielle allemande d'Aného ne dépasse pas 170 élèves en 1913. On voit bien que la politique scolaire du colonisateur français s'annonce déjà très différente de celle de son prédécesseur. Il s'agit pour les Français de former très vite le personnel local nécessaire à la mise en place de l'administration, et de franciser le pays que l'on envisage, dès le début de l'occupation, d'intégrer au domaine colonial. Pour mettre en œuvre cette politique scolaire, les Français disposent d'un atout considérable sur leurs prédécesseurs. Ils possèdent au Dahomey une élite locale qu'ils ont pu affecter au Togo, en attendant que la relève soit assurée. Ainsi, dès 1920, la première promotion d'élèves togolais se présente à l'examen du certificat de fin d'études primaires, et en 1921, un cours complémentaire est créé à Lomé.

Cette période de transition tient donc une place importante dans l'histoire du pays, et par conséquent, dans le processus de développement du système scolaire. Le statut de pays sous mandat, attribué au Togo, ne sera pas sans influence sur l'essor de la scolarisation, et ce n'est certes pas un hasard si les deux pays d'Afrique francophone les plus scolarisés au moment des indépendances se trouvent être le Cameroun et le Togo. L'effort fourni par l'administration coloniale, dans ces

pays sous mandat, sera sans comparaison avec ce qui sera réalisé dans les colonies de l'AOF ou de l'AEF. Le dynamisme des missions y sera aussi beaucoup plus développé, et on verra que, jusqu'en 1960, elles conserveront au Togo (tout comme au Cameroun) une place prépondérante dans le système scolaire, sans doute liée à une plus grande tolérance de l'administration française, en raison du statut particulier de puissance mandataire dont elle se trouve investie². Enfin, dernier facteur — et non des moindres — de l'impulsion donnée à la scolarisation, le désir d'ascension sociale de l'élite togolaise dont nous avions noté l'émergence à l'époque précoloniale, puis le déclin sous la colonisation allemande. Cette élite resurgit pendant l'occupation anglaise de Lomé. Ainsi Yves Marguerat note:

« Après la peur inévitable des premiers jours, il fut rapidement évident que les Loméens (largement anglophones et très liés à la Gold Coast) ne manifestaient aucune animosité à l'encontre des nouveaux maîtres de la ville, bien au contraire. La suspension des impôts directs et la reprise rapide des activités commerciales, ainsi que la fin des aspects les plus coercitifs de la domination allemande³ furent sans doute appréciés à leur juste valeur » (à paraître).

La bourgeoisie loméenne profitera de cette ouverture pour reprendre place dans le commerce international, où elle avait naguère excellé. Selon le rapport du district de Lomé :

« On a déjà signalé le fort accroissement du nombre de commerçants indigènes, grâce à la suppression des nombreux obstacles placés sur leur chemin par l'Administration alle-

² Sur les « devoirs » de la puissance mandataire, voir Péchoux (1939). Cependant, il ne faut pas surestimer le pouvoir de la SDN. Comme nous le verrons plus loin, la France se conformera peu souvent aux demandes de la SDN.

³ Suppression de la détention avec chaînes et des châtiments corporels (coups de bâton ou de fouet) en vigueur sous la colonisation allemande, et dont les notables avaient demandé, en vain, l'abolition aux autorités allemandes (voir *supra*).

mande. Le moindre de ces obstacles n'étaient pas les lourdes licences commerciales qui leur étaient imposées [...] Ces négociants, à leur échelle, raniment l'économie et maintiennent l'activité des marchés »⁴.

Aussi, lorsque l'accord de 1919 cédant Lomé à la France est signé, les notables de la ville, présidés par Octaviano Olympio, vont-ils « désespérément bombarder de pétitions le gouvernement anglais, les autorités de Gold Coast et la SDN... »⁵. En vain. Mais les autorités françaises tenteront, sous la période mandataire, de s'attacher cette bourgeoisie. L'un des moyens les plus efficaces sera, sans conteste, l'attribution de bourses scolaires et la possibilité de poursuivre des études dans les écoles de l'AOF ou de France offertes aux enfants de notables.

Les autorités françaises « héritent » donc d'une colonie un peu particulière. Il fallait à la France faire figure de colonie modèle et vaincre les suspicions de cette bourgeoisie togolaise anglophile. C'est pourquoi l'enseignement bénéficie très tôt d'un développement rapide. Dès 1921, les effectifs des écoles publiques s'élèvent à 1 242 écoliers, soit le triple des effectifs allemands de 1914, et ce, malgré un territoire réduit d'un tiers.

Les effectifs du privé confessionnel, quant à eux, sont nettement inférieurs au niveau atteint à la veille de la guerre. On enregistre, en effet, 4 063 inscrits en 1921 contre 13 905 en 1912, soit une perte d'environ 10 000 élèves. Le rattachement d'une partie du territoire éwé — dont on a vu qu'il était très scolarisé — au Togo britannique n'explique que partiellement cette déflation. On ne peut que constater le recul de la scolarisation effectuée par les missions.

5 Ibid.

⁴ Rapport annuel du district de Lomé, 1916, traduit et cité par Yves Marguerat, op. cit.

Carte 4
Le Togo français

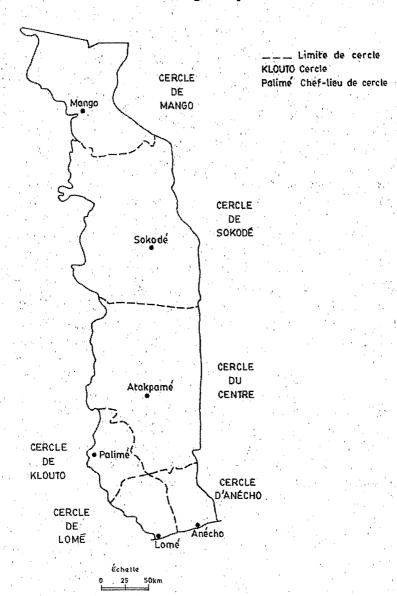


Tableau 4

Répartition des élèves dans les écoles publiques en 1921

| Cercles | Nombre d'écoles | Nbre d'élèves |
|----------|---|---------------|
| Lomé | 1 école de 10 classes | ? élèves |
| | 1 cours complémentaire préparant au certificat d'études primaires | 15 élèves |
| Anécho | 1 école | 610 élèves |
| Klouto | 0 | 0 |
| Atakpamé | 1 école dirigée par un moniteur togolais | 49 élèves |
| Sokodé | 1 école | 200 élèves |
| Mango | 1 école | 120 élèves |
| Total | 6 écoles | 1 242 élèves |

Source : Rapport du gouvernement français à la SDN, section enseignement, année 1921.

Tableau 5
Répartition des élèves dans les écoles confessionnelles en 1921

| Cercles | Écoles | Nbre d'écoles | Nbre d'élèves |
|---------------|-----------------------------|------------------------|------------------------------|
| Lomé | catholiques protestantes | 4 écoles 5 écoles | ? élèves 686 élèves |
| Aného | catholiques protestantes | ? | 270 élèves 452 élèves |
| Klouto | catholiques protestantes | ? | 541 élèves 521 élèves |
| Atakpamé | catholiques protestantes | 1 école 1 école | 43 élèves 47 élèves |
| Ensemble pays | catholiques protestantes | 19 écoles 44 écoles | 2 199 élèves 1 864 élèves |
| Ensemble pays | écoles confession. | 63 écoles | 4 063 élèves |

Source : Rapport du gouvernement français à la SDN, section enseignement, année 1921

En fait, les missions ne sont pas encore remises ni de l'expulsion des missionnaires, ni du séquestre des biens allemands qui leur ont ôté les moyens de conserver la densité du tissu scolaire de l'époque allemande. Cependant, en 1920-21, on compte déjà 5 305 élèves dans les écoles togolaises, et leur formation en français permet à l'autorité coloniale de réaliser la mise en place de l'administration en procédant à l'organisation des « cadres locaux indigènes »⁶. En effet, comme le note Laurent Péchoux :

« Dès le début de la période d'occupation, les autorités locales se sont trouvées dans la quasi-impossibilité de recruter le personnel indigène nécessaire aux besoins immédiats. Seuls, quelques employés de commerce, quelques anciens fonctionnaires du régime allemand parlant français, ont pu être admis, et il a été nécessaire de faire appel aux Dahoméens qui, à l'origine, ont ainsi composé la majorité du personnel local. Mais, dès 1922, l'expansion de la langue française aidant, il a été possible de prendre des mesures susceptibles d'associer largement nos protégés à l'exercice des fonctions publiques » (1939 : 92-93).

Les bases du système — sur lesquelles va reposer le développement que nous allons décrire — sont donc posées. Ce développement va s'opérer selon deux périodes distinctes. La première correspond à l'instauration des structures du système, ainsi qu'à son expansion, que viendra remettre en cause la crise économique des années 30. La seconde est caractérisée par un revirement spectaculaire de la politique scolaire, tant au plan des programmes et des examens qu'au niveau quantitatif, ce qui se traduira par l'ébauche d'une démocratisation de l'école, annonçant l'« explosion » des années 60-80.

⁶ L'administration coloniale française était divisée selon trois catégories : le cadre métropolitain (fonctionnaires français), le cadre Afrique occidentale française (fonctionnaires indigènes relevant du gouvernement central de l'AOF) et le cadre local (employés indigènes locaux). Pour chacun de ces cadres existait une grille de salaires établie en fonction de l'emploi occupé. Une hiérarchie, tant au niveau des postes qu'à celui des revenus, s'imposait de fait entre ces trois catégories.

La scolarisation sous la période mandataire

La mise en place des structures

La mise en place des structures du système d'enseignement est assurée par l'arrêté du 4 septembre 1922. Il s'agissait de fixer l'armature d'un enseignement public, car « tout en appréciant le concours incontestable des Missions au point de vue scolaire, l'Administration a le devoir de fournir aux populations du Togo un enseignement absolument gratuit [...] »⁷, puis de réglementer les écoles privées, ce qui fut fait au moyen de l'arrêté du 27 septembre 1922.

L'enseignement était dispensé dans différents types d'établissements : les écoles de village et les écoles régionales. Dans les écoles de village, seuls les premiers cours du cycle primaire élémentaire étaient assurés, tandis que dans les écoles régionales s'accomplissait le cycle complet débouchant sur le certificat de fin d'études primaires. Les meilleurs élèves ayant obtenu ce diplôme pouvaient se présenter au concours d'entrée au cours complémentaire, correspondant à l'enseignement

⁷ Rapport au ministre des colonies sur l'administration des territoires occupés pendant l'année 1921, p. 22, cité par Agbobly-Atayi (1980 : 65). L'auteur — qui est prêtre catholique — semble regretter cette attitude : « Pour les autorités mandataires, l'alternative était simple : ou tenir compte de la situation scolaire héritée de la colonisation allemande et s'engager dans une démarche qui aurait visé à la création, à plus ou moins longue échéance, d'un système scolaire unique ; ou faire l'option d'instaurer, à côté des écoles privées, un enseignement public. C'est cette deuxième solution qui fut adoptée [...]. Bornons-nous, pour l'instant, à constater que les responsables coloniaux français n'ont pas saisi l'occasion qui leur était offerte par le statut particulier de pays sous mandat [...] ». On ne voit pas cependant de quelle façon il eut été possible d'éviter cette dichotomie, à moins d'obliger l'ensemble des enfants togolais à réciter leur catéchisme et à aller à la messe. Le problème se pose encore de nos jours dans certains milieux ruraux réfractaires aux religions chrétiennes, où seules des écoles relevant des missions sont accessibles. Le prosélytisme déployé incite parfois les parents à renoncer à scolariser leurs enfants. C'est ce que nous avons observé, lors d'enquêtes menées dans la région du Moyen-Mono, où le culte vodou est encore très vivace.

primaire supérieur. La durée des études y était de trois années, à l'issue desquelles les élèves tentaient d'obtenir le diplôme de fin d'études du cours complémentaire. Les plus brillants d'entre eux pouvaient aussi se présenter aux grandes écoles de l'AOF.

Le dilemme de la politique scolaire de la France : assimilation ou ségrégation

La période mandataire est marquée par le développement très rapide du système scolaire de 1920-21 à 1926-27. Les effectifs, qui étaient de 1 242 élèves inscrits dans les écoles publiques, atteignent le chiffre de 4 355 en 1926-27 (tableau 6), soit une croissance remarquable en seulement sept années. Cependant, comme le note Agbobli-Atayi, le nombre de diplômés ne progresse guère (tableau 8). Il semble que la majorité des enfants scolarisés ne parvient pas à maîtriser les connaissances dispensées, et n'ont, de fait, pas accès aux dernières classes de l'enseignement primaire. Il s'agit donc en réalité d'une scolarisation de masse, qui vise à dégrossir le plus grand nombre, et seuls quelques enfants privilégiés ont accès aux rares écoles régionales (une seule école par cercle). Mais, de façon inattendue, cette période voit aussi l'émergence d'une petite élite scolaire qui va fréquenter les lycées de France, puis l'enseignement supérieur français. Le premier élève — Robert Sanvee, fils d'un notable de la ville d'Aného - entre en 1926 au lycée Mignet d'Aix-en-Provence, sur l'initiative de son père qui obtient ensuite une bourse d'étude. Il est suivi en 1927 par Robert Ajavon, fils d'un notable de Lomé. En 1928, trois autres élèves togolais rejoignent la France: Nicolas Grunitzky, Ignace-Anani Santos, André Akakpo. Ces quatre derniers élèves passeront le baccalauréat avec succès en 1931 et poursuivront des études supérieures. Il faut noter que c'est sur la pression de leurs parents que le gouvernement du Togo leur attribue des bourses d'étude. La bourgeoisie côtière a, très tôt, su peser sur les décisions

administratives, lorsqu'il s'agit de défendre sa position sociale⁸

Tout d'abord enthousiastes devant la réussite scolaire de ces jeunes indigènes, les autorités coloniales se raviseront et mettront fin à cet exode scolaire. La politique d'assimilation a, en effet, atteint son point culminant, et les autorités mesurent alors toutes les conséquences perverses que cette politique engendre. A diplôme égal, responsabilité et salaire égaux s'imposent. Or comment concevoir en situation coloniale qu'un indigène puisse être l'égal ou le supérieur d'un cadre français?

Un revirement de la politique scolaire s'opère alors : les bons élèves sont dorénavant orientés vers les grandes écoles de l'AOF, dont les diplômes, pourtant très cotés, ne sont pas équivalents aux diplômes français. La crise économique des années 30 accélérera ce processus « d'africanisation » de l'enseignement, qui n'est en fait qu'un processus de ségrégation scolaire. « On parle volontiers de "retour aux sources" et de "culture français et Africains à "sauver la culture noire, à rendre les Noirs à eux-mêmes". G. Hardy plaide en faveur d'une "redécouverte de la tradition" et propose qu'on adapte l'ensei-

⁸ La lecture des procès-verbaux des séances du Conseil des notables de la ville de Lomé (Archives de la Mairie de Lomé) éclaire parfaitement la stratégie de ces notables (qui sont en fait les « bourgeois » de Lomé et quelques chefs traditionnels de villages périphériques). Les conseils de notables avaient pour fonction d'associer certaines personnalités indigènes à la gestion de la colonie. Celles-ci ne possédaient cependant qu'une voie consultative, et nombreuses sont leurs propositions qui ne connurent aucune mise en application. Leurs revendications d'ordre économique (réduction des impôts, des taxes d'importation et d'exportation, des licences et des patentes) ne furent jamais acceptées. Par contre, leurs demandes relatives aux bourses scolaires (attribuées non en fonction des besoins financiers de l'élève, mais selon ses mérites scolaires) et aux privilèges quant à l'accès des services médicaux (heures de visite réservées aux notables et chambres d'hôpital spécialement construites pour eux) furent satisfaites. Pour des informations plus complètes sur le Conseil des notables, se reporter à Seti Yawo Gableame Gakli Gbedemah (1984).

gnement au contexte africain » (Komlan, 1982 : 185)⁹. Un comité consultatif tente au Togo d'appliquer les directives émanant du gouvernement de l'AOF. Il propose de :

- « a) réduire le nombre des écoles régionales à deux.
- b) n'admettre dans les écoles régionales que les élèves méritants, susceptibles de former une élite, élèves choisis dans les écoles élémentaires.
- c) créer des écoles populaires où un plus grand nombre d'enfants apprendront "à penser et à parler français. Instruire l'enfant dans son propre milieu pour ne pas en faire un déclassé, développer en même temps l'enseignement pratique agricole [...] Faire en un mot, du fils d'un cultivateur, non pas un diplômé, mais un cultivateur plus instruit que ses parents et susceptible de comprendre et d'adopter de nouvelles méthodes de travail, d'élevage, d'appliquer les règles d'hygiène" [...] » (Komlan, 1982 : 187-188)¹⁰.

On perçoit bien l'ambiguïté de ces propositions qui visent avant tout à maintenir l'Africain dans son milieu, à réduire les élites scolaires et donc à interdire toute mobilité sociale.

C'est dans cette optique que la réforme de 1933 organise le système scolaire selon trois types d'enseignements : un enseignement populaire rural donné dans les écoles rurales, un enseignement primaire élémentaire dispensé dans les écoles urbaines et, enfin, un enseignement primaire supérieur réservé aux écoles régionales. Le choix du terme « école rurale » n'est évidemment pas neutre : il est préféré à ceux d'écoles préparatoires ou élémentaires, qui ont « le tort d'indiquer une hiérarchie, une ascension » (Komlan, 1982). Tous les problèmes engendrés par les politiques de ruralisation de l'enseignement sont alors posés. Problèmes qui se posent encore de nos jours dans les pays africains qui prônent la ruralisation et l'adap-

⁹ On voit que ces thèmes qui ont resurgi au cours des années 70 dans certains pays d'Afrique francophone (essentiellement au Zaïre, au Tchad et au Togo) ne sont pas nouveaux.

¹⁰ Le point « c » est également d'une actualité remarquable.

tation sélective de l'enseignement¹¹. Les populations n'y ont jamais été dupes, qui, très tôt, y voient un enseignement au « rabais », pour la simple raison que cet enseignement n'assure plus son rôle de promotion sociale.

Toutes les mesures de cette réforme mises en application (élimination des élèves les plus âgés, politique de « retour à la terre », sélection accrue) auront pour conséquences de provoquer une baisse importante des effectifs scolaires. Des 4 106 élèves inscrits dans l'enseignement public en 1926-27, on n'en compte plus que 3 170 en 1930-31, et il faudra attendre la rentrée de 1935-36 pour retrouver le niveau atteint en 1926-27 (tableau 6). On ne peut qu'être étonné de la similitude de situation de ces années avec celles de la crise de 1980-1985, que nous décrirons ultérieurement¹².

La politique scolaire de la France sous la période mandataire est donc passée, sans transition, de l'assimilation à la ségrégation. Cette évolution n'est d'ailleurs pas spécifique au Togo, et tant Paul Désalmand que Denise Bouche observent le même phénomène, à des dates cependant antérieures du fait de la précocité de la présence française dans les pays de l'AOF. Pour Denise Bouche (1966):

« Convaincu que "l'expérience a malheureusement démontré que l'instruction complète donnée en France à quelques indigènes de nos colonies en les enlevant à leur milieu avait fréquemment pour résultat d'en faire des déclassés et des mécontents", Trentinian [Lieutenant-Gouverneur du Soudan de 1895 à 1899], approuvé par le Ministre, décida d'affecter désormais le crédit de 6 000 F non à l'entretien de quelques fils de chefs en France, mais à l'organisation de caravanes scolaires. Chaque année, les meilleurs élèves, leurs études terminées au Soudan, feraient un voyage en France pour visi-

¹¹ Sur la politique de ruralisation au Mali, se reporter à Étienne Gérard (1992). Sur les centres de formation des jeunes ruraux au Burkina Faso, voir Jean-Marie Köhler (1991).

¹² Les mêmes thèmes y sont développés : la nécessité du retour à la terre, l'absence d'emplois administratifs... Les mêmes méthodes y sont développées : clauses d'âge et sélection accrue dans le système scolaire ; dégraissage des effectifs dans la fonction publique.

ter en détail monuments, usines et jardins botaniques. On espérait sans doute qu'ils reviendraient convaincus de la grandeur de la France sans avoir eu le temps d'y acquérir ce "mauvais esprit", hantise des administrations coloniales ».

De même, Paul Désalmand (1983: 180-181) observe:

« [le Conseil général] distribuera assez généreusement des bourses pour la continuation d'études secondaires en Métropole. Les mesures prises en 1903, tournées vers un enseignement "adapté", mécontentent les notables qui obtiennent par la suite le maintien d'un enseignement secondaire de type français [...] Les deux seuls établissements d'enseignement secondaire sont donc situés au Sénégal ».

Cette politique sera renforcée par de nouvelles dispositions prise en 1924. « Les nouvelles instructions entérinent un état de fait en précisant que les écoles urbaines pourront comporter des classes indigènes avec les mêmes programmes que les écoles régionales, et des classes européennes fonctionnant avec des programmes métropolitains. Les classes européennes sont réservées aux Européens et aux assimilés » (Désalmand, 1983 : 171). En fait, si diplômes « métropolitains » et diplômes « indigènes » avaient possédé la même valeur, on aurait pu croire aux volontés « d'adaptation », « d'africanisation » de l'enseignement, affichées par les autorités coloniales. Mais le but fut tout autre : il s'agissait en réalité d'une politique ségrégative visant à interdire aux Africains les postes de responsabilité, réservés aux seuls détenteurs de diplômes « métropolitains ». Nous sommes bien face à deux réseaux de scolarisation, dont le recrutement différencié s'appuie non sur une politique de ségrégation sociale, mais raciale¹³. En effet, les enfants de la bourgeoisie de la côte togolaise - tout comme les fils des chefs et des commercants musulmans du Sahel — sont exclus du réseau « métropolitain ». Le rapport de classes se trouve momentanément occulté. Et, dès lors,

¹³ Concernant la notion des *deux réseaux de scolarisation*, voir Christian Baudelot et Roger Establet (1971, 1975).

l'appareil scolaire colonial peut assurer la reproduction des rapports coloniaux. Mais tout cela ne suffit pas pour calmer les craintes des autorités, qui préfèrent prendre de nouvelles mesures renforçant le caractère sélectif et ségrégatif du système scolaire. On assiste donc au développement de la doctrine du « retour à la terre » durant les années 1930-1946 (Bouche, 1966, 1975; Désalmand, 1983).

Ainsi la direction donnée à la politique scolaire de la France — de l'assimilation à la ségrégation — s'observe dans nombre de colonies africaines. Mais par-delà cette tendance commune, il nous faut de nouveau noter la spécificité du Togo au sein de l'espace africain francophone. Dans ce territoire, ce sont les parents qui prennent l'initiative du départ des jeunes scolaires vers les lycées métropolitains, faisant pression sur le gouvernement qui doit entériner ce « coup de force » et attribuer des bourses aux enfants des notables de la Côte. Tout autre est la situation au Soudan français, décrite par Denise Bouche (1966 :: 263-264) :

« Lorsque les deux fils de Mamadou Lamine, Mahdi et Abdoul Bassar furent dirigés sur un lycée de Paris, le but d'Archinard [militaire français, successeur de Gallieni dans la conquête du Soudanl était avant tout d'en débarrasser le Soudan. Les deux jeunes gens avaient été placés par Gallieni à l'école des otages, à Kayes, tout près de l'ancien village de leur père, Goundiourou. C'était, selon Archinard, une mesure très maladroite: "Nous avons élevé deux petits serpents, qui sont intelligents, qui parlent assez correctement le français, l'écrivent de manière à être compris, se regardent, malgré le souci qu'on a pris d'eux, comme des prisonniers et n'aspirent qu'au moment où ils obtiendront leur congé définitif de notre école pour aller se perfectionner dans l'étude du Coran et des livres saints et devenir comme leur père des grands marabouts et des meneurs de guerres saintes." Or il est impossible de garder à l'école des otages des jeunes gens dont l'aîné a atteint seize ou dix-sept ans, que les chefs de village commencent à réclamer et dont la présence à l'école est mauvaise pour les autres élèves ».

Archinard considère que les deux jeunes hommes :

« seront pour nous, un peu plus tard, des adversaires d'autant plus dangereux qu'ils auront vécu près de nous. Je ne vois qu'un moyen de nous débarrasser pour l'avenir de deux prêcheurs de guerre sainte [...] ce serait d'envoyer ces deux jeunes gens dans un lycée de Paris. Ils y deviendront suffisamment français pour ne plus s'occuper de guerre sainte et pourront être des fonctionnaires précieux. En tout cas, un séjour de quelques années au milieu de nous leur enlèverait tout prestige aux yeux de leurs compatriotes » (Bouche, 1966 : 263-264).

On constate qu'une même politique scolaire orchestrée en différents lieux peut dissimuler des conceptions de l'école totalement divergentes chez les intéressés (parent, élèves, autorités).

On a souvent présenté la politique coloniale de la France comme « assimilatrice » ¹⁴. Comme nous venons de le voir, en matière scolaire, l'expérience fut de courte durée. Mais comment expliquer cette remise en cause brutale et inattendue? En premier lieu, il faut noter que les oppositions à une « assimilation » réelle proviennent exclusivement des cadres coloniaux en poste en Afrique (ceux-ci s'offusquant d'ailleurs souvent des « avantages » ou « faveurs » accordés en métropole aux jeunes Africains). Quels sont les griefs portés contre la formation française? La subjectivité des réponses des cadres coloniaux demeure constante : il est question du « mauvais esprit », de « l'insolence » des jeunes scolaires qui, de fait, deviennent des « déclassés », des « mécontents » ¹⁵. Il paraît difficile de mesurer la signification sociale de ces

¹⁴ Catherine Coquery-Vidrovitch (1992 : 31-40) rappelle que « le rapport inégalitaire citoyen métropolitain/sujet était affirmé dans tous les domaines : législatif et exécutif (réservé au pouvoir blanc), et judiciaire (marqué par le code de l'indigénat ou le système des réserves). On n'insiste pas sur ces données, évidentes, bien que la théorie à la française sur " l'assimilation " en ait obscurci la réalité ».

¹⁵ Ces termes apparaissent constamment dans les rapports des administrateurs coloniaux.

propos sans quitter les rapports archivés et se replonger dans la société coloniale. La lecture des romans coloniaux peut nous instruire sur le fonctionnement et le mode de pensée de la société coloniale. A titre d'exemple, nous retiendrons le roman de Henri Crouzat, Azizah de Niamkoko, dont le succès passé et actuel montre à quels points les archétypes sont bien identifiés. Ainsi les colons des différentes colonies françaises d'Afrique sont longtemps restés persuadés que le roman se déroulait dans leur propre colonie, croyant reconnaître au fil des pages les personnages, dissimulés derrière des pseudonymes. Comme l'indique la page de garde de l'ouvrage, Niamkoko, petit village africain où se déroule une grande partie des événements, « est une synthèse [...] Par contre, la capitale du territoire inconnu, Kobilonou, emprunte son nom aux villes de Konakry, Abidjan, Lomé et Cotonou. ». En écrivant ce livre, l'auteur était donc conscient que la réalité coloniale qu'il décrivait n'était pas spécifique au seul territoire qu'il connaissait. Pour Yves Marguerat, le roman se déroule au Togo, et les recherches historiques qu'il a menées lui ont permit de décoder l'identité des personnages (1993 : 223-224).

La description des personnages africains peut être résumée en une typologie simple : du moins « instruit » (c'est-à-dire du plus éloigné de la culture française) au plus « assimilé » ou « évolué » — pour reprendre la terminologie coloniale —, les personnages africains sont de plus en plus négatifs. Un seul personnage est présenté exclusivement sous un aspect positif, suscitant même l'admiration des personnages blancs, et étant parfois décrit comme supérieur à certains Blancs. Il s'agit de Barkouassi (« le plus grand chasseur qui soit et qui n'ait jamais existé », Crouzat, 1983), dont le plus grand mérite est d'être resté imperméable à la culture française. Viennent ensuite les personnages « corrompus » par la fréquentation de l'école et le voisinage des Blancs (sont inclus le personnel subalterne des compagnies commerciales ou de la fonction publique, les employés domestiques...). Akou est le principal représentant de ce second type. Ayant reçu un minimum d'instruction, il entre dans l'armée française et prend part aux combats de la

seconde guerre mondiale. « Semi-évolué », il sera élu lors des élections des députés africains. Akou est présenté comme une victime de sa fréquentation trop rapprochée des Blancs, de sa double appartenance culturelle (africaine et française). Plus vraiment Noir, mais pas Blanc non plus (il est clair que, dans le roman, les Noirs ne pourront jamais devenir de vrais Blancs et sont donc condamnés à n'être que des ersatz de Blancs), rejeté pareillement par les deux pôles culturels, on ne retint de lui que la souffrance à laquelle il est irrémédiablement lié. Enfin, le troisième type est représenté par Kadialla, avocat, homme politique qui cumule à lui seul tous les aspects négatifs de la race noire. En fait, selon Yves Marguerat, « l'abominable avocat Anani Kadjala, c'est maître Anani Santos, bête noire des colonialistes depuis qu'il avait défendu les insurgés malgaches en 1947 ». Il est particulièrement intéressant de constater que nous avions rencontré Anani Santos parmi les premiers élèves togolais ayant brillamment poursuivi leurs études secondaires en France. Le roman colonial confirme donc le rejet des conséquences de la politique d'assimilation des années 1920-1927, à savoir l'émergence d'une élite francophone de haut niveau.

Oue déduire de cette typologie ? On perçoit bien que la mission civilisatrice de la France tant affichée relève plus de la rhétorique que de la pratique. C'est bien à contrecœur que les colonisateurs assistent impuissants à la montée d'une élite africaine qui, soit demande la juste place à laquelle le statut de lettré la destine, soit rejette les colonialistes, considérant qu'ils sont devenus inutiles et encombrants. La seconde constatation que l'on peut déduire de la lecture du roman est que le métissage aussi bien culturel que biologique ne peut qu'être destructeur. Le seul mariage mixte entre une Blanche et un Noir (il s'agit d'Akou qui lors de son séjour en France a rencontré sa femme) se termine très mal. La Blanche devient folle en découvrant le village africain où elle aurait dû vivre et il faut la rapatrier de toute urgence chez ses parents en France, où elle ne retrouvera jamais la raison. Ainsi Akou porte sur ses larges épaules (il est décrit dans le roman à la

fois comme un homme courageux et comme une force de la nature, ce qui, de toute évidence, lui a permit de survivre aux malheurs qui s'abattent sur lui) le double péché du métissage biologique et culturel. Mais le métissage culturel est aussi interdit aux Blancs, car il n'y a guère de salut pour les Blancs qui tentent de se rapprocher de la culture noire, comme le jeune juge du roman qui, désespéré, se suicide.

D'une autre façon, on retrouve certains de ces thèmes dans l'ouvrage d'Albert Memmi, Portrait du colonisé (1979), bien que celui-ci, s'appuyant sur le cas nord-africain, soit sur de nombreux points inexacts en ce qui concerne les colonies d'Afrique noire. Cependant, Albert Memmi met bien en évidence le fossé infranchissable qui sépare les colonisés des colonialistes. En dépit des efforts que produisent parfois les deux parties, la ségrégation raciale intrinsèque au fait colonial perdure. Le colonisé peut s'épuiser à se franciser, renier sa culture d'origine, sa famille et ses proches, il ne sera jamais l'égal du colonialiste. Quant au colonialiste, s'il tente l'aventure de l'assimilation au pays qui l'accueille, il sera rejeté, marginalisé, et ne pourra en aucun cas se faire l'égal ou le défenseur du colonisé. Pour Albert Memmi, la seule alternative qui s'offre au colonialiste « progressiste » est le départ pur et simple de la colonie. Le départ, mais par la mort, est aussi la solution proposée dans le roman de Henri Crouzat. L'unique personnage français défendant l'égalité entre Blancs et Noirs est un petit juge, fraîchement sorti de l'université, intellectuel utopiste, incapable de saisir la « vraie nature » des Noirs, selon l'auteur. Tout comme Anani Kadjalla qui meurt assassiné, le jeune juge meurt aussi mais en se suicidant. Dans le roman colonial, les « progressistes », qu'ils soient Blanc ou Noir, sont très vite éliminés.

Ces quelques exemples nous aident à comprendre le décalage entre le discours officiel de la France sur sa mission civilisatrice et la pratique quotidienne des colonialistes qui ne pouvaient admettre de voir remis en cause leur statut supérieur directement lié au régime colonial. D'une part, les Français se croyaient investis du devoir d'amener les peuples colonisés à la « civilisation », d'autre part, ils ne supportaient pas les résultats de cette action : toutes les contradictions intrinsèques au régime colonial sont ainsi exacerbées dans le champ scolaire 16.

La ségrégation, mais sans l'autonomie culturelle : l'exemple de la politique linguistique

Comme nous venons de le voir, la France opta très tôt en faveur d'une politique ségrégative opposant le cursus noble de la métropole réservé aux Français et aux assimilés au cursus colonial destiné aux indigènes. Cependant, l'enjeu fut exclusivement de ne pas reconnaître aux diplômes coloniaux la même valeur que leurs équivalents métropolitains et il ne fut guère question d'organiser un enseignement différent de celui de la métropole. Tout au plus, et très tôt, les programmes furent adaptés, les contenus « africanisés » : les affirmations selon lesquelles de jeunes enfants africains ont récité « nos ancêtres les Gaulois » ont été particulièrement bien remises en cause par Denise Bouche (1968 : 110-122). La lecture des déclarations des administrateurs scolaires coloniaux en poste au Togo¹⁷ corrobore les enquêtes de Denise Bouche, en clarifiant

¹⁶ Voir, à ce sujet, Leclerc (1972: 198). L'auteur note que « la contradiction essentielle, c'était (et c'est toujours) que le colonialisme prétendait éduquer et il freinait l'éducation, il prétendait industrialiser et il exportait (ou importait) les matières premières, il prétendait assimiler et il instituait le racisme et la discrimination », cité par Jean-Yves Martin (1977: 55-67).

¹⁷ Voir, à ce sujet, l'article de Robert Imbert, alors inspecteur d'écoles primaires au Togo, « Sous d'autres cieux. Nos ancêtres les Gaulois », Journal des instituteurs, 31 mars 1934. Dans cet article, l'auteur décrit une visite d'inspection qu'il mena dans une école régionale de Kpalimé, et montre que l'essentiel des activités des élèves consiste en des activités physiques (désherber, porter des briques, construire un poulailler, allumer un four, couper du bois, écraser les fruits du caféier de la récolte scolaire), même si « tout le monde n'est pas dans la cour, à l'atelier ou au jardin. Les élèves de deux classes sont restés à leurs bancs. Que font-ils ? Ma foi! Ils suivent un brave petit programme sans ambition, conçu spécialement pour eux et qui leur apprend ce qui peut être utile demain, dans leur vie indigène,

de façon crue la question : il ne fut jamais question de faire croire aux enfants africains qu'ils puissent avoir quelque parenté (biologique ou d'alliance), aussi lointaine fût-elle, avec les Français, mais bien que la supériorité de la France découlait d'un passé prestigieux qui faisait cruellement défaut à l'Afrique.

N'oublions pas que l'Afrique fut longtemps considérée par les colonialistes comme sans Histoire, sans civilisation... (ceci apparaît clairement dans les rapports coloniaux ou encore dans les romans coloniaux), mais aussi sans langue, puisque le statut de langue de civilisation était réservé de façon exclusive à la langue française. Le refus d'admettre l'existence des langues africaines (y compris de celles qui, comme l'éwé, bénéficiaient déjà de recherches avancées qui en autorisaient l'enseignement) ne sera jamais remis en cause.

Nous avons vu que, durant la période de transition, les écoles togolaises entrent en crise du fait des bouleversements qu'engendre l'occupation franco-anglaise. Le problème du changement de langue se pose de façon aiguë, tout particulièrement dans les territoires situés autour de Lomé et de Kpalimé qui, après avoir abandonné l'allemand au profit de

rien de plus [...] l'école indigène s'est efforcée de répondre à sa fonction : Préparer les petits noirs à faire de bons Africains et rien de plus. Elle n'enseigne que des notions fort simples aisément assimilables, et surtout elle s'est attachée à remettre en honneur le travail manuel sous toutes ses formes ». Ce court extrait de l'article de Robert Imbert indique bien que, même au sein d'une école régionale (où l'on donne un enseignement plus élevé selon l'auteur que dans les écoles de village), nous sommes loin des programmes métropolitains. Le mot «élèves » n'est d'ailleurs utilisé que cinq fois dans le texte contre huit termes censés d'ordinaire ne pas concerner des écoliers de l'enseignement primaire (« désherbeurs », bûcherons, travailleurs, concasseurs, briquetiers, maçons, menuisiers, jardiniers). Le terme « écoliers » apparaît une seule fois, en opposition aux professions citées, de façon négative, et ne désigne pas vraiment les élèves africains qui ne possèdent même pas la caractéristique essentielle des écoliers : la dissipation. Sont-ils réellement des écoliers ? Cependant, l'auteur nous rassure : ce ne sont tout de même pas de vrais travailleurs, car, finalement, « ce ne sont que des enfants ». Une fois encore, on voit bien l'ambiguité de cette école coloniale qui ne peut se résoudre à être seulement une école, à accorder à ceux qui la fréquente le statut d'élèves ou d'écoliers.

l'anglais, devront adopter le français à partir de 1920. Certains élèves firent ainsi six années de scolarité allemande, suivies de six autres d'école anglaise. Lorsque le français est brutalement imposé en 1923, l'exode vers la Gold Coast — qui s'était tari durant l'occupation anglaise — renaît avec une intensité accrue. Une tradition qui se poursuit jusqu'à nos jours, en ce qui concerne les enseignements secondaire et technique.

En fait, dès 1914, le gouvernement militaire s'empresse d'ouvrir des écoles publiques dans la zone d'occupation francaise et nous avons noté la rapide progression des effectifs scolaires. Il s'agissait d'affirmer le caractère définitif de la présence française : la mise en place d'un système scolaire public en langue française fut un moyen de confirmer et de transformer la victoire militaire en une occupation coloniale. Aussi, à l'inverse des Allemands qui ne purent définir une politique linguistique cohérente, les Français imposèrent-ils sans ambiguïté la langue française. Ils exclurent rapidement toutes les autres langues des écoles togolaises. En 1915, l'allemand fut interdit dans leur zone, puis ce fut le tour de l'anglais à partir de 1920. L'arrêté de 1922, qui organise le secteur scolaire public et assure le contrôle des écoles confessionnelles, impose le français comme seule langue admise à l'école ; l'article 5 ne laisse planer aucune ambiguïté : « L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdits les langues étrangères et les idiomes locaux »¹⁸.

Les arguments en faveur du français développés par l'administration reposent sur deux affirmations. La première insiste sur le grand nombre de dialectes africains et en déduit qu'aucun d'entre eux ne peut s'imposer comme langue de communication. En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits... Selon la seconde, les langues africaines sont « primitives », inaptes à l'enseignement, à l'opposé de la langue française décrite comme « supérieure ». Ceci permet au gouverneur Bonnecarrère de déclarer sans ambages : « Notre génie national, que

¹⁸ Arrêté de 1922, Journal officiel du Togo, p. 213.

des juges impartiaux à l'étranger ont reconnu plus particulièrement apte à guider les peuples arriérés vers un mieux-être social, matériel et intellectuel, ne saurait jeter tout son éclat si la langue nationale n'était pas généralisée » (Agbobly-Atayi, 1980).

La bataille des langues était engagée, car la politique linguistique de la France suscita bien des oppositions émanant. d'une part, des missionnaires fidèles à leur choix en faveur des langues africaines, d'autre part, des responsables de la Commission des mandats de la SDN, opposée à l'exclusivité du français dans les écoles. Les arguments des détracteurs de la politique linguistique française sont d'ordre linguistique et pédagogique. Pour Mgr Cessou (premier évêque français de Lomé): « L'éwé est une langue écrite. Elle a une littérature, des journaux, des revues [...] » (cité par Agbobly-Atayi, 1980). L'éwé est donc une langue digne d'être enseignée d'autant plus nécessaire que, selon certains pédagogues des missions, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est plus aisé en langue maternelle et permet ensuite un accès moins fastidieux au français. Enfin, la SDN s'étonne de l'opposition opiniâtre de la France et cite en exemple la Gold Coast où l'étude de la langue locale sert de base et de préliminaire à l'étude de l'anglais. Mais la France ne tient compte ni de l'avis des religieux ni des pressions de la SDN. Elle durcit même sa position par la promulgation de l'arrêté de 1928 qui stipule : « Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir entre eux ou avec les élèves, en classe ou en récréation, des idiomes du pays » (SDN, 1928).

Au cours des premières années de la colonisation française, les Togolais ne semblent guère porter d'intérêt au problème des langues vernaculaires. Les revendications scolaires tendent plutôt à obtenir une stricte équivalence des contenus et des diplômes d'enseignement. A la lecture des comptes rendus des séances du Conseil des notables de Lomé¹⁹, on s'aperçoit que

¹⁹ Les comptes rendus du Conseil des notables sont accessibles aux archives de la ville de Lomé.

les religieux sont les seuls notables à tenter, en vain, d'obtenir l'usage de l'éwé dans les écoles, les autres membres du Conseil exercant leurs pressions en vue de l'obtention de bourses d'études pour les lycées de France ou les grandes écoles de l'AOF. Il faut attendre les années 50 pour que le débat linguistique embrase l'opinion publique togolaise. En fait, les deux principaux partis politiques, le Comité de l'unité togolaise (CUT), parti le plus nationaliste, et le Parti togolais du progrès (PTP), plutôt pro-français, s'engagent dans la bataille des langues. Mais le débat ne progresse guère et les arguments développés reprennent les stéréotypes diffusés par les colonialistes. Le Progrès, journal du PTP, s'oppose à l'utilisation des langues togolaises et dénonce l'attitude des « panéwéiste » (mouvement réclamant la réunification du pays éwé) : « Derrière ce zèle en faveur du vernaculaire se cache une sorte d'impérialisme linguistique cherchant à imposer la symétrie de l'éwé pour étayer le mouvement pan-éwé et en faire la langue nationale »20. En effet, L'Écho du Togo, journal du CUT, se fait le porte-parole des partisans de la langue éwé : « La culture des Ewé étant supérieure, lorsque le pays sera indépendant, tout le Togo devra avoir l'éwé comme langue nationale »²¹.

En fait, la politique linguistique de la France reflète une conception unitaire de la Nation, qui ne peut tolérer les différences culturelles. L'impérialisme culturel français reproduisait simplement la politique menée en métropole, visant à nier, puis à éliminer toutes les particularités linguistiques. Les méthodes pour imposer le français comme seule langue écrite officielle sont les mêmes que celles qui furent employées dans les provinces françaises. En partant du présupposé de la supériorité du français, on provoque la marginalisation et l'infériorisation des autres langues, auxquelles on dénie jusqu'au nom de « langue », et qui sont désignées par les termes « dialecte » ou « idiome ». Les locuteurs de ces « dialectes » sont alors en situation d'humiliation permanente, en particulier au sein de

²⁰ Editorial Le Progrès, n° 25, juin 1951.

²¹ L'Écho du Togo, juin 1951.

l'école où l'utilisation du « signal » (ou « témoin ») rappelle que l'appartenance au monde des lettrés et la référence à un univers linguistique non francophone sont antinomiques.

L'enseignement confessionnel

L'enseignement confessionnel connaît la même évolution que le secteur public. Suite à une hausse rapide des effectifs, il subit, à partir de 1929-30 (tableau 7), une baisse brutale qui s'explique en partie par les difficultés financières que connaissent les missions, mais, aussi, par le fait que le gouvernement se refuse dorénavant à reconnaître un certain nombre d'écoles, qu'il considère comme des cours de catéchisme.

Après une période de consensus qui s'était établie entre les missions et le gouvernement colonial, on assiste à de nouvelles tensions. Les autorités coloniales émettent des critiques sévères aux écoles confessionnelles en leur reprochant le faible niveau de leurs écoles (Agbobly-Atayi, 1980). Il est vrai que les résultats obtenus aux examens apparaissent nettement plus mauvais lorsque les élèves sont scolarisés dans le privé, tout particulièrement en ce qui concerne la période 1924-1931 (tableau 8), d'autant plus que les écoles confessionnelles présentaient moins de candidats proportionnellement aux effectifs totaux inscrits.

A la lecture des rapports coloniaux, on s'aperçoit que l'administration coloniale accuse les écoles confessionnelles de ne pas sélectionner les élèves, ceux-ci s'inscrivant à l'école dans l'unique but d'échapper à l'impôt de capitation qui touchait les jeunes gens. Tout comme les départs vers la Gold Coast, l'inscription à l'école était aussi perçue comme un moyen d'échapper à l'imposition. Mais les mauvaises performances s'expliquent aussi par le fait que, chez les religieux, le but premier de l'école n'est pas le niveau scolaire en luimême, mais se limite à un ensemble de conduites et de valeurs morales à répandre au plus grand nombre. Comme nous l'avons vu, la priorité fut donnée à l'alphabétisation de base

(en langue vernaculaire) nécessaire à la lecture de la bible. En effet, nous sommes encore dans la phase d'évangélisation et l'école n'est toujours que le *moyen* de la mission. Plus tard, le niveau des établissements scolaires confessionnels deviendra équivalent, puis supérieur à celui des établissements publics.

Riche en événements contradictoires, la période mandataire est donc particulièrement intéressante pour la compréhension du processus de scolarisation. L'étude de cette période permet de mettre à jour la permanence des politiques scolaires, des soubassements idéologiques du fait scolaire, des contradictions engendrées et des échecs rencontrés. En 1937, 10 000 élèves fréquentent les écoles togolaises, 182 obtiennent le certificat de fin d'études et 5 seulement sont recus au concours d'entrée au cours complémentaire. Le Nord du pays reste très faiblement scolarisé et les filles ne représentent que 1,5 % des effectifs. Le système scolaire est donc très peu et très mal développé, et l'expansion pleine de promesses des années 1921-1927 a été remise en cause par la crise de 1929. Le colonisateur français tente alors de limiter la scolarisation, et il faudra attendre les années de l'après-guerre, où les conditions politiques évolueront de façon radicale, pour qu'une relance et une extension de la scolarisation puissent voir le jour.

Tableau 6

selon les enseignements de 1920-21 Évolution des effectifs des écoles publiques,

| ANNÉES | Nombre | ler (| degré | 2e de | gré | Eco Ména | | d'adı | | Éco Professi | les onnelles | Cours complé- mentaire | | rnats | To des é | tal lèves |
|------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|-------------|--------|--------|--------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|------|--------|-------------|--------------|
| d'écoles Écoles Élèves | Écoles | Élèves | Écoles | Élèves | Nombre | Élèves | Nombre | Élèves | Nombre d'élèves | Nombre | Élèves | G. | ŗ. | | | |
| 1000 01 | ., | | | | | .; | | | | - | | | | | | - |
| 1920-21 | - 13 | 10 | 1 159 | · • | - | - | | 2 | -68 | | - ' | 15 | - | - | 1 | 242 |
| 1921-22 | 14 | 10 | 1 625 | | • | •. | - | 2 | 90 | 1 | 31 | 24 | - | - | i | 770 🐪 |
| 1922-23 | 22 | - 13 | 2 238 | - | - | • | • | 6 | -112 | 2 | 40 | 27 | = | | 2 337 | 80 |
| 1923-24 | . 30 | 19 | 2 618 | - | - | - | | 6 | 110 | 3 | 62 | . 28 | | - | 2 747 | - 71 |
| 1924-25 | 36 | 20 | 2 918 | - | - | 2 | 60 | 9 | -192 | .2 | 57 | - 30 | 2 | 25 - | 3 126 | 156 |
| 1925-26 | 47 | 21. | 3 545 | - | | 4- | 295 | 12 | 351 | 3 | 85 | 35 | 2 | 22 | 3 938 | 295 |
| 1926-27 | 52 | 23 | 3 382 | - 6 | 251 - | 4 | 249 | 14 | 429 | 2 | 72 | 42 | 1 | 30 | 4 106 | 249 |
| 1927-28 | 46 | 23 | 2 727 | 6 | 239 | 1 3 | -261 | 10 | 344 | 1 | 50 | 49 | 2 | 31 | 3 405 | - 344 |
| 1928-29 | 43 | - 33 | 2 880 | 4 | - 287 | 3 | 260 | 5 | 474 | 1.16 | 49 | 53 | 2 | - 31 - | 3 765 | 269 |
| 1929-30 | 46 | 29 | 2 951 | - 6 | 247 | 2 | 241 | 5 | 465 | | 42 | 54 | 2 | 30 | 3.685 | 345 |
| 1930-31 | 44 | 29 | 2-559 | 6 | 291 | 2 | 251 | 5 | 358 | 1.1 | 48 | 34 | | | 3 170 | 371 |
| 1931-32 | 48 | 33 | 2 712 | 6 | 224 | 2 | 260 | 5 | 436 | 1 | 38 | 38 | | _ | 3 252 | 449 |
| 1932-33 | 48 | -33 | 2 743 | - 6 | 275 | 2 | 266 | 5 | 374 | 1 | 42 | 28 - | | | 3 255 | 473 |
| 1933-34 | 50 | 35 | 2 910 | 6- | 305 | 2 | 305 | , | 358 | 1 | 28 | 30 | | | 3 430 | 506 |
| 1934-35 | 46 | 35 | 3 386 | 1 | 156 | 1 | 173 | 5 | 386 | 1 | 23 | - 15 | | | 3 608 | 531 |
| 1935-36 | 51 | 37 | 3 658 | 6 | 327 | | 163 | | 426 | | 24 | 23 | . ": | | 4 103 | 518 |
| | 56 | 37 | E | 6 | | | 1.5 | 1 | | | | | - | • | | 1 |
| 1936-37 | , סג. ן | 31 | 3 729 | 0 | 395 | 4 = | 315 | , ¥ . | 539 | - - | 18 | 29 | . 7 | • | 4 467 | 558 |

Évolution des effectifs des écoles confessionnelles, selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37 Tableau 7

| annees | Miss | ion catho | lique | Mission de Brême | | | Mission Wesleyenne | | | Total | |
|----------|--------|-----------|-------|------------------|--------|-----|--------------------|--------|-----|--------|--------|
| | Ecoles | Elèves | | Ecoles | Elèves | | Ecoles | Elèves | | Ecoles | Elèves |
| | | G. | F. | | G. | F. | | G. | F. | | |
| | - | | | | | | | | | | |
| 1920-21 | 19 | -2 | 199 | 44 |]] [| B64 | - ' | | | 63 | 4 063 |
| 1921-22 | 34 | 3 | 163 | 60 | - 1 | 915 | | | | 94 | 5 078 |
| 1922-23 | 45 | 3 | 456 | 4). | - 1 | 634 | 8 | | 765 | 94 | 5 853 |
| 1923-24 | 49 | - 3 | 741 | 54 | 1 | 767 | 9 | | 629 | 112 | 6 137 |
| 1924-25 | 67 | 4 | 577 | 45 | 1.3 | 785 | 9 | | 610 | 121 | 6 972 |
| 1925-26 | 69 | . 4 | 167 | 60 | 1 : | 823 | 7 | | 539 | 136 | 6 529 |
| 1926-27 | 68 | 3 350 | 984 | 51 | 2 | 034 | 5 | | 399 | 124 | 6 767 |
| 1927-28 | 58 | | 437 | 51 | l . | 011 | 4 | - | 210 | 113 | 6 658 |
| 1928-29 | 67 | | 000 | 46 | • | 283 | 3 | | 290 | 116 | 7 573 |
| 1929-30 | 22 | | 051 | 4 | | 475 | 2 | | 153 | 28 | 3 679 |
| 1930-31 | 21 | | 884 | 1 | 401 | 89 | 2 | | 79 | 30 | 2 453 |
| 1931-32 | 21 | 1 557 | 440 | 7 | 395 | 91 | 2 | 1 | 84 | 30 | 2 567 |
| 1932-33 | 27 | 2 449 | 574 | 8 | 418 | 114 | 2 | 89 | 3 | 37 | 3 647 |
| 1933-34 | 27 | 2 718 | 625 | 7 | 540 | 168 | 2 | 92 | 3 | 36 | 4 146 |
| 1934-35 | 28 | 2 327 | 1 051 | 8 | 582 | 164 | 2 | 105 | 4 | 38 | 4 233 |
| 1935-36 | 26 | 2 631 | 761 | 8 | 716 | 198 | 2 | _ 121 | 1 7 | 36 | 4 634 |
| 1936-37. | 27 | 2 951 | 692 | 12 | 934 | 219 | 3 | 162 | 16 | 42 | 4 974 |

Source: Laurent Péchoux (1939)

Évolution des résultats aux examens selon les écoles de 1920 à 1937

Tableau

.1920| 1921| 1922| 1923| 1924| 1925| 1926| 1927| 1928| 1929| 1930| 1931| 1932| 1933| 1934| 1935| 1936| 1937| Certificat d'études 50 présentés admis 6Á 2.1 Ecoles Officielles Entrée au Cours complémentaire présentés Certificat d'études présentés Ecoles admis Privées Entrée au cours complémentaire présentés admis Certificat d'études Candidats présentés Libres į aduis

Source: Laurent Péchoux (1939)

La scolarisation de 1946 à 1960

Nous n'aborderons pas la période de guerre (1939-1945) qui est très mal connue pour la simple raison que le gouvernement de la France ne faisait plus parvenir les rapports annuels à la SDN, et l'absence de statistiques scolaires est incontournable. Nous disposons ensuite de séries statistiques complètes à partir de la rentrée scolaire de 1946-47.

A la fin de la guerre, le régime de la « tutelle » succède à celui du mandat (l'accord est ratifié le 13 décembre 1946). Le statut de pays sous tutelle comporte des différences essentielles au plan de la participation des Togolais à la gestion du pays par la création d'une Assemblée représentative territoriale, ainsi qu'au plan du rapport entre les races par l'abandon de l'indigénat, par l'entrée en vigueur de l'égalité des droits et par l'extension des libertés²². Les conditions politiques vont alors très vite évoluer. Le 30 août 1956, la République autonome du Togo est proclamée et Nicolas Grunitzky est investi comme Premier ministre. Les élections du 27 avril 1958 donnent la victoire à Sylvanus Olympio, qui devient à son tour Premier ministre jusqu'au 27 avril 1960, jour de l'indépendance du Togo.

Cette période (1946-1960), qui annonce l'ère des indépendances, est marquée par la transformation et le développement du système scolaire sur le modèle scolaire métropolitain. Essentiellement sous la pression des élus et des responsables togolais, les programmes et les diplômes de la métropole sont progressivement introduits. On retrouve la politique d'assimilation des premières années de la présence française au Togo (1920-1927), mais avec une vigueur décuplée du fait de la

²² On assiste durant cette période à la création de nouveaux partis politiques et à la naissance de nombreux journaux dont le sens aigu et diversifié de la critique contraste vivement avec le monolithisme observé au cours des années 70-90. Ce n'est qu'à partir de la mi-1990 que des journaux indépendants ont pu voir le jour au Togo, non sans difficultés et sans risques pour les éditeurs et les journalistes. La période 1950-1960 est donc une période un peu particulière du point de vue des libertés personnelles.

forte demande scolaire conjuguée avec l'accroissement des moyens de pression des Togolais sur l'administration coloniale. La hausse des effectifs est alors spectaculaire, comme l'indique le tableau 9.

Tableau 9 Évolution des effectifs selon les degrés de 1946-47 à 1959-60

| Années | Ens. P | rimaire | Ens. secondaire | Ens. Technique |
|---------|---------|---------|--------------------|-------------------|
| , A | G. + F. | Filles | G. + F. | G. + F. |
| 1946-47 | 17 980 | .? | ? | ? |
| 1947-48 | 20 574 | ? | ? | ? |
| 1948-49 | 24 601 | ? | 507 | ? |
| 1949-50 | 37 285 | ? | 880 | ? |
| 1950-51 | 40 800 | 7 752 | 830 | ? |
| 1951-52 | 43 200 | 9 198 | 910 | 237 |
| 1952-53 | 48 500 | 9 700 | 980 | 345 |
| 1953-54 | 52 700 | 11 594 | 1 140 | 450 |
| 1954-55 | 57 400 | 12 628 | 1 150 | 470 |
| 1955-56 | 62 000 | 14 261 | 1 250 | 552 |
| 1956-57 | 65 900 | 15 444 | 1 360 | 570 |
| 1957-58 | 70 600 | 16 238 | 1 570 | 533 |
| 1958-59 | 80 100 | 20 025 | 1 850 | 454 |
| 1959-60 | 87 300 | 22 698 | 1 930 | 493 |

Source: rapports annuels du gouvernement français à l'ONU

Cependant, ce sont essentiellement les effectifs du primaire qui connaissent une croissance rapide, ceux du secondaire ne progressant que de façon modérée. A la lecture du tableau 10, on voit bien que l'examen d'entrée en classe de sixième constitue le barrage à l'admission au secondaire. En 1950-51, sur les 953 élèves reçus au CEPE, seuls 102 peuvent entrer dans le second degré, soit à peine plus de 10 %. La sélection, tout en restant sévère, va, au cours de la décennie, tendre à diminuer, de telle sorte qu'en 1959-60, sur les 2 922 reçus au

CEPE, 703 pourront effectuer une classe de sixième, soit 24 % des certifiés.

Si l'on observe une scolarisation primaire relativement développée par rapport aux autres colonies d'Afrique francophone, cette scolarisation, cependant, ne concerne que les garçons. Les filles, qui représentaient 19 % des effectifs scolarisés en 1950-51, constituent 26 % de ceux de 1959-60. Les progrès de la scolarisation féminine restent donc limités. En 1960, on ne compte que 351 filles scolarisées dans le primaire pour 1 000 garçons. Dans le secondaire, elles demeurent encore très peu présentes comme l'atteste le nombre de BEPC, probatoires ou baccalauréats obtenus par les filles (tableau 11). Aussi, en 1959-60, seules 33 filles obtiennent-elles le BEPC, 2 le probatoire et 4 le baccalauréat. Encore est-il certain que parmi les reçues figurent quelques enfants de fonctionnaires coloniaux qui viennent « gonfler » ces résultats.

Tableau 10 Évolution du nombre de reçus aux examens des premier et second degrés de 1949-50 à 1959-60

| Années | CEPE | Entrée en 6e | BEI | PC |
|---------|---------|--------------|---------|--------|
| | G. + F. | G. + F. | G. + F. | Filles |
| 1949-50 | ? | ? | 35 | 3 |
| 1950-51 | 953 | 102 | 37 | 9 |
| 1951-52 | 830 | 138 | 51 | 8 |
| 1952-53 | 1 030 | 147 | 64 | 4 |
| 1953-54 | 1 240 | 224 | 34 | 4 |
| 1954-55 | 1 300 | 239 | 84 | 8 |
| 1955-56 | 1 530 | 253 | 117 | 16 |
| 1956-57 | 1 572 | 290 | 129 | 14 |
| 1957-58 | 1 843 | 408 | 178 | 39 |
| 1958-59 | 2 662 | 619 | 166 | 29 |
| 1959-60 | 2 922 | 703 | 233 | 33 |

Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé (1980)

Tableau 11 Évolution du nombre de reçus aux examens du troisième degré et de l'enseignement technique de 1949-50 à 1959-60

| Années | Proba | toire | Baccal | lauréat | CAP |
|---------|--------|--------|---------|---------|----------|
| | G. +F. | Filles | G. + F. | Filles | G. + F. |
| 1949-50 | 12 | 1 | _ | ·- | <u>-</u> |
| 1950-51 | 9 | 1 | 2 `. | , | _ |
| 1951-52 | 13 | 3 | . 8 | 2 | - |
| 1952-53 | 16 | 4 | 9 | 3 | 4 |
| 1953-54 | 19 | 1 | 12 | 1 | 10 |
| 1954-55 | 19 | - 3 | 10 | 4 | 13 |
| 1955-56 | 43 | . 3 | 18 | 3 | 17 |
| 1956-57 | . 30 | 2 | 32 | _ | 22 |
| 1957-58 | 32 | 3 | 21 | 5 | 27 |
| 1958-59 | 37 | 2 | - 33 | 2 | 24 |
| 1959-60 | 54 | 2 | 39 | 4 | 28 |

Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé, (1980)

En 1959-60, 2 922 élèves réussissent le CEPE, 233 le BEPC, 54 le probatoire et 39 le baccalauréat. Les diplômés de l'enseignement secondaire sont donc très peu nombreux, malgré les progrès réalisés de 1950 à 1960. Approximativement, on peut estimer que le Togo disposait, au moment de l'indépendance, d'environ 1 200 brevetés, d'un minimum de 250 bacheliers et d'une centaine de diplômés de l'enseignement supérieur, compte tenu des boursiers effectuant leurs études en métropole²³. Ainsi pour la seule année 1950, on comptait 32 boursiers dans le secondaire, 56 boursiers inscrits

²³ Ces chiffres sont des évaluations grossières que nous avons obtenues en additionnant les candidats reçus aux différents examens depuis leur création au Togo. Ne sont pas comptabilisés ceux qui obtenaient leurs diplômes en France, ne sont pas déduits ceux qui ont pu décéder après leur réussite ou ceux qui ont quitté le Togo pour chercher un emploi. Il s'agit d'une évaluation très grossière, mais qui nous fournit tout de même un ordre de grandeur intéressant en vue d'une comparaison avec d'autres pays africains.

dans le supérieur²⁴. En regard du niveau de développement économique acquis et des besoins en personnel, le nombre et la répartition des diplômés selon les degrés reflètent bien la politique scolaire française en Afrique (Lê Thành Khôi, 1971). Il s'ensuit que nous sommes en présence d'un enseignement primaire légèrement développé, d'un enseignement secondaire atrophié et d'une élite non négligeable, issue des meilleures écoles supérieures. Une partie de cette élite, pour des raisons tant politiques qu'économiques, sera souvent forcée d'émigrer. Par contre, les employés, les enseignants du primaire et du secondaire, les cadres moyens feront cruellement défaut à l'indépendance.

Autre caractéristique — et conséquence — de la politique scolaire coloniale, la permanence des disparités régionales ou ethniques qui constitueront un problème non résolu encore de nos jours. Nous avions noté que les régions septentrionales n'avaient bénéficié que tardivement du développement de la scolarisation. La politique française en la matière ne fut guère différente de celle de son prédécesseur, et il faudra attendre les années 50 pour voir se développer la scolarisation dans le Nord du pays. C'est essentiellement sur l'impulsion donnée par les missions qui s'installent et se développent dans les cercles situés au nord d'Atakpamé, ainsi qu'en raison des pressions que va exercer l'ONU sur le gouvernement du Togo, qu'une légère amélioration s'observera comme le montre le tableau 12. On considère comme faisant partie du Nord du pays les cercles situés au-delà d'Atakpamé, c'est-à-dire ceux de Sokodé et de Mango (carte 5). Il faut noter que le chiffre total de la population résidente du Nord est à peu près équivalent à celui de la population du Sud, ce qui indique l'ampleur des disparités scolaires régionales.

²⁴ Selon *Encyclopédie de l'Afrique française*, « Cameroun, Togo », Presses des éditions de l'Union française, 1951, 572 p.

Tableau 12 Évolution des effectifs scolaires du Nord et du Sud et représentativité en %, entre 1950 et 1960

| Années Région | 1950 | 1952 | 1954 | 1956 | 1958 | 1960 |
|------------------|------------------|------|------------------|------|------|------------------|
| Nord | 9 040 21,7 % | | 17 362 29,4 % | | | 23 681 27,6 % |
| Sud | 32 628 78,3 % | | 41 662 70,6 % | | | 62 265 72,4 % |

Source: A. M. Komlan (1982)

Ces inégalités apparaissent tout aussi clairement, si nous prenons en compte les taux de scolarisation. En 1950, l'ouvrage *Encyclopédie de l'Afrique française* donnait les taux suivants:

Tableau 13

Taux de fréquentation scolaire selon les cercles en 1950

| Cercles | Lomé | Kpalimé | Atakpamé | Aného | Sokodé | Mango |
|---------|------|---------|----------|-------|--------|-------|
| Taux | 50 % | 85 % | 33 % | 20.% | 18 % | 9 % |

Source: Encyclopédie de l'Afrique française, « Cameroun, Togo », 1951

Bien que les taux de scolarisation fournis par l'administration coloniale soient généralement peu précis et « gonflés », ils indiquent cependant clairement l'ampleur des disparités régionales, d'autant plus que la France n'avait aucun intérêt à étaler ces disparités. Les trois premiers cercles (Lomé, Kpalimé, Atakpamé) possèdent des taux relativement élevés en comparaison des taux connus à la même époque dans les autres colonies françaises ; les cercles de Lomé et de Kpalimé se situant très au-delà des taux africains. Le taux particulièrement élevé du cercle de Kpalimé (soit 85 %) reflète bien le rôle essentiel joué par les missionnaires dans le domaine de la scolarisation. Il indique aussi que la précocité de l'introduc-

tion de l'école dans cette région conjuguée avec une politique scolaire continue sont déterminantes dans l'apparition et la reproduction des disparités régionales. Le faible taux du cercle de Mango (en fait très proche des taux moyens des colonies sahéliennes) confirme bien la double caractéristique scolaire du Togo, proche à la fois des pays côtiers et des pays sahéliens.

En conclusion, cette période a vu le développement rapide de l'enseignement primaire, l'émergence du secondaire et la consolidation de la formation des élites. Le système scolaire est donc relativement développé, à l'exception du secondaire qui ne connaîtra d'expansion rapide que lors de la deuxième décennie du Togo indépendant. Mais, il est surtout mal développé, et les disparités engendrées sous la colonisation continueront de se reproduire, à quelques rares exceptions. Les inégalités selon le sexe, l'ethnie ou la région, le faible rendement interne du système (redoublements importants, faibles taux de réussite aux examens, passages entre degrés très sélectifs) sont des caractéristiques toujours actuelles que les politiques scolaires des années 60-90 ne parviendront pas à modifier.

Conclusion de la première partie

L'histoire de la naissance de l'école au Togo nous a permis de comprendre comment le processus de scolarisation s'est enclenché. Le système scolaire togolais apparaît à la fois comme représentatif et particulier. Ce qui le rend différent des pays de l'AOF ou de l'AEF tient pour une part à son histoire précoloniale et coloniale. Bordé au sud par la mer, il possède les caractéristiques des pays côtiers, tandis qu'à l'extrême nord, il présente plutôt l'image scolaire des pays sahéliens¹. Il garde longtemps les traces de la présence allemande (poids des écoles confessionnelles), du court passage des Anglais dans le Sud et du statut de pays sous mandat, puis sous tutelle, qui est imposé à la France. Ce statut, tout en favorisant une colonisation moins rude (les femmes ne sont pas soumises à l'impôt de capitation, il n'existe pas de recrutement forcé dans l'armée française, dans le Sud il eut très peu de travaux forcés...), permet aux élites togolaises d'exprimer leur demande scolaire. Si les règles imposées par la SDN puis par l'ONU sont loin d'être appliquées à la lettre, la nécessité pour la France de ne pas apparaître comme un trop mauvais colonisateur et,

¹ Jean-Yves Martin (1977: 61) fait la même observation en ce qui concerne le Cameroun où « dans les sociétés côtières, il y avait [...] articulation avec l'Occident sur le plan économique (les différentes formes du commerce de traite) et idéologique (missions chrétiennes implantant écoles et dispensaires) ». Alors que, « dans la région nord il n'y eut pas de préalables économiques et idéologiques à la conquête [...] »

surtout, de ne pas donner matière aux revendications allemandes réclamant la restitution des colonies au Reich font du Togo une colonie un peu particulière. C'est certainement dans le domaine scolaire que s'exprime le plus cette différence qui se mesure, au moment de l'indépendance, par l'avance dont bénéficient ces deux colonies, un peu à part, que sont le Togo et le Cameroun.

Cette période permet aussi de démontrer que l'école ne s'est pas implantée en Afrique selon un modèle unique. Elle ne fut pas seulement acceptée sur la côte et dans l'arrière-pays éwé, mais elle fut aussi sollicitée : on a vu que l'ouverture de la première école fut l'œuvre d'un Togolais et que les notables africains exercèrent des pressions sur le gouvernement colonial pour obtenir le développement tant qualitatif que quantitatif du système scolaire. Mais l'école est-elle pour autant refusée dans le Nord? Il est difficile de trancher. Si le Nord possède de faibles taux de scolarisation, cela tient surtout à l'absence d'écoles ; lorsque enfin les écoles s'ouvrent dans les régions les plus septentrionales, les Français, convaincus de se heurter à des résistances, recommandèrent des recrutements forcés auxquels ils durent très vite renoncer, car s'avérèrent inutiles (seules quelques rares régions ont opposé une réelle résistance qui, contrairement à d'autres colonies, ne fut pas combattue par les autorités, trop occupées à calmer les demandes du Sud). Certes, l'offre scolaire étant très faible, il est difficile d'affirmer que l'école fut la bienvenue. L'indicateur le plus significatif à notre avis pour mesurer une demande scolaire à laquelle l'État ne répond pas est la présence ou non d'écoles « clandestines ». Il ne semble pas que celles-ci ont existé au nord du pays, contrairement au sud, où la création d'écoles « clandestines » est une pratique constante, de l'époque coloniale à nos jours.

L'époque coloniale n'étant pas une époque consensuelle, loin s'en faut, elle est traversée de questionnements, de débats contradictoires sur les problèmes fondamentaux des choix éducatifs. Et par-delà la spécificité régionale, de nombreux thèmes communs à l'école coloniale surgissent ; d'un conti-

nent à l'autre, et malgré de grandes différences, on retrouve les mêmes thèmes récurrents : les débats sur le choix de la langue d'enseignement, les positions contradictoires opposant partisans de l'assimilation à ceux qui prônent la ségrégation, les représentations coloniales souvent négatives des produits de l'école²...

En fait, cette période est d'abord celle d'une rencontre entre des cultures différentes et la gestion de cette rencontre dépasse le simple fait colonial. C'est pourquoi l'on retrouve aussi des thèmes d'une actualité étonnante qui perpétuent le problème sans cesse posé de la confrontation des cultures : le droit à la différence ou le droit à l'égalité, revendiqués de façon contradictoire par les tenants d'idéologies opposées³. Le droit à la différence, tout d'abord affirmé par les premiers « africanistes », soucieux de ne pas voir disparaître les cultures africaines, sera très vite récupéré par les ségrégationnistes, qui y verront un moyen honorable pour conserver leurs privilèges. Le droit à l'égalité, revendiqué par les mouvements « progressistes », s'affirme aussi comme imposition d'une culture officielle et nationale, niant et éliminant les spécificités culturelles. Dans son étude sur L'idéologie de l'école en Indochine, Trinh Van Thao (1993) parle « d'ambivalence » des thématiques. En fait, le droit à l'égalité et le droit à la différence ne sont-ils pas simplement antinomiques ? Peu d'auteurs ont franchi le pas de cette question et pris position, comme par exemple Simone de Beauvoir dans Le Deuxième Sexe qui affirme que l'idée d'égalité dans la différence manifeste toujours un refus d'égalité, la ségrégation induisant aussitôt la discrimination. C'est bien tout l'intérêt de cette époque de mettre en évidence les enjeux fondamentaux des systèmes d'éducation et par là même les enjeux sociétaux, et

² On retrouve ces thèmes dans l'analyse de l'école coloniale en Indochine (Trinh Van Thao, 1993).

³ Voir à ce sujet les débats relatifs à la scolarisation des enfants d'émigrés en France où le droit à la différence fut utilisé de façon contradictoire par les partisans de la reconnaissance de la culture de l'enfant comme moyen efficace d'intégration et par ceux qui n'y voyaient que l'assurance du retour dans le pays d'origine...

c'est tout le système colonial dans sa crudité que révèlent les idéologies scolaires. Ces enjeux se trouveront voilés et occultés tout au long des périodes consensuelles que nous allons étudier dans la seconde partie de ce livre.

En fait, bien plus que par l'oppression culturelle — de façon classique, toujours mise en avant pour la définir —, l'école coloniale se caractérise par ses fondements racistes et ségrégationnistes. Elle exclut, non selon l'origine sociale, mais en fonction de l'origine raciale. Seuls quelques rares « assimilés » pourront échapper à l'école coloniale et bénéficier du système métropolitain. L'oppression ou la domination culturelle, certes exacerbée dans les rapports coloniaux, n'est pas spécifique au fait colonial. A ce titre, les cultures non francophones de la métropole furent autant méprisées et combattues que celles d'Afrique. Les pratiques d'imposition d'une culture française « officielle », « nationale » furent même en quelque sorte expérimentées en premier lieu en France et reproduites ensuite dans les territoires conquis. C'est ce modèle d'une république une et indivisible qui va s'imposer à la grande majorité des États africains francophones et, loin de favoriser l'éclosion de nouvelles normes culturelles, ces États assureront la reproduction de l'école française et l'école coloniale ne sera pas remise en cause après l'indépendance : « On a assisté à la perpétuation paradoxale du système dont on prétendait s'affranchir. Mais le paradoxe n'était qu'apparent. En effet, les nouveaux États indépendants sont des entités géographiques héritées du découpage colonial. Jusqu'alors leur unité politique avait tenu à la puissance du pays colonisateur qui réprimait sévèrement les tentatives de désagrégation » (Martin, 1972).

Enfin, si l'école coloniale fut synonyme d'oppression, c'est aussi d'elle que va naître la contestation anticoloniale. Loin de produire seulement les sujets soumis et aliénés que décrit souvent la littérature scientifique, l'école va aussi être le creuset de l'anticolonialisme. Si l'on compare les listes des boursiers de l'enseignement avec celles (une ou deux décennies plus tard) des hommes politiques togolais, on constate une

quasi-équivalence. En fait, dès l'époque allemande, les « produits » de l'école jouent un rôle politique déterminant, et lors de la révolte anticoloniale de 1933⁴ (dont le « détonateur » fut l'augmentation importante des taxes et des impôts), ils seront accusés par les autorités coloniales d'être les meneurs. Au cours du procès des supposés « meneurs », l'accusation reposera de façon presque exclusive sur un article de journal, trouvé chez l'un des accusés, relatant une grève survenue en France, suite à l'augmentation des impôts. On peut noter d'ailleurs que seuls les intellectuels seront traduits en justice, alors même que le rôle joué par ceux-ci fut certainement très limité. Mais si l'autorité coloniale pouvait admettre les mouvements de révolte des commerçantes togolaises, presque toutes analphabètes, s'opposant à l'augmentation des taxes, ou encore, la révolte des jeunes scolaires ou diplômés au chômage, anxieux face à la crise, elle ne pouvait supporter que cette révolte ait pu être « intellectualisée » et qu'une comparaison avec les mouvements ouvriers français ait pu seulement être envisagée. Si l'école est un instrument d'oppression et d'aliénation, elle offre aussi les moyens de dépasser cette aliénation : l'école ne serait-elle pas en définitive dans l'impossibilité de gouverner les esprits (Nique, 1991)?

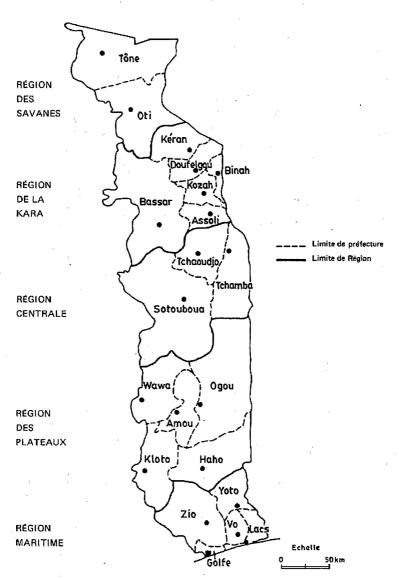
⁴ Voir à ce sujet l'étude de Silivi Kokoe D'Almeida (1981).



SECONDE PARTIE

L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DE 1960 A 1980 : LES ANNÉES CONSENSUELLES

Carte 5
Le Togo



Lors de cette seconde période, que l'on situe de 1'indépendance aux années 80, on assiste au développement très rapide du système scolaire dans son ensemble, soit du 1er degré au 4e degré. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes. Le premier réside dans la volonté des pouvoirs publics de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée comme l'élément nécessaire à la construction du ieune État indépendant. Notons aussi que la scolarisation était appréhendée comme l'instrument privilégié du développement économique et social. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande en éducation. Comme nous l'avons constaté, le colonisateur allemand n'a pas essayé de développer le secteur éducatif scolaire et a même eu tendance à freiner les initiatives des missions. Il en est de même des autorités coloniales françaises, qui n'ont pas souhaité accroître la scolarisation de façon importante et n'ont pas répondu à la demande scolaire. Les mouvements d'indépendance, mouvements libérateurs par excellence, ne pouvaient pas refuser aux populations ce qui était alors considéré comme un droit fondamental de l'homme, à savoir le libre accès à l'enseignement. Ces deux phénomènes ont provoqué l'explosion scolaire que nous allons décrire.

Cette « explosion » scolaire est due, d'une part, aux progrès constants de la scolarisation de 1960 à 1980, d'autre part, à la forte croissance démographique que connaît le Togo au cours de cette période. En effet, la population togolaise, qui s'élevait à 1 440 000 habitants selon le recensement de 1958-1960, atteint les 1 950 646 habitants en 1970, puis 2 719 567 habitants en 1981. Elle est estimée à 3 900 000 habitants pour l'année 1993. Dans ce contexte de croissance rapide de la population (le taux d'accroissement est évalué à 3 % par an, ce qui assure le doublement de la population tous les 25 ans), une progression constante des effectifs scolaires est nécessaire, ne serait-ce que pour maintenir le niveau de scolarisation. Pour obtenir de substantiels progrès du taux de scolarisation, il convient donc de susciter une augmentation des effectifs scolaires supérieure à celle des effectifs en âge d'être

scolarisés : c'est ce que nous observons lors des années 70 (graphique 1).

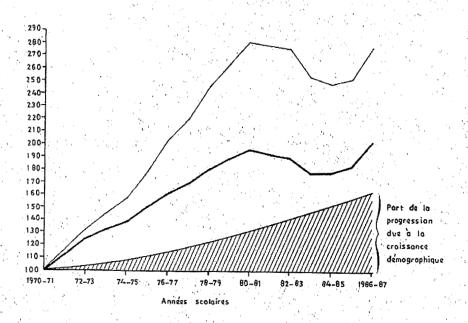
On peut distinguer quatre périodes dans le développement du système scolaire depuis l'indépendance. La première, qui se déroule de 1960 à 1970, est caractérisée par un développement rapide de la scolarisation. Mais l'explosion scolaire, dans toute son ampleur, se situe dans la seconde période, de 1970 à 1980. La troisième concerne les années de crise du système scolaire, que nous avons dénommées déscolarisation (Lange, 1984; 1987; 1988; 1993 et infra). Enfin, la quatrième période est caractérisée par le processus de re-scolarisation actuellement en cours.

Les trois premières périodes apparaissent distinctement à la lecture des graphiques 2, 3 et 4. On observe cependant que le premier degré connaît une croissance plus régulière qui s'étale sur les deux décennies (1960 à 1980) et une baisse de plus faible ampleur de 1980 à 1984. La légère remontée des effectifs scolaires en 1985, suivie d'une hausse plus importante en 1986, permet à l'enseignement primaire d'atteindre en 1986 des effectifs supérieurs à ceux de 1980. Mais le taux de scolarisation de 1986 (en raison de la forte croissance démographique) reste nettement inférieur à celui de 1980.

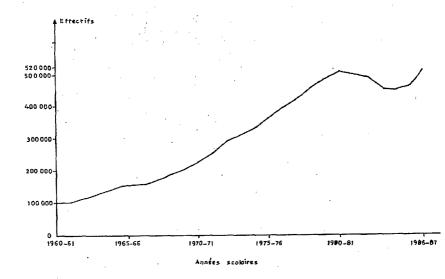
Les second et troisième degrés, après avoir connu une croissance rapide, « explosent » littéralement à partir de la deuxième décennie. La chute des effectifs pendant la période de crise est beaucoup plus marquée, et la remontée des effectifs à partir de 1985 ne permet pas de retrouver le niveau de 1980. En 1986, on obtient des effectifs proches de ceux de 1977 pour le second degré et de 1978 pour le troisième degré. Mais ici encore, compte tenu de la croissance démographique, le recul de la scolarisation est beaucoup plus important que ne l'indique l'évolution des effectifs.

Dans cette partie, nous décrivons les principes et les objectifs de la réforme de l'enseignement de 1975, les structures du système scolaire togolais mises en place par cette réforme, avant d'aborder la description statistique de l'évolution du système scolaire. En premier lieu, nous étudions brièvement les années 60-70, puis la période 70-80, période qui bénéficie d'une analyse plus fine du fait de l'amélioration des statistiques scolaires. Une fois les grandes caractéristiques statistiques identifiées, nous pouvons alors tenter d'affiner notre étude et porter un regard plus analytique et théorique sur le processus de scolarisation.

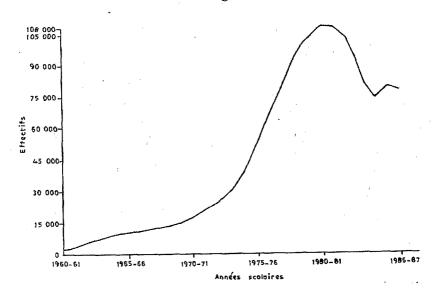
Graphique 1 Évolution des effectifs du 1^{er} degré en indice de 1970-71 à 1986-87



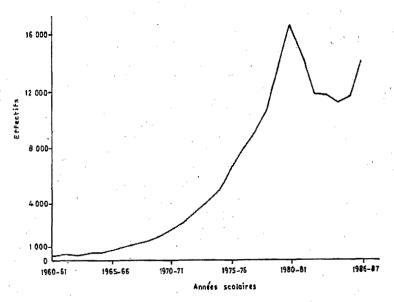
Graphique 2 Évolution des effectifs du 1er degré de 1960-61 à 1986-87



Graphique 3 Évolution des effectifs du 2^e degré de 1960-61 à 1986-87



Graphique 4 Évolution des effectifs du 3° degré de 1960-61 à 1986-87





Les structures du système scolaire

Les principes et objectifs de la réforme de 1975

Le Togo accède à l'indépendance le 27 avril 1960, mais ce n'est qu'en 1973 qu'une réforme de l'enseignement est élaborée (MEN, 1973). Cette réforme est promulguée par ordonnance le 6 mai 1975 et l'« École nouvelle » voit alors le jour.

Il est utile de rappeler ici les conditions de l'élaboration de la réforme. Le discours prononcé, en 1973, par Benoît Yaya Malou, ministre de l'Éducation nationale, lors de l'ouverture de la session du Conseil supérieur de l'Éducation nationale chargé d'élaborer la réforme de l'enseignement, indique clairement quels sont les soubassements et les objectifs de cette réforme. Dans ce discours, il met l'accent sur l'utilité de l'éducation (MEN, 1973 : 1-4) :

« Il n'est un secret pour personne que l'Éducation est de plus en plus aujourd'hui l'objet de préoccupation des États Africains. D'une part parce que nos jeunes voient en elle le moyen de satisfaire leurs légitimes aspirations, leur soif de savoir et leur désir de bien-être, d'autre part parce que les États Africains eux-mêmes considèrent que c'est elle qui leur permettra de vaincre le sous-développement qui caractérise les économies de leurs pays [...] On ne se demande donc plus si l'Éducation est un facteur de développement socio-économique, on s'interroge plutôt dans nos pays sous-développés sur

le point de savoir comment elle peut contribuer davantage et d'une manière harmonieuse à ce développement. C'est donc tout le problème de la planification de l'Éducation et la Réforme des systèmes éducatifs qui se trouve ainsi posé ».

Ayant noté le caractère prioritaire de l'éducation, B. Yaya Malou décrit les imperfections du système scolaire : inadaptation et surcharge des programmes, dogmatisme et académisme de l'enseignement qui rendent « l'élève incapable d'initiative, car il est uniquement apte à répéter et réciter au lieu d'analyser et de penser » (MEN, 1973 : 2).

Le constat dressé, le Conseil supérieur de l'Éducation nationale, créé en 1970¹, est chargé d'élaborer une réforme. Une enquête par sondage est menée sur l'ensemble du territoire togolais, du mois de mars au mois de mai 1972. Environ 10 000 personnes sont interrogées (élèves, étudiants, enseignants, personnes lettrées et illettrées). A partir des résultats de cette enquête, un avant-projet est soumis en 1973 au Conseil supérieur chargé de rédiger le projet, puis le texte officiel de la réforme.

Compte tenu des modalités d'élaboration (enquête par sondage auprès des groupes représentatifs de la population), la réforme reflète assez bien les desiderata de la population et du corps enseignant. De fait, elle bénéficie d'un indéniable consensus populaire. En fait, c'est la première fois, depuis l'accession du Togo à l'indépendance, qu'une politique de l'éducation est énoncée et que des tentatives pour l'appliquer sont mises en œuvre.

Mais force est de constater que cette réforme n'est que très partiellement appliquée. On peut citer en particulier les modalités de carrière de l'enseignant, qui, n'ont jamais connu de tentative d'application, comme on peut le constater à la lecture de ce texte (MEN, 1975 : 35) :

¹ Décret n° 70-141 du 13-07-1970. L'article deux stipule : « Le Conseil supérieur a des attributions pédagogiques et administratives : il émet des avis et des recommandations sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'Enseignement et l'Éducation. Il est chargé, en outre de la réorganisation du système d'Enseignement et d'Éducation ».

- « 2 Carrière de l'enseignant
- a Conditions matérielles

Pour mener à bien l'opération de Réforme, l'enseignant doit bénéficier :

- du logement gratuit car le logement est pour lui à la fois un lieu de repos et un bureau ;
- d'une prime de technicité en raison de la complexité, de la délicatesse et de la noblesse de la fonction ;
- de tout le matériel nécessaire pour son travail, comme dans tous les autres services : craie, livres, cahiers, classeurs, fiches, revues, papier, stylos, etc.;
- d'une visite médicale annuelle gratuite pour sa propre santé et pour éviter de contaminer les élèves ;
- d'un effectif raisonnable par classe et d'une prime d'heures supplémentaires lorsque cet effectif dépasse 40;
- d'une formation permanente aux frais de son employeur afin de pouvoir se tenir régulièrement informé et assurer sa propre promotion ;
 - de séjour gratuit dans une Maison de repos ».

En fait, le seul point qui fut appliqué est celui qui a trait à la formation permanente, dont le rôle s'est affirmé essentiellement au profit des enseignants du primaire (cette formation continue se révéla indispensable, suite aux importants recrutements d'enseignants non diplômés, embauchés durant la période d'euphorie et d'expansion scolaires).

Certains aspects de la réforme (essentiellement ceux qui visent à ouvrir le système scolaire au plus grand nombre) sont appliqués de 1976 à 1981, au cours de ces fameuses années consensuelles et euphoriques. Nous verrons, grâce à l'étude statistique qui suit, que ces mesures ont eu des effets certains sur le développement de la scolarisation, même si la plupart d'entre elles ont ensuite été remises en cause. Il n'en reste pas moins vrai que le Togo est l'un des rares pays d'Afrique francophone à avoir cru possible — et à avoir tenté —, certes pendant un laps de temps très court, d'atteindre la scolarisation primaire universelle. Par ailleurs, il faut bien admettre que les autres points de la réforme n'ont guère connu plus d'avenir. Certes, malgré les recommandations de B. Yaya

Malou², certains aspects de la réforme (école gratuite pour tous, avantages liés à la profession d'enseignant, école obligatoire de deux ans révolus à quinze ans) ont dû paraître trop coûteux et ont, de fait, été abandonnés.

L'un des rares aspects de la réforme qui connaît un début d'application est celui relatif au titre III « Programmes et méthodes ». Les programmes des différentes matières, en particulier dans le primaire, reçoivent progressivement, depuis 1975, des adaptations notoires (nouveaux livres de lecture), mais qui peuvent apparaître en fait très superficielles, lorsque l'on étudie de près le contenu des nouveaux livres de lecture. On peut citer aussi, parmi les réalisations, l'introduc-tion de l'enseignement de deux langues togolaises (l'éwé et le kabiyé) et la priorité donnée à la littérature africaine ; mais le problème de l'adéquation des sujets d'examens à ces nouveaux programmes reste posé (Lange, 1989 : 105-109).

Ouant aux décisions visant à transformer les méthodes d'enseignement, elles subissent le triste sort de finir très vite aux oubliettes, avant même toute tentative d'application. Les méthodes directives restent de mise, malgré les recommandations de la réforme, selon lesquelles « la directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. Le maître de l'École nouvelle est avant tout un animateur » (MEN, 1975 : 23). Les châtiments corporels n'ont pas complètement disparu et l'autodiscipline, prescrite dans la réforme, n'est d'ailleurs jamais entrée en vigueur. Les mesures visant à limiter les redoublements subissent le même sort ; le passage automatique prôné du CP1 au CP2, du CE1 au CE2 et du CM1 au CM2 est resté lettre morte. Il en est de même de la décision concernant le passage automatique du primaire au secondaire où, selon les textes officiels, « à la fin du Premier Degré, les élèves seront orientés dans les Établissements du Deuxième Degré » (MEN,

² « Il faut que le système d'éducation dont vous serez les architectes soit conçu à la mesure de nos moyens. Que depuis la Maternelle jusqu'à l'Université, l'École Nouvelle puisse fonctionner normalement ; qu'elle ne soit pas trop onéreuse et ne surpasse pas nos possibilités économiques », in « Allocution prononcée par B. Yaya Malou » (MEN, 1973).

1975: 24). En réalité, comme nous le verrons, une proportion importante d'élèves est, tous les ans, suite aux échecs au certificat de fin d'études de l'enseignement du premier degré (CEPD), irrémédiablement exclue du système scolaire.

Il est clair que la démocratisation engagée (ouverture du système scolaire à un plus grand nombre d'élèves) a mobilisé toutes les énergies, et l'objectif quantitatif a primé les objectifs qualitatifs. Ceci explique, en partie seulement, la nonréalisation des objectifs pédagogiques, ou des réformes visant à la transformation du fonctionnement du système. Car la primauté donnée à l'aspect quantitatif ne dissimule-t-elle pas une volonté d'inertie, une incapacité à porter un regard critique sur l'école ? Certaines mesures (comme la scolarisation de tous les enfants de 2 à 5 ans, que l'on sait coûteuse et non. prioritaire tant que la majorité des enfants de 6 à 11 ans ne sont pas scolarisés) auraient dû apparaître irréalisables aux auteurs de la réforme ; mais la volonté de scolariser le plus de monde possible l'a emporté! Rappelons que les auteurs de la réforme étaient pour la plupart issus du corps enseignant, ce qui peut, semble-t-il, expliquer cette fixation sur la mise à l'école du plus grand nombre. On peut d'ailleurs considérer que les mesures concernant les conditions du métier d'enseignants s'apparentent, pour partie, à des revendications corporatistes. Il est certain que la participation au projet de réforme offrait aux enseignants une tribune inespérée, au sein d'un système politique verrouillé (parti unique et obligatoire, syndicat unique dépendant du parti unique, presse limitée à un quotidien et un mensuel pilotés par le ministère de l'Information), où l'absence totale de lieux d'expression non contrôlés par le pouvoir empêchait les revendications les plus insignifiantes de s'exprimer.

Si le choix du quantitatif à tout prix a oblitéré les grands problèmes structurels, le fait que les rédacteurs de la réforme aient tenu à inscrire le droit pour l'enseignant de bénéficier « de tout le matériel nécessaire pour son travail [...] craie, livres, cahiers, classeurs, fiches, revues, papier, stylos, etc.; » n'en est que plus éclairant du fonctionnement du système

scolaire, des contradictions niées. Juxtaposé aux propositions les plus ambitieuses et les moins réalisables, figure ici le simple aveu que, déjà, les enseignants ne disposaient souvent pas du strict nécessaire, qu'obtenir un simple morceau de craie relevait du parcours du combattant... Les dysfonctionnements du système non réglés (gestion du système, fonctionnement interne...), le système scolaire allait poursuivre son expansion, grossir, sans se transformer, mais en se déformant, jusqu'aux limites de l'asphyxie... Mais si les principes et la plupart des objectifs de la réforme n'ont guère connu de mise en pratique, par contre, les structures définies par la réforme de 1975 restent en vigueur.

Les structures du système scolaire togolais

« L'École nouvelle » est divisée en quatre degrés : l'enseignement du premier degré (préscolaire et primaire), l'enseignement du second degré (classes de la sixième à la troisième et enseignement technique), l'enseignement du troisième degré (de la seconde à la terminale) et l'enseignement du quatrième degré (écoles de l'université et instituts supérieurs). Pour bénéficier d'une vue d'ensemble des structures, il convient de lire le schéma ci-après³.

³ Dans ce schéma, nous avons indiqué toutes les sorties possibles du système scolaire (c'est-à-dire dès la fin du CP1), bien que l'organigramme officiel du ministère de l'Éducation n'en indique aucune. Comme Roger Establet (1987) l'a noté pour le système scolaire français, en fait, officiellement, « on ne sort pas du système ».

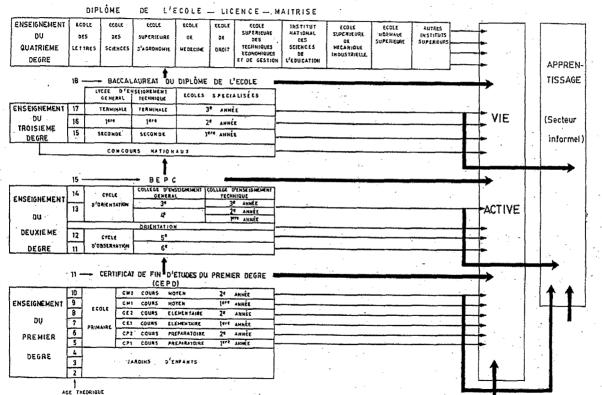


Tableau 14 es structures du système scolaire togolais

L'enseignement du premier degré

L'enseignement du premier degré comprend :

- les jardins d'enfants. Les enfants y entrent à l'âge de deux ans révolus pour une période de trois ans. Cet enseignement ne concerne cependant que très peu d'enfants (le taux de scolarisation des enfants âgés de 2 à 5 ans se situe à 3 % environ en 1986-87) et n'est présent, pour l'essentiel, qu'en milieu urbain. L'enseignement privé y tient une place importante (51 % des enfants scolarisés dans le préscolaire relèvent du secteur privé en 1986-87). Du fait du coût élevé de l'écolage (au minimum 10 000 francs CFA par an, le plus souvent autour de 40 000 francs CFA⁴), cet enseignement ne concerne que les enfants issus des classes urbaines favorisées;
- l'école primaire. Les enfants y entrent à l'âge de 5 ans révolus pour une période de six ans. En fait, cette clause d'âge n'est pas respectée et, faute de places disponibles, en milieu urbain, de nombreux directeurs d'école refusent les enfants de cinq ans. En milieu rural, la distance à parcourir pour se rendre à l'école interdit souvent la scolarisation des très jeunes enfants. L'entrée au CP1 se situe donc en moyenne autour de 7 ans.

L'école primaire comprend trois cours (cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen); ces trois cours étant euxmêmes subdivisés en deux classes chacun, on obtient un total de six classes (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2). Selon la réforme de 1975, le passage entre le CM2 et la sixième devait être automatique⁵. Cependant le certificat de fin d'études primaires (CEPE) et l'examen d'entrée en sixième sont maintenus jusqu'en juin 1976. Un arrêté ministériel⁶ institue le

⁴ Tarifs relatifs à l'année scolaire 1989-90 ; la valeur du franc CFA était alors fixée à 0,02 francs français.

⁵ « Tous les élèves ayant terminé l'Enseignement du Premier Degré y accèdent automatiquement. Il sont alors âgés de 11 ans normalement » (MEN, 1975 : 11).

⁶ Arrêté n° 49/MEN du 21 décembre 1976. L'article premier de cet arrêté stipule : « En attendant que les structures scolaires de l'Enseignement du Deuxième degré permettent le passage automatique en première année du

certificat de fin d'études de l'enseignement du premier degré (CEPD) qui sanctionne la fin des études primaires et permet l'accès en classe de sixième (l'examen d'entrée en sixième disparaît), ce qui se traduira par une forte augmentation du nombre des élèves de la classe de sixième à partir de 1977-78.

L'enseignement du deuxième degré

L'enseignement du deuxième degré inclut deux niveaux :

le cycle d'observation comprend les classes de sixième et de cinquième. Ce cycle devait être commun aux collèges d'enseignement général (CEG), aux collèges d'enseignement technique (CET) et aux collèges d'enseignement artistique et artisanal (CEAA). En fait, ces deux classes ne sont présentes que dans les CEG;

le cycle d'orientation comprend les classes de quatrième et de troisième des collèges d'enseignement général ; cet enseignement permet aux élèves d'accéder au troisième degré. Le brevet d'études du premier cycle (BEPC) couronne les études du second degré d'enseignement général. La réussite au

Cycle d'Observation de l'Enseignement du Deuxième Degré de tous les élèves ayant terminé le Cycle Primaire de l'Enseignement du Premier Degré, il est institué au Togo un examen unique de fin d'Études de l'Enseignement du Premier Degré, Session scolaire pour :

- la sanction des études faites dans l'Enseignement du Premier Degré;

- et l'admission en première année du Cycle d'Observation de l'Enseignement du Deuxième Degré ». Cet arrêté sera abrogé par l'arrêté n°33/MEPDD/DEPD/DAPF du 6 mai 1981, lui-même abrogé par l'arrêté n°04/MEPDD du ler février 1984 portant réorganisation du CEPD. En dehors des changements d'organisation ou de coefficient, il est intéressant de noter que l'article premier de l'arrêté de 1976 ne figure plus dans les arrêtés de 1981 et 1984. De fait, l'admission en classe de sixième n'est plus automatiquement accordée selon ces deux derniers arrêtés. Dans les faits, la plupart des élèves titulaires du CEPD peuvent s'inscrire en sixième. Des problèmes de places disponibles se sont cependant posés à la rentrée de 1987-88, suite à l'afflux important d'élèves provoqué par le taux élevé de réussite au CEPD de juin 1987 (environ 75 % de reçus).

BEPC, ainsi qu'au concours d'entrée en classe de seconde est nécessaire pour accéder au troisième degré⁷.

Les enseignements techniques, relevant du second degré, sont dispensés dans les CET et dépendent en fait du ministère de l'Enseignement technique et professionnel. Ils durent trois années et débouchent sur le certificat d'aptitude professionnel (CAP). Notons que l'enseignement technique est resté très marginal au Togo⁸, du fait en partie d'une tradition très « généraliste » du système scolaire togolais, mais aussi en raison du coût élevé des investissements et du fonctionnement, nécessaires à ce type de formation. Il n'est pas sûr d'ailleurs, comme nous le montrerons ultérieurement, que de réels débouchés en terme d'emplois soient restés non pourvus.

L'enseignement du troisième degré

L'enseignement du troisième degré comprend :

- les lycées d'enseignement général et les lycées techniques. Les élèves, âgés de 15 ans, y sont admis pour une période de trois ans, après avoir réussi le concours national de recrutement de leur section (concours d'entrée en classe de seconde). Trois classes, la seconde, la première et la terminale composent ce degré. Le probatoire (première partie du baccalauréat, qui a lieu à la fin de la classe de première), après avoir été supprimé de 1978 à 1981, a été rétabli en 1982. Il

⁷ Arrêté n° 189/METQD-RS du 6 août 1981 portant organisation du concours national d'entrée en classe de seconde. En fait, comme nous le verrons, le concours d'entrée en seconde avait été supprimé dans le cadre de la réforme de 1975, puis rétabli en 1981, au moment où la politique scolaire de l'État togolais change de cap. C'est encore un point de la réforme qui, après avoir été mis en œuvre, sera abandonné.

⁸ Caractéristique non spécifique au Togo et qui concerne en fait l'ensemble des pays francophones. Voir à ce sujet, Lê Thàn Khôi (dir.), 1971.

⁹ Arrêté n° 20/MEQS-RS du 10 septembre 1981 portant institution de l'examen de la première partie du baccalauréat. Cet arrêté, tout comme les arrêtés n° 189 du 6 août 1981 et n° 33 du 6 mai 1981, cités précédemment, est *en contradiction flagrante* avec la réforme de 1975, et constitue une tentative pour limiter l'entrée dans les enseignements secondaires.

est dorénavant nécessaire pour accéder à la classe de terminale. Le baccalauréat clôture ce degré et permet l'accès au supérieur ;

- les lycées techniques accueillent également les élèves qui poursuivent des études techniques courtes. D'une durée de deux années après le BEPC, elles débouchent sur le brevet d'études professionnelles (BEP). Ces lycées forment aussi en trois ans des techniciens qui obtiennent alors le baccalauréat technique;
- les écoles spécialisées telles que l'École nationale des auxiliaires médicaux, l'École nationale des sages-femmes d'État, le centre de formation sociale, etc., dispensent un enseignement professionnel qui débouche sur des emplois du secteur public. Ce type d'enseignement, dénommé enseignement professionnel, relève du ministère de l'Enseignement technique et professionnel; il sera l'un des plus touchés par la déscolarisation, car les mesures de restriction budgétaires réduisant les recrutements dans la fonction inciteront les autorités à fermer certaines filières de formation.

L'enseignement du quatrième degré

L'enseignement du quatrième degré accueille les élèves du troisième degré qui ont réussi à l'examen du baccalauréat. Différentes écoles forment ce degré : l'École normale supérieure, l'École supérieure d'agronomie, l'École des lettres, l'École des sciences, l'École de médecine, etc. Les études sont d'une durée variable de trois à sept ans¹⁰.

¹⁰ Les « Écoles » ont depuis lors pris le titre de « faculté ».

Les sources statistiques

L'analyse de la scolarisation ne peut s'effectuer sans références aux données statistiques qui permettent d'effectuer les premières analyses et de répondre à des questions préliminaires (combien d'élèves, dans quelles classes, de quel sexe, de quel âge, inscrits dans quelles régions ?). Ces questions peuvent paraître très rudimentaires et, de fait, on oublie souvent de s'assurer que l'on possède réellement des données fiables sur ces chiffres élémentaires.

En effet, certains pays du Tiers monde déclarent des effectifs scolaires, qui ne sont en fait que des évaluations¹¹. Avant de commencer toute analyse statistique, il convient donc de s'assurer du mode de collecte et de traitement des données scolaires fournies par les services nationaux. Pour réaliser une étude longitudinale, il faut aussi s'assurer que les modes de collecte n'ont pas changé au cours des années¹². Par ailleurs,

¹¹ C'est le cas par exemple des services scolaires de Haïti, dont seulement un tiers des écoles répondent aux questionnaires du ministère de l'Éducation, et dont les chiffres nationaux sont donc des extrapolations obtenues à partir des seules réponses fournies (communication orale de Léon Gani). C'est aussi le cas du Tchad, où un certain nombre d'écoles ne répondent pas aux questionnaires, et dont les élèves qui les fréquentent ne sont pas comptabilisés dans les effectifs totaux (Lange, 1990).

¹² C'est ainsi le problème que l'on rencontre lorsque que l'on souhaite étudier l'évolution de l'enseignement musulman. Jusqu'à une date récente, la plupart des pays africains d'Afrique francophone (Togo, Sénégal, Niger, Mali...) ne recensaient pas les écoles musulmanes et ne faisaient aucune mention de ces écoles dans leurs annuaires scolaires. Depuis la fin des années 80, les statistiques scolaires de ces pays prennent partiellement en compte ces écoles, et leur recensement se fait de plus en plus précis d'année en année. Des observateurs, un peu pressés, en ont déduit que l'enseignement musulman connaissait une expansion remarquable. Au Mali, où nous avons commencé en mars 1994 une étude sur la scolarisation, les premières informations que nous avons recueillies semblent indiquer que l'expansion supposée de l'enseignement musulman est autant dû à la création de nouvelles écoles qu'aux anciennes « découvertes » par les perfectionne-ments des techniques de collecte statistiques. En clair, un phénomène peut apparaître comme « nouveau » simplement parce qu'il est « nouvellement » enregistré.

même si le traitement statistique est de qualité et reste inchangé, il ne faut pas oublier de tenir compte du fait que d'autres paramètres peuvent changer. Par exemple, l'organisation des études en cycle peut varier (et le nombre d'années nécessaires pour effectuer un degré d'enseignement); autre exemple : pour étudier l'évolution des disparités régionales, il faut contrôler que les délimitations de régions ou de circonscriptions n'ont pas changé...

D'une manière générale, les statistiques scolaires africaines sont jugées de mauvaise qualité, sans que des analyses sérieuses étayent d'ailleurs ces critiques. Notre premier travail a donc consisté à examiner les techniques de collecte et de traitements des données.

La procédure pour établir annuellement les statistiques scolaires est simple : elle s'appuie sur les administrations scolaires (inspections, directions régionales de la planification de l'éducation, Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE)¹³). Au mois de septembre ou d'octobre, la Direction générale de la planification de l'éducation envoie aux inspections les formulaires qu'elles doivent faire parvenir aux directeurs d'établissements scolaires. Ceux-ci les remplissent le jour fixé par la DGPE (afin d'éviter le double comptage d'élèves qui changeraient d'établissement), puis les renvoient à l'inspection qui les transmettra alors à la direction régionale de la planification de l'éducation. Les directions régionales traitent les données reçues et éditent un annuaire, qui est ensuite transmis à la DGPE. A partir de ces annuaires, la DGPE édite l'annuaire national.

Les délais de sortie des annuaires sont relativement longs (entre un an et un an et demi, parfois deux ans, à partir de la rentrée prise en compte), du fait des nombreux problèmes

¹³ En 1988-89, on comptait 1 inspection des jardins d'enfants, 36 inspections de l'enseignement primaire, 5 inspections régionales du second degré, 4 inspections régionales du troisième degré, 6 directions régionales de la planification de l'éducation (une par région administrative, sauf dans la Région des Plateaux très scolarisée qui en possédait deux) et la direction générale de la planification de l'éducation (DGPE) située à Lomé.

rencontrés. Le premier tient aux difficultés de transmission des formulaires ; de nombreuses écoles rurales sont difficilement accessibles au mois d'octobre (qui correspond à l'unique saison des pluies dans le Togo septentrional et à la seconde saison des pluies dans le Sud). Le second est d'ordre financier : le personnel disponible est en nombre restreint et les moyens les plus élémentaires font défaut (tous les ans, la sortie de l'annuaire est retardée, faute de papier...). Mais dans l'ensemble, malgré quelques lenteurs, le système de collecte ou de traitement des données fonctionne bien.

Tableau 15
Origine des statistiques scolaires

DGPE

La Direction générale de la planification de l'éducation récolte les annuaires régionaux et édite un annuaire national des statistiques scolaires

T

Les directions régionales de la planification de l'éducation récoltent les formulaires et éditent un annuaire régional des statistiques scolaires

Τ

Les inspections (selon les degrés) récoltent les formulaires remplis par les directeurs, les font parvenir à la direction régionale de la planification de l'éducation



Les directeurs d'école, de collège ou de lycée remplissent les formulaires, les font parvenir à leur inspection

On peut alors s'interroger sur les raisons de ce bon fonctionnement, compte tenu que tous les pays africains sont loin de cette situation « idéale ». Il renvoie en fait au bon fonctionnement de la fonction publique dans son ensemble, au niveau élevé de ces cadres et employés (n'oublions pas à la fois l'ancienneté et le niveau élevé de la scolarisation togolaise) et au fait, plus pragmatique, que les fonctionnaires togolais, étaient, jusqu'au début des années 90, payés régulièrement. Dans de nombreux pays africains, où les salaires des fonctionnaires sont très bas et versés de façon irrégulière, l'État peu reconnu, le pouvoir et l'autorité de certains services administratifs sont tout relatifs. Par ailleurs, souvent confron-

tés seuls aux problèmes de leur école rurale (école en ruine, absence du matériel le plus élémentaire comme les bancs, les tables, les craies...), n'attendant rien d'une administration centrale qui les ignorent le plus souvent, les responsables d'école ne sont guère enclins à répondre avec zèle aux demandes de celle-ci.

Le second problème est ensuite de contrôler l'exactitude des données fournies par les annuaires de la DGPE. En fait, en recoupant avec d'autres sources (registres du personnel des inspections du premier degré, registres d'école), il est possible de contrôler, auprès d'environ trois cents écoles, l'exactitude des chiffres relatifs aux effectifs, de leur répartition par sexe, selon les classes. Quelques incertitudes demeurent en ce qui concerne l'âge des élèves, comme nous le verrons ultérieurement. D'autres informations, telles que le nombre d'écoles, le nombre de classes, le nombre d'élèves par classe, le nombre d'enseignants, leur niveau de formation, se sont également révélées exactes.

Le calcul des taux de scolarisation, bien que relativement proches de la réalité, pose tout de même problème. En effet. les tranches d'âge retenues ont changé, et il est difficile de prendre en compte cet indicateur de façon exclusive ; il importe donc de le confronter à d'autres indicateurs. Lorsque l'on calcule un taux de scolarisation, on doit avoir recours à deux sources différentes (le recensement et les statistiques scolaires) : l'exactitude des taux dépend à la fois de la précision des statistiques scolaires et de la qualité et de la périodicité des recensements. Certains pays africains n'ont pas connu de recensement depuis vingt ans et les estimations de la population scolarisable sont souvent aléatoires. Au Togo, on dispose de trois recensements (1958-60, 1970 et 1981) dont la fiabilité et la périodicité permettent de trouver quelques données intéressantes que ne fournissent pas les statistiques scolaires (taux de scolarisation par ethnie, taux d'alphabétisation). Mais des données importantes nous font défaut comme les taux de scolarisation selon la profession des

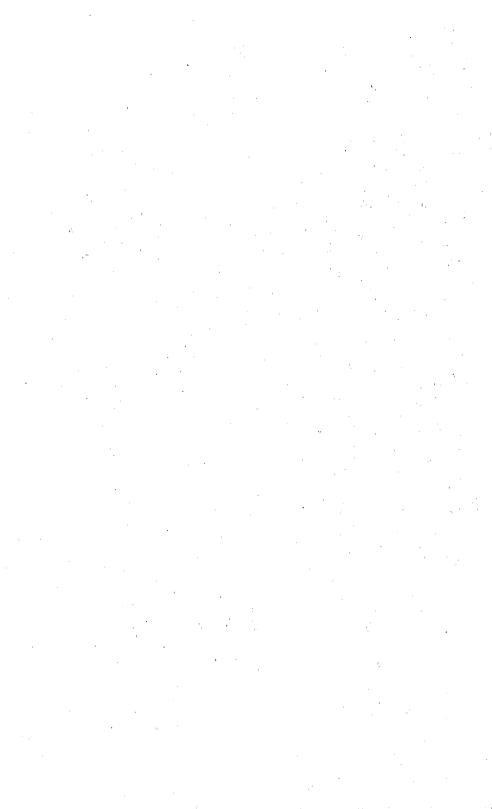
parents¹⁴. Pour conclure, on peut donc affirmer que des données de qualité existent, qu'elles sont limitées, et qu'elles doivent toujours être utilisées avec prudence.

¹⁴ En fait, ces informations ont été recueillies lors du recensement de 1981, mais, lorsque nous avons tenté de croiser les indications sur la scolarisation des enfants avec la profession de leurs parents, cela s'est avéré impossible du fait de la codification. Il aurait alors fallu ressortir les fiches du recensement et les recodifier, travail qui s'est avéré trop long et trop coûteux, en ce qui nous concerne. En 1991, l'expérience a été tentée par une équipe de démographes qui a pu retraiter un échantillon du recensement de 1981.

Tableau 16 Où trouver les données ?

| Recensement | Statistiques scolaires | Recensement | Statistiques scolaires |
|---|---|--|--|
| Collecte | Collecte | Informations | Informations |
| - Le recensement de la population a lieu selon une périodicité qui varie selon les pays. | scolaire, un annuaire est | - Population totale. | - Population scolarisée selon le niveau d'études (nombre total de scolarisés). |
| - Un enquêteur pose des questions aux populations concer- nées. | - Chaque acteur (l'établis- sement scolaire) est tenu de répondre aux ques- tionnaires fournis par l'inspection ou la direction | par sexe de la popu- | - Structure de la popu- lation scolarisée (par classe, par section, par région). |
| - Des omissions sont possibles. | locale. Il y a obligation de réponse puisque les personnes interrogées sont des fonctionnaires (directeurs d'école). | - Nombre d'enfants en âge d'ètre scolarisés ; nombre de personnes en âge de travailler. | - Nombre d'enseignants (niveau, grade, sexe) ; ratio élèves par ensei- gnant, selon les régions. |
| - L'enquêteur ne peut vérifier l'exactitude des réponses fournies. | La hiérarchie scolaire peut vérifier l'authenticité des réponses. Les fonctionnaires remolissent le rôle de | - Taux d'accrois- sement de la popu- lation pour une période donnée. | Nombre de redou- blants par section, selon les régions, selon le sexe et l'âge des élèves, selon la classe: |
| | collecteurs. Ces informations partent de l'établissement qui est l'unité de base de collecte et remontent la hiérarchie | sement de la population scolarisable. | - Taux de promotion, de redoublement et d'aban- don dans chaque section, selon le sexe de l'élève ; pourcen- |
| - Le type de collecte a | scolaire. - Le type de collecte a des | - Taux de scolarisation | tage de réussite aux examens, selon les régions, le sexe - Taux net de scolarisa- |
| des influences sur la qualité des informa- tions fournies. Les moyens mis en œuvre, | influences sur la qualité des informations four- nies: plus la gestion et l'administration scolaires | (par âge, par sexe, par région, selon la catégorie sociopro- fessionnelle des | tion par niveau d'enseignement = population scolarisée dans un degré donné à |
| | seront performantes, plus les données seront précises. | parents, le niveau d'instruction des parents, etc.). - Niveau d'instruction de la population adulte | un âge fixé sur popula- tion scolarisable du même âge, évaluée à partir du dernier recensement. |
| résultats. | | (soit de 14 ans et + en général, soit par tranches d'âge), par sexe, par région, selon | recensement. |
| Francisco (Figure) | | le milieu rural ou urbain | |

N. B. Ce tableau montre que le recours à deux sources statistiques différentes (le recensement général de la population et les statistiques scolaires) est nécessaire. Il indique que la précision des taux de scolarisation dépend à la fois de la qualité et de la périodicité des recensements.



L'évolution de la scolarisation de 1960 à 1980

De 1960 à 1970 : les années du décollage

En 1960, le Togo hérite donc d'un système scolaire relativement développé par rapport aux autres pays d'Afrique francophone, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 17

Taux de scolarisation en Afrique française en 1957

| Togo | 42,0 % |
|----------|--------|
| AOF | 13,5 % |
| AEF | 25,0 % |
| Cameroun | 59,0 % |

Source : Service des statistiques d'Outre-mer, Imprimeries Paul Dupont, 1959

Il nous faut, cependant, prendre ces chiffres avec précaution, car, comme l'ont montré certains auteurs¹, le colonisateur français avait tendance à gonfler les statistiques scolaires et à sous-estimer la population scolarisable, ce qui augmentait

¹ Entre autres, Paul Désalmand (1983).

considérablement les taux de scolarisation². Mais, ces pratiques étant identiques dans tous les territoires, nous pouvons établir une comparaison entre les différentes colonies africaines. Aussi, quel que soit le taux réel de scolarisation, le Togo bénéficie-t-il, en 1960, d'une certaine avance³, sauf sur son homologue, le Cameroun. A titre de comparaison, on peut citer l'évaluation du taux de scolarisation construite par la Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé:

Tableau 18 Évolution du taux de scolarisation de 1957 à 1970 au Togo

| Années | Taux |
|--------|---------|
| 1957 | 21,43 % |
| 1958 | 22,38 % |
| 1959 | 24,75 % |
| 1960 | 26,29 % |
| 1961 | 30,32 % |
| 1962 | 30,59 % |
| 1963 | 32,80 % |
| 1964 | 35,68 % |
| 1965 | 39,63 % |
| 1966 | 40,24 % |
| 1967 | 39,64 % |
| 1968 | 42,04 % |
| 1969 | 45,27 % |
| 1970 | 44,00 % |

Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé (1980)

² Citons, à titre d'exemple, quelques-unes des techniques utilisées. Tout élève ayant fréquenté l'école durant 15 jours dans l'année est comptabilisé. Les adultes qui suivent les cours du soir sont additionnés aux effectifs scolaires; la somme de ces deux catégories sert à construire le numérateur, tandis que seule la population en âge scolaire (généralement sous-estimée) constitue le dénominateur. En clair, on grossit le numérateur et on diminue le dénominateur, ce qui permet d'obtenir des taux de scolarisation honorables.

³ Nous en avons explicité les raisons dans la première partie.

Le calcul de ces taux peut aussi être sujet à critique, tant au niveau de la progression supposée de la population totale du Togo que de la part estimée de la population scolarisable, ainsi que de son évolution. De même, l'âge des élèves inscrits dans le primaire étant mal connu, il est difficile d'établir le rapport entre les élèves scolarisés et ceux du même âge qui constituent la population théoriquement scolarisable. Mais, ici aussi, ces taux servent en fait à dégager la tendance qui s'affirme au cours de cette décennie, et qui indique un développement régulier de la scolarisation dans le primaire.

Tableau 19 Évolution des effectifs selon les degrés de 1960-61 à 1969-70

| Années | 1er d | legré | 2e d | egré | 3e d | egré |
|---------|----------------|--------|--------|------------------|-------|------------------|
| 1.1 | G + F Filles | | G + F | Filles | G + | Filles |
| 9 8 8 | | | | 4 | F | |
| 1960-61 | 103 300 | 28 924 | 2 637 | - | 367 | ±0. |
| 1961-62 | 106 946 | 29 945 | 3 778 | - | 469 | `, . |
| 1962-63 | 117 665 | 32 947 | 6 366 | - | 436 | - 1 |
| 1963-64 | 131 306 | 36 766 | 7 878 | - | 558 | - , |
| 1964-65 | 149 657 | 41 906 | 9 617 | , ' - ',' | 616 | |
| 1965-66 | 155 880 | 46 173 | 10 515 | 2 227 | 815 | 108 |
| 1966-67 | 157 548 | 46 942 | 11 550 | 2 472 | 1 039 | 155 |
| 1967-68 | 171 436 | 51 491 | 12 395 | 2 621 | 1 283 | 172 |
| 1968-69 | 189 391 | 58 185 | 13 572 | 2 814 | 1 391 | 194 |
| 1969-70 | 206 283 | 63 707 | 14.948 | 3 169 | 1 740 | 246 |

Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé (1980)

Le tableau 19 confirme, par ailleurs, cette progression continue de l'ensemble du système scolaire. De 103 300 élèves inscrits dans le cycle primaire en 1960-61, on passe à 206 283 élèves en 1969-70, soit un doublement des effectifs en dix ans. Ces chiffres nous montrent l'effort important que l'État togolais a dû fournir pour arriver, en l'espace de dix années, à scolariser deux fois plus d'enfants. Les filles scolarisées, dont

le nombre s'élevait à 28 924 à l'indépendance, atteignent, en 1969-70, le chiffre de 63 707. Ceci confirme leur entrée dans le système scolaire, et la progression de leur part dans les effectifs, qui évolue de 28 % à 31 %, au cours de la décennie, indique qu'elles continuent de rattraper le retard qu'elles avaient pris sur les garçons. En 1960-61, l'enseignement primaire ne compte que 389 filles pour 1 000 garçons et 447 dix ans plus tard.

Mais ce sont, évidemment, les effectifs des second et troisième degrés — presque inexistants à l'indépendance — qui connaissent la progression la plus rapide. Durant la décennie, le second degré voit ses effectifs passer de 2 637 élèves à 14 948, tandis que ceux du troisième degré évoluent de 367 lycéens à 1 740. Les filles, malgré de légers progrès, demeurent très minoritaires dans ces enseignements ; elles ne représentent que 21 % des effectifs du second degré et 14 % de ceux du troisième.

Tableau 20 Évolution du nombre de certifiés reçus au concours d'entrée en 6°, de 1960-61 à 1969-70, en %

| Années | % de certifiés reçus au concours d'entrée en 6e |
|---------|---|
| 1960-61 | 23,2 |
| 1961-62 | 28,7 |
| 1962-63 | 31,6 |
| 1963-64 | 54,7 |
| 1964-65 | 62,7 |
| 1965-66 | 51,0 |
| 1966-67 | 50,9 |
| 1967-68 | 28,5 |
| 1968-69 | 57,0 |
| 1969-70 | 48,7 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Cependant, à la lecture du tableau 20, on peut considérer l'ouverture de l'enseignement secondaire comme limitée. On

s'aperçoit, en effet, que le concours d'entrée en classe de sixième joue toujours le rôle de barrage à l'accès du secondaire, mais de façon de moins en moins sévère au cours de la décennie⁴.

Ainsi, en 1969-70, un certifié sur deux était contraint de renoncer à poursuivre ses études. Mais pour mesurer la sélection réelle qui s'opère entre le primaire et le secondaire, il nous faut dévoiler les différentes étapes du processus d'élimination des élèves. Les données statistiques disponibles pour l'année 1969-70 nous le permettent. Il apparaît alors que sur 22 687 élèves inscrits en classe de CM2, seuls 18 845 se présentent au CEPE.

En effet, tous les élèves de CM2 n'étaient pas autorisés à se présenter au CEPE. Les instituteurs éliminaient ceux qu'ils estimaient incapables de réussir l'examen. Cette pratique, héritée de l'époque coloniale, n'était pas sans poser de problèmes... Lors de nos enquêtes, de nombreux anciens élèves se sont plaints de l'arbitraire des décisions des instituteurs et du fait que leurs choix étaient autant dictés par le niveau des élèves que par des considérations sociopolitiques. La préférence était souvent donnée aux enfants de chefs de village, de fonctionnaires ou de notables, les enfants de simples agriculteurs étant censés retourner au travail de la terre. D'où la stratégie utilisée par certains d'entre eux qui consistait à fréquenter un CM2 de la ville la plus proche, où l'anonymat leur était favorable⁵. L'abolition de cette présélection semble d'ailleurs avoir été souhaitée par l'ensemble

⁴ Rappelons qu'en 1950-51, à peine plus de 10 % des certifiés réussissaient le concours d'entrée en sixième (voir *supra*).

⁵ Il est difficile de savoir si ces pratiques étaient répandues ou non. Nous avons cependant recueilli de nombreux témoignages à ce sujet, mais on peut supposer que certains « mauvais » élèves avaient tendance à surestimer leur niveau. Il s'avère que plusieurs cas présentés, livret scolaire à l'appui, semble indiquer que certains abus eurent lieu. Tel le cas d'un élève qui dut effectuer trois fois la classe de CM2 (et se voir trois fois refuser le droit de se présenter à l'examen du CEPE), puis « fatigué », selon son expression, préféra se réinscrire dans un CM2 d'une ville importante, où il réussit d'ailleurs brillamment son CEPE et son concours d'entrée en sixième.

des acteurs de l'école (les élèves et leurs parents satisfaits d'obtenir le droit de se présenter à un examen ; les enseignants réjouis de ne plus être soumis aux diverses pressions...). Du point du vue politique, la décision est assez habile car elle limite certes l'utilisation politique de l'école⁶, mais elle ôte au passage certaines prérogatives que s'étaient attribué, depuis l'époque coloniale, des notables, des chefs de village ou de petits fonctionnaires ruraux.

Tableau 21 Évolution du nombre de reçus aux examens (CEPE, entrée en 6°, BEPC), de 1960-61 à 1969-70

| Années | СЕРЕ | Concours d'entrée en 6e | BE | PC |
|---------|--------|----------------------------|-------------|--------|
| | G + F | G + F | G + F | Filles |
| 1960-61 | 3 240 | 752 | 351 | 49 |
| 1961-62 | 3 357. | 964 | 239 | 34 |
| 1962-63 | 5 034 | 1 592 | 503 | 50 |
| 1963-64 | 4 055 | 2 220 | <i>7</i> 78 | 104 |
| 1964-65 | 5 637 | 3 537 | 573 | 73 |
| 1965-66 | 4 161 | 2 122 | 841 | 101 |
| 1966-67 | 4 141 | 2 108 | 593 | 71 |
| 1967-68 | 7 746 | 2 211 | 731 | 106 |
| 1968-69 | 3 960 | 2 258 | 820 | 92 |
| 1969-70 | 6 045 | 2 945 | 2 040 | 379 |

N.B.: G + F = garçons et filles; Filles = filles seules Source: Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé (1980)

Cette première sélection effectuée, le laminage se poursuit puisque sur les 18 845 élèves qui sont autorisés à se présentent au CEPE, 6 045 sont reçus et 2 945 peuvent entrer en classe de sixième (au départ, on comptait 22 687 élèves inscrits en

⁶ L'école, nous l'avons vu en ce qui concerne la période coloniale, est souvent utilisée par les autorités publiques pour favoriser un groupe déterminé (social, ethnique ou politique). Elle est aussi utile pour entretenir des rapports clientélistes.

classe de CM2). Si l'on rapporte les entrées en sixième à l'effectif de CM2 de l'année précédente, on obtient un taux de passage de 13 %. Il est clair que malgré les importants progrès réalisés, l'enseignement secondaire n'est encore accessible qu'à une toute petite minorité.

Tableau 22
Évolution du nombre de reçus aux examens
de 1960-61 à 1969-70
probatoire, baccalauréat

| Années | Prob | atoire | Bacca | lauréat |
|---------|-------|--------|-------|---------|
| | G + F | Filles | G + F | Filles |
| 1960-61 | 82 | 9 | 40 | 4 |
| 1961-62 | 88 | 15 | 70 | 5 |
| 1962-63 | 80 | 8 | 68 | 9 |
| 1963-64 | 115 | 13 | 59 | 6 |
| 1964-65 | 134 | 15 | 72 | 8 |
| 1965-66 | 125 | 7 | 101 | 9 |
| 1966-67 | 164 | 16 | 99 | 10 |
| 1967-68 | 203 | 21 | 143 | 11 |
| 1968-69 | 287 | 31 | 161 | 22 |
| 1969-70 | 351 | 59 | 263 | 34 |

N.B. G + F = garçons et filles; Filles = filles seules Source: Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé (1980)

Le tableau 22 nous indique d'ailleurs que, malgré une progression régulière, les second et troisième degrés continuent de ne produire qu'un nombre restreint de diplômés. Ainsi, à l'exception de l'année 1969-70, où le nombre de reçus connaît une hausse de 52,6 % au CEPE, de 148,8 % au BEPC et de 63,3 % au baccalauréat, le nombre d'élèves qui réussit à obtenir un diplôme reste très faible. En 1968-69, on ne compte que 3 960 certifiés, 820 brevetés, et seulement 161 bacheliers. La production de brevetés et surtout de bacheliers s'avérera particulièrement insuffisante, lors de la prochaine décennie, où l'explosion du nombre d'élèves induira de

nombreux recrutements d'enseignants. De fait, le système sera alors incapable de fournir les diplômés dont il a besoin. Il s'ensuivra` qu'un grand nombre d'enseignants du second degré, sans être titulaires du baccalauréat, seront embauchés.

Enfin, cette décennie confirme la sous-scolarisation des filles et leurs difficultés à poursuivre des études jusqu'aux diplômes du secondaire. Malgré la percée indéniable qu'elles effectuent au niveau des effectifs du primaire, les progrès réalisés ne se concrétisent guère par l'obtention d'un diplôme. Il semble bien qu'elles restent cantonnées dans les petites classes du primaire. En effet, si elles représentent 31 % des effectifs du cycle primaire, elles ne sont plus que 23 % à obtenir le CEPE en 1969-70. Au niveau secondaire, la proportion de reçues au BEPC ou au baccalauréat ne progresse guère qu'en 1969-70, année qui annonce déjà les transformations radicales de la décennie suivante.

De 1970 à 1980 : les années de l'expansion

Cette décennie se caractérise à la fois par la transformation et l'expansion du système scolaire. La croissance rapide des effectifs commence dès le début des années 70 et connaît une accélération à partir de 1975-76, tout particulièrement dans les enseignements des second et troisième degrés, qui bénéficient des mesures de démocratisation mises en place par la réforme de 1975.

Ainsi l'enseignement primaire voit ses effectifs passer de 228 505 élèves en 1970-71 à 506 788 en 1980-81 (tableau 23). Le taux de scolarisation, qui était de 44 % en 1970, s'élève à 72,1 % en 1980-81. C'est dire que presque trois enfants sur quatre sont scolarisés, ce qui constitue une performance certaine, en comparaison avec les autres pays d'Afrique. Cependant, le développement le plus remarquable se situe dans le second degré, où les effectifs évoluent de 17 444

1970-71, parviennent à 16 672 en 1980-81 (tableau 25). ceux du troisième degré, qui ne concerne que 2 245 élèves en inscrits en 1970-71 à 108 450 en 1980-81 (tableau 24). Enfin,

Évolution des effectifs dans le premier degré, selon le type

Tableau 23

d'enseignement, de 1970-71 à 1986-87

| | Pı | rivé La | íc | Prive | confess | ionnel. | | Public | | 8 | nsemble | |
|---------|-------|---------|-------|--------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|
| Années | G | F | Ř. | G | . F | E | G | ¥ | E | G | F | E - |
| 1970-71 | 879 | 739 | 1 618 | 48 999 | 26 859 | 75 858 | 107. 777 | 43 252 | 151 029 | 157 655 | 70 850 | 228 505 |
| 1971-72 | 1 822 | 1 453 | 3 275 | 53 194 | 29 610 | 82 804 | 121 184 | 50 612 | 171 796 | 176 200 | 81 675 | 257 875 |
| 1972-73 | 2 096 | 1 789 | 3 885 | 59 653 | 33 883 | 93 536 | 135 038 | 57 893 | 192 931 | 196 787 | 93 565 | 290 352 |
| 1973-74 | 2 608 | 2 207 | 4 815 | 60 217 | 34 656 | 94 873 | 146 143 | 65 847 | 211 990 | 208 968 | 102 710 | 311 678 |
| 1974-75 | 1 817 | 1 484 | 3 301 | 60 239 | 35 315 | 95 554 | 156 509 | 74 079 | 230 588 | 218 565 | 110 878 | 329 443 |
| 1975-76 | 2 855 | 2 395 | 5 250 | 61 367 | 37 081 | 98 448 | 172 632 | 86 565 | 259 197 | 236 854 | 126 041 | 362 895 |
| 1976-77 | 2 739 | 2 175 | 4 914 | 61 952 | 38 690 | 100 642 | 189 317 | 100 508 | 289 825 | 254 008 | 141 373 | 395 381 |
| 1977-78 | 2 833 | 2 154 | 4 987 | 61 059 | 40 216 | 101 275 | 201 958 | 113 216 | 315 174 | 265 850 | 155 586 | 421 436 |
| 1978-79 | 3 180 | 2 596 | 5 776 | 64 993 | 44 492 | 109 485 | 216 149 | 126 694 | 342 843 | 284 322 | 173 -782 | 458 104 |
| 1979-80 | 3 058 | 2 520 | 5 578 | 66 632 | 47 080 | 113 712 | 227 914 | 137 068 | 364 982 | 297 604 | 186 668 | 484 272 |
| 1980-81 | | | | 70 703 | 51 671 | 122 374 | 237 667 | 146 747 | 384 414 | 308 370 | 198 418 | 506 788 |
| 1981-82 | 3 036 | 2 424 | 5 460 | 65 156 | 47 335 | 112 491 | 234 063 | 146 625 | 380 688 | 302 255 | 196 384 | 498 639 |
| 1982-83 | 3 357 | 2 810 | 6 167 | 61 825 | 45 321 | 107 146 | 232 539 | 146 477 | 379 016 | 297 721 | 194 608 | 492 329 |
| 1983-84 | 2 611 | 1 905 | 4 516 | 57 452 | 41 717 | 99 169 | 218 476 | 135 215 | 353 691 | 278 539 | 178 837 | 457 376 |
| 1984-85 | 2 002 | 1 681 | 3 683 | 57 360 | 40 719 | 98 079 | 219 571 | 132 876 | 352 447 | 278 933 | 175 276 | 454 209 |
| 1985-86 | 2 647 | 2 299 | 4 946 | 60 812 | 42 400 | 103 212 | 222 026 | 132 674 | 354 700 | 285 485 | 177 373 | 462 858 |
| 1986-87 | 4 458 | 3 611 | 8 069 | 65 452 | 45 313 | 110 765 | 245 576 | 146 599 | 392 175 | 315 486 | 195 523 | 511 009 |
| | | | Ì | | 7.5 | | - | - | - | | | - |

Source : DGPE

des effectifs dans le deuxième degré, selon le type

Tableau 24

d'enseignement, de 1970-71 à 1986-87

| | Рті | vé Laïo | | Privé | confessio | onne1 | Public | | | Ensemble | | |
|-----------|--------|---------|-------|--------------------|------------|---------|--------|---------|--------|----------|--------|---------|
| · · | G | F | E | G | . F | 8 | G | r | E | G | F | E |
| 1970-71 | 1 156 | 657 | 1 813 | 3 4 1 4 | 1 499 | 4 913 | 9 137 | 1 581 | 10 718 | 13: 707 | 3 737 | 17-444 |
| 1971-72 | 1 712 | 877 | 2 589 | - 4. 351 | 2 175 | 6 526 | 10 423 | 2 348 | 12 771 | 16, 486 | 5 400 | 21 886 |
| 1972-73 | 1 609 | 845 | 2 454 | ⁻ 4 684 | 2 331 | 7 015 | 12 660 | 2 676 | 15 336 | 18 953 | 5 852 | 24 805 |
| 1973-74 | 1 676 | 959 | 2 635 | . 4 903 | 2 598 | 7 501 | 16 148 | 3 612 | 19 760 | 22 727 | 7. 169 | 29 896 |
| 1974-75 | .1 505 | 895 | 2 400 | 5 259 | 2, 883 | 8 142 | 23 253 | 5 415 | 28 668 | 30 017 | 9 193 | 39 210 |
| 1975-76 | 1 840 | 908 | 2 748 | 5 043 | 3 068 | 8 111 | 33-021 | - 8 682 | 41 703 | 39 904 | 12 658 | 52 562 |
| 1976-77 | 3 147 | 611 | 1 758 | 4 581 | 2 717 | 7 298 | 45 167 | 12 424 | 57 591 | 50 895 | 15 752 | 66 647 |
| 1977~78 | 731 | 299 | 1 030 | 5 850 | 3 316 | 9 166 | 53 970 | 15 080 | 69 050 | 60 551 | 18 695 | 79 246 |
| 1978-79 | 686 | 326 | 1 012 | 5 800 | 3 634 | 9 434 | 65 691 | 18 871 | 84 562 | 72 177 | 22 831 | 95 008 |
| 1979-80 | 383 | 183 | 566 | 5 572 | 3 882 | 9 454 | 73 622 | 22 448 | 96,070 | 79 577 | 26 513 | 106 090 |
| 1980-81 | * | | | 6 553 | 4 534 | 11 087 | 74 327 | 23 036 | 97 363 | 80 880 | 27 570 | 108 450 |
| 1981-82 | 316 | 137 | 453 | 6 354 | 4 707 | 11 061 | 73 043 | 23 694 | 96 737 | 79 713 | 28 538 | 108 251 |
| 1982-83 | 206 | 103 | 309 | 6 085 | 4 330 | 10 415 | 68 282 | 21 997 | 90 279 | 74 573 | 26 430 | 101-003 |
| 1983-84 | 232 | ₹ 84 | 316 | 5 095 | 3 704 | 8 799 | 56 709 | 18 251 | 74 960 | 62 036 | 22 039 | 84 075 |
| 1984-85 | 196 | 71 | 267 | 4 618 | 3 720 | 8 338 | 50 516 | -15 294 | 65 810 | 55 330 | 19 085 | 74 415 |
| - 1985~86 | 165 | 60 | 225 | 5 012 | 3 626 | 8 638 | 54 665 | 16 346 | 71 011 | 59 842 | 20 032 | 79 874 |
| 1986-87 | 202 | 67 | 269 | 4 998 | 3 619 | 8 -617- | 53 093 | 16 092 | 69 185 | 58 293 | 19 778 | 78 071 |

Source: DGPE

Source

٠. DGPE

olution des

dans

le troisième

degré,

selon

Tableau 25

d'enseignement,

de

1970-71 à

1986-87

L'évolution selon le type d'enseignement : le renforcement de l'enseignement public

Nous avons vu le rôle précurseur et déterminant que jouèrent les sociétés missionnaires en matière de scolarisation, lors des périodes précoloniale et coloniale. Leur prédominance va peu à peu s'estomper, tandis que le rôle de l'État s'affirmera. Les tableaux 26, 27, 28 nous montrent l'effacement progressif de l'enseignement confessionnel, tandis que l'enseignement privé laïc a pratiquement toujours eu un rôle insignifiant.

En effet, contrairement à d'autres pays d'Afrique noire⁷, l'enseignement privé laïc n'a pas connu, au Togo, de développement. Il est resté très marginal, tout particulièrement dans le primaire, où il n'a jamais compté plus de 1,6 % des effectifs au cours de la décennie. Dans l'enseignement du second degré, il connaît une brève expansion, au début de la décennie, qui correspond à la forte demande scolaire qui s'exprime alors, laquelle n'est pas encore satisfaite par les pouvoirs publics. Mais, dès que la réforme de 1975 se met en place et que l'on assiste à l'ouverture du secondaire à un plus grand nombre d'élèves, l'enseignement privé laïc se trouve alors très marginalisé et n'atteindra même plus les 0,5 % des effectifs scolarisés. Dans le troisième degré, on observe le même phénomène, mais avec une moindre intensité. Au début de la décennie, le secteur privé laïc représente 6,4 % des effectifs et cette part va progressivement diminuer, pour devenir inférieure à 1 %. Cette faiblesse de l'enseignement privé laïc montre bien que l'État togolais a su répondre à la demande scolaire des familles. En effet, lorsque l'offre de l'État se refuse, on assiste souvent à une prolifération de collèges privés, qui viennent compenser l'offre déficiente des pouvoirs publics.

⁷ Comme la Côte-d'Ivoire ou le Cameroun.

| | P | rivé Lai | ic | Privé | Privé confessionnel | | | Public | | | Ensemble | | |
|---------|-------|----------|-------|--------|---------------------|-------|-------|--------|--------|------|----------|-------|--|
| Années | G | P | E | G | ř | E | G | - F | E | G | F | E | |
| 1970-7 | 0,56 | 1,04 | 0,71 | 31,08 | 37,91 | 33,20 | 68,36 | 61,05 | 66,09 | 100 | 100 | 100 | |
| 1971-72 | 1,03 | 1,78 | .1,27 | 30,19 | 36,25 | 32,11 | 68,78 | 61,97 | 66,62 | 100 | 100 | 100 | |
| 1972-73 | 1,07 | 1,91. | 1,34 | 30,31 | 36,21 | 32,21 | 68,62 | 61,87 | 66,45 | 100 | 001 | 100 | |
| 1973-74 | 1,25 | 2,15 | 1,54 | 28,82 | 33,74 | 30,44 | 69,94 | 64,11 | _68,02 | .100 | 100 | 100 | |
| 1974-75 | 0,83 | 1,34 | 1,00 | 27,56 | 31,85 | 29,00 | 71,61 | 66,81 | 69,99 | 100 | 100 | 100 | |
| 1975-76 | 1,21 | 1,90 | 1,45 | -25,91 | 29,42 | 27,13 | 72,89 | 68,68 | 71,42 | 100 | 100 | 100 | |
| 1976-77 | 1,08 | 1,54 | 1,24 | 24,39 | 27,37 | 25,45 | 74,53 | 71,09 | 73,30 | 100 | 100 | . 100 | |
| 1977-78 | 1,07 | 1,38 | 1,18 | 22,97 | 25,85 | 24,03 | 75,97 | 72,77 | 74,79 | 100 | 100 | 100 | |
| 1978-79 | 1,12 | 1,49 | 1,26 | 22,86 | 25,60 | 23,90 | 76,02 | 72,90 | 74,84 | 100 | 100 | 100 | |
| 1979-80 | 1,03 | 1,35 | 1,:15 | 22,39 | 25,22 | 23,48 | 76,58 | 73,43 | 75,37 | 100 | 100 | 100 | |
| 1980-81 | * | * | * | 22,93 | 26,04 | 24,15 | 77,07 | 73,96 | 75,85 | 100 | 100 | . 100 | |
| 1981-82 | 1,00 | 1,23 | 1,09 | 21,56 | 24,10 | 22,56 | 77,44 | 74,66 | 76,35 | 100 | 100 | 100 | |
| 1982-83 | 1,13 | 1,44 | 1,25 | 20,77 | 23,29 | 21,76 | 78,11 | 75,27 | 76,98 | 100 | 100 | 100 | |
| 1983-84 | 0,94. | 1,07 | 0,99 | 20,63 | 23,33 | 21~68 | 78,44 | 75,61 | 77,33 | 100 | 100 | 100 | |
| 1984-85 | 0,72 | 0,96 | 0,81 | 20,56 | 23,23 | 21,59 | 78,72 | 75,81 | 77,60 | 100 | 100 - | 100 | |
| 1985-86 | 0,93 | 1,30 | 1,07 | 21,30 | 23,90 | 22,30 | 77,77 | 74,80 | 76,63 | 100 | 100 | 100 | |
| 1986~87 | 1,41 | 1,85 | 1,58 | 20,75 | 23,.18 | 21,68 | 77,84 | 74,98 | 76,75 | 100 | 100 | 100 | |

Évolution de la répartition des élèves en % dans le premier degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 Tableau 26.

| | | | | | | | | | | | | · |
|---------|-------|----------|-------|-------|-----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------|----------|
| | Pri | ivé Laïo | : * · | Privé | confessio | nnel | | Public | | E | nsemble | |
| Années | G | F | Е. | G | F | E | G | P | E | G | F | R |
| 1970-71 | 8,43 | 17,58 | 10,39 | 24,91 | 40,11 | 28,16 | 66,56 | 42,31 | 61,44 | 100 | 100 | 100 |
| 1971-72 | 10,38 | 16,24 | 11,83 | 26,39 | 40,28 | 29,82 | 63,22 | 43,48 | 58,35 | 100 | 100 | 100 |
| 1972-73 | 8,49 | 14,44 | 9,89 | 24,71 | 39,83 | 28,28 | 66,80 | 45,73 | 61,83 | 100 | 100 | 100 |
| 1973-74 | 7,37 | 13,38 | 8,81 | 21,57 | 36,24 | 25,09 | 71,05 | 50,38 | 66,10 | 100 | 100 | 100 |
| 1974-75 | 5,01 | 9,74 | 6,12 | 17,52 | 31,36 | 20,77 | 77,47 | 58,90 | 73,11 | 100 | 100 | 100 |
| 1975-76 | 4,61 | 7,17 | 5,23 | 12,64 | 24,24 | 15,43 | 82,75 | 68,59 | 79,34 | 100 | 100 | 100 |
| 1976-77 | 2,25 | 3,88 | 2,64 | 9,00 | 17,25 | 10,95 | 88,75 | 78,87 | 86,41 | - 100 | 100 | 100 |
| 1977-78 | 1,21 | 1,60 | 1,30 | 9,66 | 17,74 | 11,57 | 89,13 | 80,66 | 87,13 | 100 | 100 | 100 |
| 1978-79 | 0,95 | 1,43 | 1,07 | 8,04 | 15,92 | 9,93 | 91,01 | 82,66 | 89,01 | 100 | 100 | 100 |
| 1979-80 | 0,48 | 0,69 | 0,53 | 7,00 | 14,64 | 8,91 | 92,52 | 84,67 | 90,56 | 100 | 100 | 100 |
| 1980-81 | * | * | * - | 8,10 | 16,45 | 10,22 | 91,90 | 83,55 | 89,78 | 100 | 100 | 100 |
| 1981-82 | 0,40 | 0,48 | 0,42 | 7,97 | 16,49 | 10,22 | 91,63 | 83,03 | 89,36 | 100 | 100 | 100 |
| 1982-83 | 0,28 | 0,39 | 0,31 | 8,16 | 16,38 | 10,31 | 91,56 | 83,23 | 89,38 | 100 | 100 | 100 |
| 1983-84 | 0,37 | 0,38 | 0,38 | 8,21 | 16,81 | 10,47 | 91,41 | 82,81 | 89,16 | 100 | 100 | 100 |
| 1984-85 | 0,35 | 0,37 | 0,36 | 8,35 | 19,49 | 11,20 | 91,30 | 80,14 | 88,44 | 100 | 100 | 100 |
| 1985-86 | 0,28 | 0,30 | 0,28 | 8,37 | 18,10 | 10,82 | 91,35 | 81,60 | 88,90 | 100 | 100 - | 100 |
| 1986-87 | ł | 0,34 | 0,34 | 8,57 | 18,30 | 11,04 | 91,08 | 81,36 | 88,62 | 100 | 100 | 100 |
| | | l . | | | | [] | | ļ. | 1 | i | | : |

Tableau 27 Évolution de la répartition des élèves en % dans le deuxième degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87

| Années | - Pi | rivé La | ic . | Privé | Privé confessionnel | | | Public | | | Ensemble | | |
|-----------|------|---------|--------|--------|---------------------|-------|-------|--------|---------|-----|----------|-----|--|
| annecs | G | ľ | E | G | ŗ | Ē | G | Ŷ. | E | G | F | Е | |
| 1970-71 | 6,00 | 8,56 | 6,41 | -29,58 | 35,36 | 30,51 | 64,42 | 56,08 | 63,07 | 100 | 100 | 100 | |
| 1971-72 | 6,27 | 10,39 | 6,90 | 25,53 | 36,71 | 27,24 | 68,19 | 52,90 | 65,85 | 100 | 100 | 100 | |
| 1972~73 | 6,25 | 5,63 | 6,14 | 24,97 | 35,10 | 26,71 | 68,78 | 59,27 | 67,15 | 100 | 100 | 100 | |
| 1973-74 | 4,70 | 6,30 | 4,97 | 21,33 | 35,82 | 23,72 | 73,97 | 57,88 | 71,32 | 100 | 100 | 100 | |
| 1974-75 | 3,26 | 5,53 | 3,63 | 19,32 | 28,00 | 20,74 | 77,42 | 66,47 | 75,63 | 100 | 100 | 100 | |
| 1975-76 | 2,64 | 3,81 | . 2,83 | 17,55 | 27,77 | 19,26 | 79,81 | 68,42 | - 77,91 | 100 | 100 | 100 | |
| 1976-77 | 2,70 | 2,23 | 2,63 | 14,12 | 23,49 | 15,61 | 83,18 | 74,28 | 81,77 | 100 | 100 | 100 | |
| 1977-78 | 1,39 | 1,70 | 1,44 | 15,30 | 26,21 | 17,05 | 83,31 | 72,10 | 81,51 | 100 | 100 | 100 | |
| 1978-79 | 1,20 | 1,62 | 1,26 | 13,39 | 23,52 | 14,90 | 85,41 | 74,86 | 83,83 | 100 | 100 | 100 | |
| 1979-80 | 2,06 | 2,08 | 2,06 | 12,76 | 23,10 | 14,28 | 85,18 | 74,83 | 83,66 | 100 | 100 | 100 | |
| 1980-81 | * | * | * | 16,08 | 28,61 | 17,95 | 83,92 | 71,39 | 82,02 | 100 | 100 | 100 | |
| 1981-82 | 1,85 | 3,17 | 2,05 | 19,36 | 36,95 | 22,05 | 78,79 | 59,88 | 75,90 | 100 | 100 | 100 | |
| 1982-83 | 1,08 | 0,42 | 0,99 | 19,92 | 43,33 | 23,23 | 79,00 | 56,26 | 75,78 | 100 | 100 | 100 | |
| 1983-84 | 1,23 | 0,80 | 1,17 | 18,02 | 36,00 | 20,48 | 80,75 | 63,20 | 78,35 | 100 | 100 | 100 | |
| 1984-85 | 0,33 | 0, 14 | 0,31 | 17,60 | 36,55 | 20,06 | 82,07 | 63,32 | 79,63 | 100 | 100 | 100 | |
| 1985-86 | 1,30 | 0,46 | 1,19 | 19,99 | 37,39 | 22,27 | 78,71 | 62,16 | 76,54 | 100 | 100 | 100 | |
| . 1986-87 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 19,64 | 34,14 | 21,54 | 80,36 | 65,86 | 78,46 | 100 | 100 | 100 | |

Evolution de la répartition des élèves volution de la répartition des élèves en % dans le troisième degré selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 Tableau 28

167

Le secteur privé confessionnel (écoles protestantes et catholiques) perd progressivement de son importance. Dans le cycle primaire, la part des écoles privées confessionnelles, qui s'élevait à 33,2 % en 1970-71, n'est plus que de 22,6 % en 1981-82. Dans les second et troisième degrés, le même phénomène s'observe, puisque leurs parts déclinent de 28,2 % et 30,5 %, en 1970-71, à 10,2 % et 22 % en 1981-82. Notons que la part du secteur privé confessionnel dans le troisième degré atteint un plancher en 1979-80 avec 14,3 % des effectifs, pour ensuite remonter à partir de 1980-81. Ici encore, l'essor du secteur privé est dû aux mesures restrictives que l'État impose à l'entrée du troisième degré, à partir de 1980-81, politique que nous décrirons ultérieurement. Ceci confirme bien le rôle de l'enseignement privé comme réponse à une demande scolaire que les pouvoirs publics se refusent d'honorer.

Une autre caractéristique intéressante à relever se trouve être le pourcentage plus important de filles scolarisées dans le secteur privé, par rapport aux garçons. Ainsi le tableau 29 nous indique que, quel que soit le degré d'enseignement, les filles sont plus volontiers scolarisées dans les écoles privées que les garçons.

Tableau 29
Part des effectifs masculin et féminin inscrits
dans l'enseignement privé en 1970-71 et en 1980-81

| | Années scolaires | 1er degré | | 2e degré | | 3e degré | |
|---|---------------------|-----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| Γ | | G | F | G | F | G | F |
| ŀ | 1970-71 | 31,6 % | 38,9 % | 33,3 % | 57,7 % | 34,6 % | 43,9 % |
| | 1980-81 | 22,9 % | 26,0 % | 8,1 % | 16,4 % | 16, 1% | 28,6 % |

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE N.B. : enseignement privé = enseignement laïc et confessionnel inclus

Alors que l'on pouvait s'attendre à voir un plus grand nombre de garçons scolarisés dans l'enseignement privé, on observe le phénomène inverse. En effet, l'investissement

scolaire se réalise le plus souvent au profit des garçons, lorsque les ressources de la famille sont limitées, et les dépenses élevées occasionnées par l'enseignement privé auraient dû, en toute logique, être attribuées de façon prioritaire aux garçons. En réalité, la proportion importante de filles scolarisées dans le secteur privé semble bien indiquer une sélection sociale plus forte chez celles-ci. Tandis qu'un grand nombre de garçons, même d'origine modeste, profite de quelques années de scolarisation, les filles scolarisées restent, en majorité, issues de milieux sociaux favorisés. On note d'ailleurs que l'écart entre le pourcentage de filles scolarisées dans les écoles privées et celui des garçons inscrits dans le même ordre d'enseignement croît du premier degré au troisième degré. Dans le troisième degré, les filles sont 28,6 % à fréquenter un établissement privé contre seulement 16,1 % de garçons. Le faible nombre de filles dans ce degré (en 1980-81, on enregistre moins de deux filles pour dix garçons) et le coût élevé des études de l'enseignement privé secondaire corroborent notre affirmation. De fait, comme nous allons le voir maintenant, la politique de démocratisation des enseignements secondaires, prônée par la réforme de 1975, a peu atteint la population féminine.

Bien que l'enseignement privé confessionnel soit destiné à un public en majorité aisé, il conserve, en 1980-81 — malgré la démocratisation du système scolaire et donc l'arrivée d'un public plus démuni — une part importante des effectifs : 22 % de ceux du primaire, 10 % de ceux du second degré et 18 % pour le troisième degré.

L'évolution selon le sexe : le retard des filles

Nous avons vu que les filles commençaient à rattraper, dès la fin de la période coloniale française, le retard qu'elles avaient pris sur les garçons au moment de la mise en place du système scolaire. Durant cette décennie, elles vont continuer de réduire l'écart qui les sépare des garçons, essentiellement dans le primaire. Le tableau 30 nous montre la progression

constante de la part des filles dans l'enseignement du premier degré.

Tableau 30 Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81, enseignement du premier degré

| Années scolaires | Nombre de filles pour 1000 garçons |
|---------------------|---------------------------------------|
| 1970-71 | 449 |
| 1971-72 | 463 |
| 1972-73 | 475 |
| 1973-74 | 491 |
| 1974-75 | 507 |
| 1975-76 | 532 |
| 1976-77 | 557 |
| 1977-78 | 585 |
| 1978-79 | 611 |
| 1979-80 | 627 |
| 1980-81 | 643 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Cependant, les progrès réalisés dans l'enseignement primaire ne se prolongent que modérément dans le secondaire. En ce qui concerne le second degré, on observe qu'après une période de relative stagnation, un rattrapage s'opère enfin, à partir de 1979-80. Mais le déséquilibre selon le sexe reste important dans ce degré, puisqu'en 1980-81, on ne compte que 341 filles pour 1 000 garçons. Le troisième degré, quant à lui, connaît une période de fluctuation du ratio filles/garçons jusqu'en 1975-76. A compter de cette année, il se dégrade de telle façon qu'en 1980-81, le nombre de filles scolarisées pour 1 000 garçons est inférieur à celui de 1970-71 (tableau 31). En fait, la réforme de 1975 a surtout profité aux garçons et n'a pas permis l'émergence réelle des filles dans le troisième degré, d'autant plus que l'analyse sous le seul aspect des effectifs scolaires ne permet pas de saisir la marginalisation scolaire des filles.

Tableau 31 Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81, enseignement des second et troisième degrés

| Années scolaires | Nombre de filles pour 1 000 garçons | | | | |
|------------------|-------------------------------------|-----------------|--|--|--|
| | Second degré | Troisième degré | | | |
| 1970-71 | 273 | 192 | | | |
| 1971-72 | 328 | 180 | | | |
| 1972-73 | 309 | 207 | | | |
| 1973-74 | 315 | 198 | | | |
| 1974-75 | 306 | 195 | | | |
| 1975-76 | 317 | 200 | | | |
| 1976-77 | 309 | 188 | | | |
| 1977-78 | 309 | 192 | | | |
| 1978-79 | 316 | 175 | | | |
| 1979-80 | 333 | 173 | | | |
| 1980-81 | 341 | 176 | | | |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

L'étude de l'évolution du nombre de reçus aux examens nous dévoile la persistance du faible nombre de filles admises aux examens, même si quelques progrès ont été réalisés, au cours de la décennie, dans le premier et le second degré (tableau 34). En 1980-81, 7 461 filles réussissent au CEPD, 688 au BEPC et 170 au baccalauréat, contre respectivement 18 427, 4 174, 1 082 garçons. Plus grave, le tableau 32 nous indique que la proportion des filles reçues n'augmente, de façon substantielle, qu'au CEPD et au BEPC. C'est dire qu'en 1980-81, 71,2 % des reçus au CEPD, 85,8 % au BEPC, 86,4 % au baccalauréat sont des garçons : la prédominance masculine apparaît alors avec force.

Si l'on compare la proportion des filles reçues aux examens avec celle des filles inscrites dans les différents degrés, on constate des écarts très importants, surtout dans le primaire et le second degré. Ceci semble bien indiquer que les filles continuent d'être cantonnées dans les premiers cours et qu'elles ne parviennent pas à concrétiser le temps passé à l'école par la réussite à un examen.

Tableau 32
Filles reçues aux examens en 1971 et 1981
(en % de l'ensemble des reçus)

| Années scolaires | CEPD | BEPC | Bac |
|------------------|--------|--------|--------|
| 1970-71 | 23,3 % | 10,0 % | 12,7 % |
| 1980-81 | 28,8 % | 14,2 % | 13,6 % |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Tableau 33 Part des filles selon les degrés en 1970-71 et 1980-81 (en %)

| Années scolaires | 1 ^{er} degré | 2e degré | 3e degré |
|------------------|-----------------------|----------|----------|
| 1970-71 | 31,0 % | 21,4 % | 16,1 % |
| 1980-81 | 39,2 % | 25,4 % | 15,0 % |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Tableau 34 Évolution du nombre de reçus aux examens de 1970-71 à 1985-86

| Années scolaires | CEPD | | | | BEPC | | Baccalauréat | | |
|---------------------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|--------------|-----|-------|
| | G | F | T | G | F | T | G | F | T |
| 1970-71 | 9 073 | 2 757 | 11 830 | 1 920 | 213 | 2 133 | 260 | 38 | 298 |
| 1971-72 | 6 132 | 1 586 | 7 718 | 3 541 | 620 | 4 161 | 310 | 46 | 356 |
| 1972-73 | 7 859 | 2 433 | 10 292 | 1 217 | 177 | 1 394 | 383 | 70 | 453 |
| 1973-74 | 16 434 | 5 308 | 21 742 | 1 967 | 487 | 2 454 | 441 | 70 | 511 |
| 1974-75 | 10 736 | 3 126 | 13 862 | 3 030 | 518 | 3 548 | 684 | 120 | 804 |
| 1975-76 | 15 019 | 4 113 | 19 132 | 1 085 | 203 | 1 288 | 633 | 116 | 749 |
| 1976-77 | 15 273 | 4 809 | 22 312 | 4 943 | 835 | 5 778 | 710 | 138 | 848 |
| 1977-78 | 17 603 | 5 414 | 23 017 | 3 461 | 710 | 4 171 | 609 | 102 | 711 |
| 1978-79 | 18 634 | 6 985 | 25 619 | 5 123 | 765 | 5 888 | 921 | 137 | 1 058 |
| 1979-80 | 13 492 | 4 848 | 18 340 | 3 223 | 390 | 3 613 | 1 213 | 196 | 1 409 |
| 1980-81 | 18 427 | 7 461 | 25 888 | 4 174 | 688 | 4 862 | 1 082 | 170 | 1 252 |
| 1981-82 | 17 402 | 6 608 | 24 082 | 2 871 | 423 | 3 294 | 732 | 118 | 850 |
| 1982-83 | 16 116 | 6 314 | 22 430 | 4 543 | 696 | 5 239 | 983 | 138 | 1 121 |
| 1983-84 | 12 586 | 4 904 | 17 490 | 3 412 | 577 | 3 889 | 1 079 | 154 | 1 233 |
| 1984-85 | 17 965 | 6 654 | 24 619 | 3 400 | 608 | 4 008 | 1 686 | 201 | 1 887 |
| 1985-86 | 12 432 | 4 551 | 16 983 | 6 757 | 1 118 | 7 875 | 1 476 | 207 | 1 653 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

L'évolution du rendement interne du système scolaire de 1970-71 à 1980-81

L'analyse du rendement interne du système scolaire permet d'en comprendre le fonctionnement, d'en déceler la pertinence et de mettre à jour les incohérences. Nombreux sont les indicateurs qui sont utilisés pour mesurer l'efficacité du système scolaire; nous en retiendrons quelques-uns.

L'âge des élèves

L'étude de l'âge des élèves révèle à la fois un grand nombre d'attitudes face à l'école, mais aussi le fonctionnement interne du système scolaire. L'âge d'entrée à l'école indique, entre autres choses, comment la notion d'âge scolaire est culturellement assimilée par les populations. Philippe Ariès a montré— en ce qui concerne l'histoire de l'éducation en France— que cette notion ne s'est répandue que progressivement sur l'ensemble du territoire français, et qu'elle n'a atteint la totalité des groupes sociaux que tardivement (Ariès, 1973). D'une façon autre, les sociologues de l'éducation retiennent le critère d'âge comme l'un des déterminants de la réussite ou de l'élimination des élèves (Establet, 1987).

Au Togo, comme dans la plupart des pays africains, la notion d'âge scolaire — dont la référence culturelle est étrangère à l'environnement traditionnel, où la notion d'âge repose soit sur des systèmes de classes d'âge, ou encore sur le statut de l'individu¹ — s'impose lentement, mais en s'adaptant considérablement par rapport aux systèmes scolaires occidentaux. L'absence d'état civil en milieu rural induit que les âges déclarés à l'entrée du système sont des âges « officiels » et non biologiques, ce qui ne serait pas très gênant si les individus ne changeaient pas d'âge, parfois de façon répétée au cours de leur existence, par le biais des jugements supplétifs².

L'âge d'entrée au CP1 est prévue, selon la réforme de 1975, à l'âge de 5 ans. Mais, comme nous l'avons déjà souligné, cette clause d'âge n'a jamais été mise en application, ni en milieu rural (où les écoles sont parfois éloignées du domicile des élèves qui, trop jeunes, ne peuvent parcourir de longues distances à pied), ni en milieu urbain (où le manque de places disponibles dans les CP1 incite souvent les directeurs d'école à n'accepter que les élèves de 6 ans).

En réalité, très peu d'élèves entrent au CP1 à l'âge de 5 ans. Si nous ne disposons pas de données concernant l'âge d'entrée au CP1, nous possédons, par contre, la répartition par âge des effectifs de cette classe. En 1970-71, seuls 9 % des garçons sont âgés de 5 ans et 10,5 % des filles. La proportion de jeunes enfants inscrits au CP1 ne progresse que très lentement au cours de la décennie, de sorte qu'en 1979-80, les garçons âgés de 5 ans représentent 11,3 % des effectifs et les filles

¹ Voir à ce sujet, Marc Abélès et Chantal Collard (1985), Anne-Marie Peatrick (1993 : 159-161), Serge Tornay (1993 : 156-158).

² Le jugement supplétif est un jugement par lequel un individu, accompagné de deux témoins, vient soit déclarer son âge, soit affirmer qu'il y a eu une erreur de déclaration concernant sa date de naissance ; il demande alors un changement de date qui est généralement accepté. Le plus souvent, les individus se rajeunissent (les scolaires pour éviter les clauses d'âge qui peuvent les atteindre suite aux nombreux redoublements, les salariés, pour reculer la date de la mise à la retraite) ; certains se vieillissent pour obtenir un emploi, pour passer le permis de conduire... Depuis les années 90, les jugements supplétifs concernant le changement de date de naissance ne sont plus autorisés

12,8%³. Comme l'observe Thérèse Locoh « la structure par âge des enfants du CP1 est restée très stable sur toute la décennie (45 à 48 % des enfants ont 5 ou 6 ans, 52 % sont plus âgés) » (1986 : 1-13). Notons qu'en 1979-80, 11,6 % des garçons et 10,6 % des filles de CP1 sont âgés de 9 ans et plus. Cela indique qu'un petit nombre d'élèves continuent d'entrer dans le système scolaire avec un retard parfois supérieur à deux ans.

Tableau 35 Répartition des élèves de CM2 selon leur âge en 1970-71 et en 1986-87

| Années Ages | 1970 | D-71 | 1986-87 | | |
|----------------|---------|--------|---------|--------|--|
| | Garçons | Filles | Garçons | Filles | |
| 11 et + | 17 % | 9 % | 18 % | 22 % | |
| 12 | 18 % | 20 % | 18 % | 19 % | |
| 13 | 28 % | 30 % | 16 % | 16 % | |
| 14. | 16 % | 26 % | 16 % | 16 % | |
| 15 | 11 % | 6% | _13 % | 13 % | |
| 16 et + | 10 % | 9 % | 19 % | 14 % | |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % | |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Pour mesurer l'évolution de l'âge des élèves au début de la décennie jusqu'à nos jours, nous avons choisi de ne retenir que les classes charnières (CM2, troisième et terminale). Pour

³ Nous avons retenu l'année scolaire 1979-80 et non celle de 1980-81 qui paraissait atypique. Rappelons que les statistiques scolaires togolaises sont considérées comme parmi les plus fiables d'Afrique de l'Ouest. Cependant, certaines informations comme l'âge des élèves ne sont pas toujours recueillies avec exactitude. L'absence d'état civil en milieu rural et le fait que les élèves inscrits au CP1 ne connaissent généralement pas leur âge incitent les instituteurs soit à évaluer approximativement l'âge de leurs élèves (en général, en leur attribuant l'âge scolaire « normal »), soit à ne pas répondre à la question, d'où le nombre parfois important de « non déclarés » qui figurent dans les tableaux de la DGPE.

ce qui concerne les élèves de CM2, le tableau 35 et le graphique 5 nous indiquent une relative stabilité. On note à la fois une augmentation du pourcentage des plus jeunes, tout particulièrement chez les filles, et de celui des plus âgés (phénomène relativement important chez les garçons).

Le graphique 6 indique une relative stabilité dans la répartition selon l'âge des élèves de la classe de troisième entre 1970-71 et 1986-87. Le seul point marquant est l'augmentation importante des élèves âgés de 19 ans et plus. Là encore, le phénomène est surtout masculin. En 1986-87, 40 % des garçons de troisième sont âgés de 19 ans et plus, c'est dire qu'ils ont au moins quatre années de retard sur l'âge théorique. Comme nous avons constaté précédemment que la répartition par âge du CP1 est restée stable, le vieillissement des élèves de CM2 et de troisième ne peut s'expliquer que par l'augmentation du nombre de redoublants.

Ce phénomène de vieillissement s'accentue d'ailleurs au fur et à mesure du cursus scolaire, ce qui apparaît de façon remarquable sur le graphique 7 ; en 1986-87, 57 % des garçons et 51 % des filles de terminale sont âgés de plus de 22 ans. Les élèves en avance, à l'heure ou ayant une seule année de retard sont en très nette diminution. En 1970-71, ils représentaient 26 % des effectifs masculins et 47 % des féminins ; en 1986-87, leur part n'atteint plus que 11 % pour les garçons et 14 % pour les filles.

Si les filles étaient particulièrement jeunes en 1970-71, cela s'explique par le faible nombre de filles scolarisées, qui indique que seules celles qui bénéficient d'une origine sociale privilégiée fréquentent l'école. Leur environnement leur assure alors de meilleurs résultats scolaires. On note, cependant, que, dans les classes retenues ici (CM2, troisième et terminale), les filles sont toujours plus jeunes que les garçons. Or, on sait qu'elles doublent plus souvent leurs classes et qu'elles échouent plus fréquemment aux examens que les garçons. Aussi peut-on en déduire que la tolérance face aux redoublements successifs est moins grande de la part des parents lorsqu'il s'agit de filles. Ils hésitent donc moins à

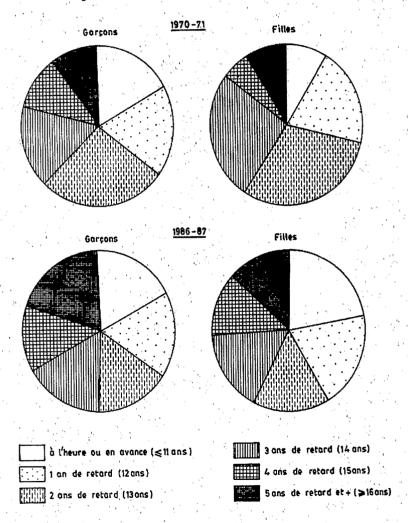
retirer de l'école les filles en situation d'échec. Cette attitude, que nous avons relevée lors d'enquêtes menées auprès des parents d'élèves, s'observe surtout dans les milieux sociaux défavorisés, tout particulièrement en milieu rural.

Cette auto-élimination des « mauvais » élèves ne concerne pas seulement les filles, même si celles-ci en sont les premières victimes. Alors qu'en milieu urbain, le redoublement, le triplement, le quadruplement, voire le quintuplement d'une classe sont généralement tolérés, en milieu rural, les agriculteurs ont tendance à retirer de l'école les enfants en situation d'échec. On est ainsi parfois étonné de constater le niveau élevé de certains CM2 de petits villages que fréquentent de très jeunes écoliers. Les taux de réussite au CEPD y sont souvent supérieurs à la moyenne, ce qui s'explique essentiellement par la présélection effectuée par les parents. Notons aussi que, du fait de la forte déperdition qui sévit en milieu rural, les effectifs du CM2 y sont souvent squelettiques (parfois inférieurs à 10 élèves) et procurent ainsi un encadrement de qualité.

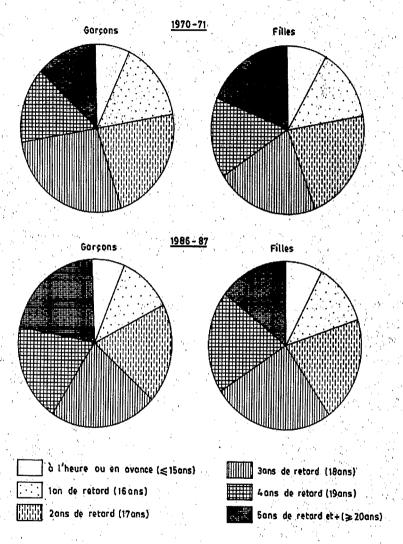
On remarque donc que le critère d'âge est particulièrement complexe. Ainsi, les élèves les plus jeunes peuvent soit être issus des milieux les plus favorisés (et avoir bénéficié d'une aide continue de leurs parents), soit venir des milieux ruraux défavorisés (et avoir survécu à l'élimination rigoureuse que subissent les enfants de ces milieux). Les redoublants patentés sont généralement originaires des classes sociales urbaines, modestes ou supérieures. Il est clair que faire tripler ou quadrupler une classe à un enfant ou à un adolescent (ou encore tolérer des redoublements fréquents) est un « luxe » que ne peuvent se permettre ni les agriculteurs, dont les besoins en main-d'oeuvre familiale sont toujours grands et les ressources financières souvent réduites, ni les petits salariés ou artisans du secteur informel, ni même les nombreux chômeurs des villes qui ne peuvent plus alors assurer la scolarisation des enfants trop âgés.

En conclusion, on peut se demander quelle est la logique d'un système scolaire dont pratiquement aucun élève ne parvient à réaliser le cursus jusqu'au baccalauréat sans accumuler les retards. Encore que les graphiques 5, 6 et 7 dissimulent un peu l'ampleur du phénomène, puisqu'une partie des élèves les plus âgés a déjà été éliminée avant de parvenir au CM2, en troisième ou en terminale.

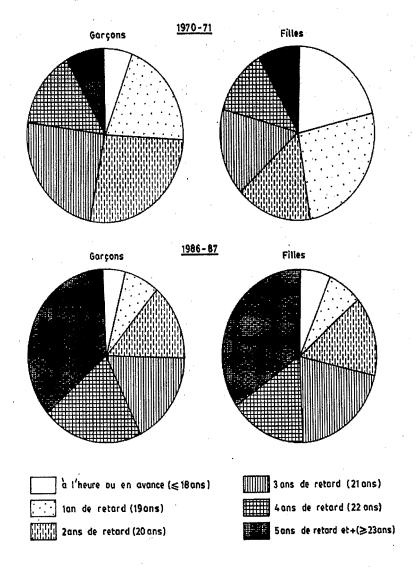
Graphique 5
Répartition des élèves du CM2 selon l'âge en %



Graphique 6
Répartition des élèves de 3^e selon l'âge en %



Graphique 7 Répartition des élèves de terminale selon l'âge en %



L'évolution des taux de réussite aux examens

Les taux de réussite aux examens permettent également de mesurer l'efficacité du système scolaire. Ils constituent un critère moins complexe que l'âge des élèves et statistiquement plus fiable. A la lecture du tableau 36, on observe de fortes variations, durant la période retenue (de 1970-71 à 1985-86), tout particulièrement aux examens du BEPC, du probatoire et du baccalauréat.

Tableau 36 Évolution des taux de réussite aux examens de 1970-71 à 1985-86

| | · | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|------|----|----|------|----|-----|------------|-----|----|--------------|------|--|
| Années | | CEPL | |] | BEPC | | | Probatoire | | | Baccalauréat | | |
| | G | F | T | G | F | Т | G | F | T | G | F | Т | |
| 1970-71 | 56 | 52 | 55 | 36 | 24 | 34 | 38 | 32 | 38 | 54 | 61 | 55 | |
| 1971-72 | 33 | 25 | 31 | 47 | 40 | 46 | 43 | 49 | 43 | 59 | 69 | 60 | |
| 1972-73 | 35 | 30 | 34 | 27 | 19 | 26 | 44 | 35 | 42 | 59 | 64 | 60 | |
| 1973-74 | 65 | 59 | 64 | 34 | 39 | 35 | 41 | 36 | 43 | 49 | 55 | 50 | |
| 1974-75 | 45 | 35 | 43 | 44 | 35 | 43 | 48 | 42 | 48 | 55 | 73 | 57 | |
| 1975-76 | 52 | 38 | 48 | 14 | 11 | 13 | ,30 | 27 | 30 | 39 | 55 | 42 | |
| 1976-77 | 54 | 42 | 52 | 45 | 33 | 43 | 25 | 27 | 25 | 39 | 59 | 42 | |
| 1977-78 | 57 | 43 | 53 | 26 | 17 | 24 | - | - | - | 29 | 26 | 28 | |
| 1978-79 | 55 | 42 | 51 | 28 | 16 | 27 | ·- | - | - ; | 25 | 18 | 24 | |
| 1979-80 | 36 | 27 | 33 | ? | ? | ? | - | - | - , | 24 | 22 | 24 | |
| 1980-81 | 43 | 35 | 41 | 17 | 1.1 | 16 | | - | - | 16 | 15 | 16 | |
| 1981-82 | 44 | 34 | 41 | 12 | 7 | 11 | 5 | 3 | 5 | 10 | 9 | , 10 | |
| 1982-83 | 44 | 34 | 40 | 20 | 12 | 18 | 29 | 22 | 28 | 17 | 16 | 17 | |
| 1983-84 | 35 | 28 | 33 | 20 | 13 | 18 | 40 | 39 | 40 | 21 | 23 | 22 | |
| 1984-85 | 54 | 45 | 51 | 24 | 16 | 23 | 45 | 43 | 44 | 32 | 30 | 32 | |
| 1985-86 | 39 | 32 | 37 | 46 | 32 | 43 | 28 | 29 | 28 | 29 | 29 | 29 | |

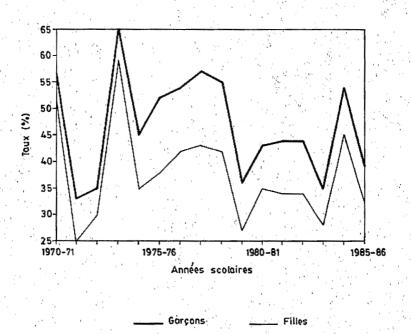
N.B. A la rentrée 1976-77, l'examen du CEPE est remplacé par le CEPD; le probatoire a été supprimé de 1977-78 à 1980-81; tous les résultats à l'examen du BEPC de juin 1980 n'ont pas été donnés.

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

En ce qui concerne les taux de réussite au CEPD, on constate, à première vue, que la période n'a pas connu de progres-

sion, comme peut d'ailleurs le laisser supposer le graphique 8. En fait, il faut nous rappeler que, jusqu'en 1975-76 (date d'application de la réforme), une présélection existait, puisque tous les élèves n'étaient pas autorisés à se présenter au CEPE. Le tableau 37 montre ainsi que cette présélection a continué de diminuer, pour finalement disparaître en 1975-76.

Graphique 8 Évolution des taux de réussite au CEPD, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86



De 1975-76 à 1977-78, le nombre de candidats au CEPE est supérieur aux effectifs de CM2. Ceci s'explique par le fait qu'un nombre important de candidats libres a été autorisé à se présenter à l'examen. Sans doute, certains élèves ont-ils essayé de bénéficier de l'ouverture de l'enseignement du second degré qui s'amorçait. Enfin, un autre barrage à l'entrée dans le secondaire, qui disparaît, se trouve être le concours

d'entrée en classe de sixième. Ici encore, l'ouverture de ce degré a précédé, de quelques années, la réforme de 1975.

Tableau 37 Évolution du pourcentage d'élèves présentés au CEPE ou CEPD par rapport aux effectifs de CM2 de 1970-71 à 1978-79

| Années scolaires | Effectifs de CM2 | Nombre de présentés au CEPE/CEPD | % de présentés/effectifs de CM2 |
|---------------------|---------------------|--|---------------------------------------|
| 1970-71 | 25 400 | 21 397 | 84,2 |
| 1971-72 | 28 669 | 24 575 | 85,7 |
| 1972-73 | 33 357 | 30 268 | 90,7 |
| 1973-74 | 36 286 | 34 069 | 93,9 |
| 1974-75 | 36 824 | 32 486 | 88,2 |
| 1975-76 | 38 910 | 39 455 | 101,4 |
| 1976-77 | 42 328 | 43 011 | 101,6 |
| 1977-78 | 48 218 | 49 347 | 102,3 |
| 1978-79 | 52 232 | 50 564 | , 96,8 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Tableau 38 Évolution du pourcentage de certifiés reçus à l'examen d'entrée en classe de sixième de 1970-71 à 1975-76

| Années scolaires | % de certifiés reçus au concours d'entrée en 6° | | | |
|------------------|--|--|--|--|
| 1970-71 | 30,8 % | | | |
| 1971-72 | 53,8 % | | | |
| 1972-73 | 45,1 % | | | |
| 1973-74 | 69,5 % | | | |
| 1974-75 | 95,9 % | | | |
| 1975-76 | 89,2 % | | | |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

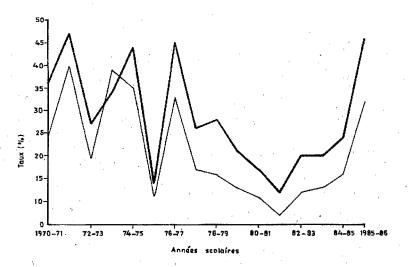
Pour conclure, même si les taux de réussite au certificat d'études ont peu évolué au cours de la période, la disparition

des instruments de présélection, tels que la limitation du nombre des élèves autorisés à se présenter au CEPE ou au concours d'entrée en sixième, favorise l'accès au second degré. Nous verrons, ultérieurement, que l'importante augmentation des taux de promotion du CM2 en sixième est consécutive à ces mesures.

L'évolution des taux de réussite au BEPC se caractérise par une période de fluctuations (graphique 9), puis par une chute importante à la fin des années 70. Sur cette période, on observe que la réussite maximale se situe à 46 % de reçus en 1971-72, tandis que le minimum est atteint en 1981-82, avec 11 % seulement de candidats qui obtiennent le BEPC. Notons qu'à l'exception de l'année 1973-74, la réussite des filles se situe toujours en dessous de celle des garçons, et la chute du taux de réussite, qui s'opère à partir de 1977-78, est beaucoup plus brutale chez celles-ci.

Les taux de réussite au probatoire connaissent de fortes variations, le pourcentage le plus élevé se situant à 48 % en 1974-75 et le plus bas, en 1981-82, à 5 %. Il en est de même de ceux du baccalauréat, dont les extrêmes sont de 60 % en 1971-72 et de 10 % en 1981-82. Le graphique 10 indique clairement la chute du nombre de réussites de 1970-71 à 1981-82. Alors que les taux du début de la décennie pouvaient apparaître comme « normaux », la situation se dégrade de plus en plus. Il semble bien que, plus le nombre de candidats augmente, plus la sélection se fait rigoureuse. Le tableau 39 confirme cette hypothèse ; en effet, l'on remarque une concordance certaine entre l'augmentation des candidats et la baisse du taux de réussite, puis, en 1982-83, inversement, la baisse du nombre de candidats et la remontée du pourcentage de reçus. On peut en déduire que la volonté d'ouverture de l'enseignement secondaire, prônée par la réforme de 1975, s'est limitée à accueillir un plus grand nombre d'élèves, sans leur donner les moyens d'obtenir le baccalauréat. On peut aussi s'interroger sur le sens de taux de réussite particulièrement faibles : élèves incapables ou système scolaire bloqué ?

Graphique 9 Évolution des taux de réussite au BEPC, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86



Graphique 10 Évolution des taux de réussite au baccalauréat, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86

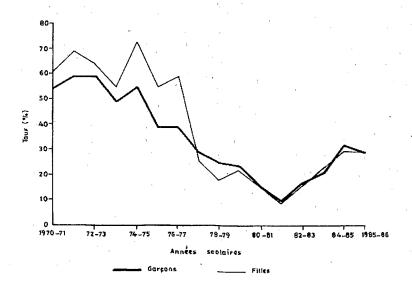


Tableau 39 Évolution du nombre de candidats au baccalauréat de 1970-71 à 1985-86

| Années scolaires | Nombre de garçons | Nombre de filles | Ensemble G + F |
|---------------------|--|------------------|-------------------|
| | * • • • • • • • • • • • • • • • • • • • | | Sec. 19 |
| 1970-71 | 479 | 62 | 541 |
| 1971-72 | 521 | 67 | 588 |
| 1972-73 | 650 | 109 | 75 9 |
| 1973-74 | 891 | 127 | 1 018 |
| 1974-75 | 1 242 | 164 | 1 406 |
| 1975-76 | 1 610 | 210 | 1 820 |
| 1976-77 | 1 796 | 235 | 2 031 |
| 1977-78 | 2 116 | 398 | 2 514 |
| 1978-79 | 3 706 | 746 | 4 452 |
| 1979-80 | 5 089 | 877 | 5 966 |
| 1980-81 | 6 873 | 1 112 | 7 985 |
| 1981-82 | 7 560 | 1 247 | 8 807 |
| 1982-83 | 5 830 | 878 | 6 708 |
| 1983-84 | 5 009 | 677 | 5 686 |
| 1984-85 | 5 269 | 665 | 5 934 |
| 1985-86 | 4 898 | 712 | 5 610 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Enfin, on doit noter, pour ce qui concerne l'obtention du baccalauréat, la performance des filles, qui obtiennent, au début de la décennie, de meilleurs résultats que les garçons. A partir de 1977-78, leur taux de réussite chute en dessous de celui des garçons, pour finalement rester très semblable, dans les dernières années. Ici encore, cet avantage des filles s'explique par l'origine sociale plus élevée que celle des garçons; nous retrouvons le phénomène que nous avions décrit à propos de l'âge des élèves. Les périodes correspondent d'ailleurs tout à fait, le début de la décennie étant marquée par un très faible nombre de filles sursélectionnées, tant du point de vue social que du point de vue scolaire.

L'évolution des taux de redoublement, de promotion et d'abandon

Ces différents taux nous indiquent le fonctionnement du système scolaire, la façon dont les élèves évoluent d'un cours à l'autre ; ils définissent *le rendement interne* du système scolaire.

Dans l'enseignement primaire, on observe une baisse importante du taux de promotion quelles que soient les classes. tandis que les taux de redoublement augmentent de façon régulière du CP1 au CM2, entre 1976-77 et 1985-86 (tableau 40). Il est clair que les échecs sont de plus en plus nombreux et, en dehors du CE2 où le taux de redoublement est plus faible, c'est environ quatre élèves sur dix qui redoublent, et même cinq sur dix, pour le CM2, en 1985-86. Les taux d'abandon subissent une évolution moins régulière, puisque, après avoir beaucoup augmenté, ils redescendent en 1984-85. On voit que la classe de CM2 constitue encore une limite que beaucoup d'enfants ne parviennent pas à franchir; 22 % d'entre eux sont ainsi éliminés du système scolaire à la fin de la dernière classe du primaire. On note également des taux d'abandon relativement élevés au CP1 (de 6 à 14 % durant la période retenue). C'est dire que des enfants ne fréquentent l'école que pendant une seule année (voire deux, s'ils ont doublé leur CP1). La classe de CP1 est d'ailleurs particulièrement meurtrière, puisque les taux de redoublement y sont également très élevés⁴. En fait, les nombreux échecs au CP1 posent le problème de l'acceptation de l'école par les jeunes écoliers. En l'absence de fréquentation scolaire préprimaire, n'ayant pas été préparés aux règles de l'univers scolaire, beaucoup d'entre eux ont le sentiment de se retrouver projetés

⁴ Dans son étude sur l'école camerounaise, Jean-Yves Martin avait aussi observé que des échecs particulièrement importants caractérisaient la première classe du système scolaire; on peut s'étonner que ce phénomène qui semble commun aux systèmes scolaires africains francophones n'ait jamais retenu l'attention des pouvoirs publics.

dans un univers étrange, souvent perçu comme hostile. Les chiffres dont nous disposons (un élève sur deux réussit le passage au CP2) sous-estiment très certainement ce phénomène car, au cours d'une enquête que nous avons menée dans une trentaine d'écoles primaires, nous avons pu constater qu'environ 30 % des « élus » avaient effectué deux fois le CP1. Pour avoir une exacte connaissance de la difficulté du passage du CP1 au CP2, il faudrait donc pouvoir calculer le taux de passage des non-redoublants.

L'enseignement du second degré connaît des taux de promotion plus élevés que dans le primaire et des taux de redoublement plus faibles, mais les taux d'abandon y sont supérieurs (tableau 41). L'évolution de ces taux au cours de la dernière décennie nous conduit à la même constatation : le rendement interne du système se détériore de plus en plus. Les années de crise, que nous étudierons plus en détail ultérieurement, se distinguent, d'ailleurs, de façon remarquable.

Dans le troisième degré, la même tendance se dessine, mais avec une intensité moindre. Les taux de redoublement croissent cependant tout au long de la période étudiée, mais les taux d'abandon, en dehors de la secousse des années de crise, ne progressent guère (tableau 42).

Pour mesurer le poids de l'intervention de l'État dans la sélection, on peut calculer les taux de promotion entre deux degrés qui se révèlent particulièrement intéressants, puisqu'ils traduisent de façon évidente la politique de l'État. En effet, c'est sur le passage entre les degrés que l'État peut le plus intervenir pour contrôler le flux des effectifs. Ainsi, le maintien de l'obligation de posséder le CEPD pour avoir accès au second degré, le rétablissement de la clause d'âge (avoir moins de 16 ans à l'entrée en sixième), permettent d'éliminer, sous couvert de niveau scolaire, un certain nombre d'élèves.

Tableau 40 Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le premier degré de 1976-77 à 1986-87

| | | | | | | | - | | | · · · · · · |
|--------------|-------------|-----------|---------|---------|---------|-----------|---------|---------|----------|-------------|
| Années | 87/ | 61/ | 08/ | 18/ | /82 | /83 | 184 | /85 | . 98/ | /87 |
| , | 1977/78 | a 1978/79 | 08/6/61 | 1980/81 | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 | 1984/85 | 1985/86 | 1986/87 |
| | æ | | · /4 | 4 | 41 | ্ৰ | A | 43 | .4 | rat |
| | 77) | 7.8 | 7.9 | /80 | 181 | /82 | /83 | /8/ | /85 | /86 |
| | 77/9761 | 87/7761 | 978/79 | 979/80 | 1880/81 | 1981/82 | 1982/83 | 983/84 | 984/85 A | 1985/86 a |
| Taux | 51 - | = | 16 | 16 | SI | ,## .; | 11 | įı | | # |
| Promotion | | | | | - | | | | | |
| CP1 - CP2 | 54,6 | 55,2 | 54,0 | 52,0 | 48,8 | 51,1 | 47,4 | 49,7 | 49,6 | 52,0 |
| CP2 -CE1 | 69,9 | 68,2 | 67,5 | 63,1 | 60,7 | 61,7 | 56,7 | 57,8 | 59,1 | 64,5 |
| CE1 - CE2 | 66,1 | 64,5 | 63,0 | 57,5 | 52,5 | 53,1 | 48,8 | 50,0 | 51,6 | 56,8 |
| CE2 - CM1 | 74,4 | 72,8 | 71,4 | 65,3 | 61,3 | 63,7 | 58,3 | 56,9 | 60,5 | 64,0 |
| CM1 - CM2 | 72,2 | 69,9 | 67,4 | 59,8 | 55,8 | 56,6 | 51,2 | 49,7 | 53,9 | 53,8 |
| CM2 - 6e | 51,5 | 54,8 | 50,1 | 36,0 | 37,2 | 35,6 | 31,5 | 28,8 | 43,7 | 29,6 |
| Redoublement | | | | | | | | | | |
| CP1 | 36,2 | 38,6 | 38,0 | 39,3 | 39,8 | 39,9 | 38,4 | 39,4 | 40,2 | 42,0 |
| : CP2 | 26,8 | 30,3 | 29,8 | 32,9 | 33,4 | 31,0 | 32,3 | 34,2 | 33,6 | 34,0 |
| CE1 | 27,4 | 31,0 | 32,2 | 36,3 | 36,6 | 35,4 | 34,3 | 36,5 | 37,3 | 37,9 |
| CE2 | 22,6 | 24,4 | 25,5 | 29,7 | 29,8 | 26,0 | 25,5 | 29,7 | 28,6 | 30,0 |
| CMI | 23,6 | 26,6 | 28,0 | 33,5 | 33,0 | 30,2 | 27,9 | 33,4 | 32,4 | 37,3 |
| CM2 | 37,7 | 38,3 | 38,3 | 53,2 | 42,4 | 41,0 | 37,0 | 43,3 | 35,9 | 48,2 |
| Abandon | | , | _ | | | | | | | |
| CP1 | 9,2 | 6,1 | 8,0 | 8,7 | 11,4 | 9,1 | 14,2 | 10,9 | 10,2 | 6,0 |
| CP2 | 3,3 | 1,5 | 2,7 | 4,0 | 5,9 | 7,3 | 11,0 | 8,0 | 7,3 | 1,5 |
| CE1 | 6,5 | 4,5 | 4,8 | 6,2 | 10,8 | 11,8 | 16,9 | 13,5 | 71,1 | 5,3 |
| CE2 | 3,0 | 2,8 | 3,2 | 5,0 | 8,8 | 10,3 | 16,2 | 13,4 | 11,0 | 6,0 |
| CHI | 4,3 | 3,5 | 4,7 | 6,8 | 71,2 | 13,3 | 20,8 | 15,9 | 13,7 | 8,9 |
| CM2 | 12,8 | 7,0 | 11,5 | 10,8 | 20,4 | 23,4 | 31,5 | 27,9 | 21,0 | 22,2 |

Source : DGPE

Tableau 41 Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le deuxième degré de 1976-77 à 1986-87

| | 1.00 | , | . ' | | | | , | | |
|--------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Années | 91/8781 & 81/1781 | 1978/79 à 1979/80 | 18/0861 \$ 08/6/61 | 1980/81 à 1981/82 | 1981/82 à 1982/83 | 1982/83 à 1983/84 | 1983/84 à 1984/85 | 1984/85 à 1985/86 | 1985/86 à 1986/87 |
| Promotion | | , | | | | | , , | | |
| 6e - 5e | 71,5 | 67,1 | 63,5 | 63,7 | 58,5 | 51,0 | 53,3 | 62,3 | 58,8 |
| 5e - 4e | 79,1 | 70,4 | 66,6 | 64,6 | 57,1 | 53,7 | 59,2 | 66,6 | 70,7 |
| 4e - 3e | 71,8 | 64,5 | 60,9 | 56,2 | 44,8 | 39,4 | 43,8 | 47,2 | 48,8 |
| 3e - Sec. | 31,5 | 39,7 | 27,2 | 12,2 | 8,8 | 13,2 | 14,4 | 17,1 | 31,0 |
| | | 5 - 7 | | | | | | | |
| Redoublement | | - | - | 1 | | | | | |
| бe | 21,9 | 24,3 | 27,7 | 21,7 | 24,9 | 22,0 | 23,4 | 24,7 | 28,7 |
| 5e | 18,6 | 22,5 | 26,4 | 23,2 | 23,1 | 21,5 | 21,6 | 21,8 | 21,0 |
| 4e. | 22,9 | 27,7 | 30,6 | 30,9 | 32,7 | 29,2 | 32,0 | 35,3 | 36,5 |
| 3e | 39,8 | 47,0 | 49,7 | 47,4 | 49,1 | 40,0 | 43,6 | 49,0 | 38,7 |
| | | | | | | 14 | , | | |
| Abandon | | | , | | | | 1 | | |
| бе | 6,6 | 8,6 | 8,8 | 14,6 | i | 1 | 23,3 | | 12,5 |
| 5e | -2,2 | <u>.</u> 7,1 | 7,0 | 12,2 | | | 19,2 | 11,6 | 8,3 |
| 4e | 5,3 | 7,8 | 8,5 | 12,9 | 22,5 | | 24,2 | 1.0 | 14,7 |
| 3e | 28,7 | 23,3 | 23,1 | 40,4 | 42,1 | 47,8 | 42,0 | 33,9 | 30,0 |

Source : DGPE

Tableau 42 Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le troisième degré de 1976-77 à 1986-87

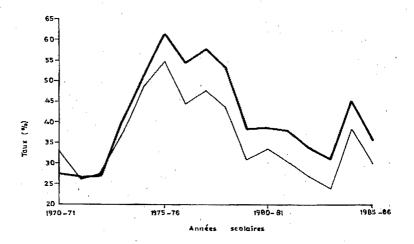
| Années Taux | 61/8161 & 81/1161 | 1978/79 & 1979/80 | 18/0861 & 08/6161 | 1980/81 \$ 1981/82 | 1981/82 à 1982/83 | 1982/83 à 1983/84 | 1983/84 a 1984/85 | 98/5861 # 58/5861 | 18/9861 E 98/5861 |
|--------------------------|-------------------|-------------------|--|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Promotion | | | | | | | | | |
| Seconde-lère | 62,5 | 71,0 | 62,8 | 53,4 | 56,0 | 68,6 | 61,0 | 64,6 | 68,9 |
| lère-terminale | 63,0 | 75,5 | ? | 60,4 | | | | 1 | 35,2 |
| Sortants bache- liers | 46,1 | 38,5 | 35,8 | 25,2 | 17,3 | 51,0 | 35,7 | 51,0 | 39,6 |
| Redoublement | | 1 N A | 4 1 2 1 4 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 | | | | | | 10% |
| Seconde | 16,0 | 17,7 | 21,5 | 24,6 | 18,1 | 20,9 | 25,9 | 24,5 | 20,1 |
| lère | 23,7 | | | 24,1 | 58,3 | | | | 53,4 |
| Terminale | 39,7 | 48,6 | 46,7 | 43,3 | 56,5 | 46,0 | 45,6 | 48,6 | 53,3 |
| Abendon | | | | | | | | | |
| Seconde | 21,5 | 11,3 | | 22,0 | 25,9 | 10,5 | 13,1 | 10,9 | 11,0 |
| lère | 13,3 | 3,4 | √? | 1.72 | 34,5 | | 19,2 | 5,2 | 11,4 |
| Terminale | 14,2 | 12,9 | 17,5 | 30,5 | 26,2 | 2,9 | 18,7 | 0,4 | 7,1 |

? : données imprécises Source : DGPE

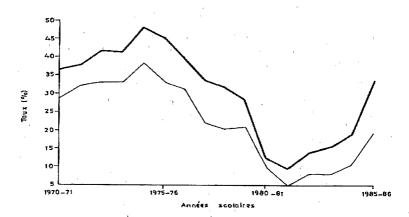
En conclusion, on ne peut que constater la détérioration du rendement interne, quel que soit le niveau d'enseignement. Les taux de redoublement ont progressé de façon continue ; et parfois aussi, selon les cours, les taux d'abandon ont suivi la même évolution. En fait, cette situation reflète la politique scolaire de l'État. Si l'on prête attention aux graphiques 11 et 12, on s'aperçoit que les taux de passage entre les degrés (du CM2 à la sixième et de la troisième à la seconde) ont connu une période de croissance qui correspond au début de la mise en place de la réforme de 1975 (1973-1975), période d'euphorie à la fois politique (retour à l'« authenticité ») et économique (hausse du prix du phosphate, principale richesse

du pays). Mais la situation économique va très vite se dégrader et l'État rétablit alors la sélection.

Graphique 11 Évolution des taux de promotion du CM2 en 6°, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86



Graphique 12 Évolution des taux de promotion de 3° en seconde, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86



Garcons - Filles

Graphique 13 Probabilités de survie scolaire

| Cours Année Scolaire | CP1 | CP2 | CE1. | CE2 | C M1 | CM2 | 6 <u>s</u> | 5≛ | 4 <u>e</u> | 3€ | 200 | 1 <u>je ve</u> | Terminate | Ensemble | |
|----------------------------|-------|------------------|--------------------|----------------|---------------|-------------|--------------|---------------|---------------|---------------|-----------|----------------|-----------|----------|----|
| 70-71 | 1000 | | | | | | | | | | | | | 1000 | |
| 71-72 . | R404 | P 509 | | | | | | | | | | | | 913 | |
| 72-73 | R 163 | P2071 R156 | P331 | | | - | - | | | | | | - | 857 | |
| 73-74 | | P 83 R 1115 | P236 } R109 } | P 196 | | | | | | | | | | - 735 | |
| 7475 | | | P 125 } R 114 } | P 205) R 50 | P 135 | • | | | | | | | | 630 | |
| 75-76 | | | | P141) R 661 | P1751 R 41 | P 83 | . 2 | | | | | | | 506 | |
| 76-77 | - | | : | | P141) R 41 | P84) R35 | P33 | | - | | | - | - | 334 | İ |
| 77-78 | | | | | | P 109} | P47). R 7 | F 22 | | | - | | | 235 | |
| 7879 | | | | | | - | R10 | | P16 | | | - | | 109 | |
| 79.–80 | | | , | | | | R9 | P36) | P 28 / R 4 | P10 | | | | 93 | |
| 50-81 | | - | | | | | | P 6 R 12 | P30) R 5 | P 20 R 4 | P3 | | | 80 | |
| 81 82 | - | | į. | | | | | | P 4 } | P 21) R 5 | ROI. | P2 | | 44 | ١. |
| B2-03 | | - | - , | | - | - | - 2 | | | P 2 R 5 | RIL | P4 R11 | * P1 | 22 | |
| 83-84 | | | | | | | | • | | - | P2) R1 | P6 R1 | P2] | 12 | |
| 84-85 | | | - | = 1 | | | - | | | - | | P2) | P3 - | 9 | |
| 85-86 | | - | - 10 | | | | | - | | | | -R 1 | P2 | 4 | ĺ |
| 86-87 | | | | | | | | | | - | | | | | |

Þ

: promus ; R : redoublants. Graphique établi par K. Kouwonou

D'abandon en abandon, les probabilités de survie scolaire s'amenuisent au fur et à mesure de l'avancée dans le système. Le graphique 13 nous indique clairement la logique d'élimination, année par année, des élèves. Nous avons retenu, comme hypothèse, deux années de redoublement dans le premier degré, une dans le second et une autre dans le troisième degré. En effet, le temps de parcours moyen pour effectuer le cycle CP1-CM2 est de 7,9 années en 1986-87, de 5,5 années pour le second degré et de 4,6 années pour le troisième degré. Notons aussi qu'entre 1970-71 et nos jours, le temps de parcours s'est allongé, tout particulièrement dans les second et troisième degrés. Mais ces moyennes, tout comme la cohorte fictive que nous avons tracée sur le graphique 13, dissimulent de fortes disparités, ainsi que certains phénomènes mal connus, car non enregistrés, comme le triplement, le quadruplement ou le quintuplement effectué par certains élèves.

La seule étude permettant de prendre en compte cette dimension de l'inefficacité du système scolaire est un travail effectué par la Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé⁵. Ce travail, qui porte exclusivement sur deux villes de la Région centrale, a permis de suivre l'itinéraire scolaire des enfants inscrits pour la première fois au CP1 en 1979, et celui de ceux inscrits en 1980. Dans la ville de Sokodé, par exemple, on enregistre 215 redoublements, 54 triplements, 5 quadruplements, effectués au CP1 par la promotion de 1979. Celle de 1980 présente un peu les mêmes caractéristiques, car on note 206 redoublements, 56 triplements, 16 quadruplements, 11 quintuplements en classe de CP1. Ce phénomène a de quoi étonner, d'autant qu'il s'agit d'une classe de début de scolarité. Mais on retrouve ici la spécificité de cette première classe du système scolaire, de toute évidence incapable de s'adapter au public divers et souvent non préparé à la vie scolaire.

En dehors du CP1, les cas de redoublements multiples d'une même classe se situent essentiellement dans les classes à examen. Les auteurs du travail sur la Région centrale, cité ci-

⁵ Direction régionale de la planification de l'éducation (1987).

dessus, notent qu'en ce qui concerne les classes à examen, les situations les plus extrêmes peuvent être observées. Au cours de leurs enquêtes, ils ont ainsi rencontré le cas d'un élève qui effectuait pour la huitième fois sa classe de troisième... En fait, il est très difficile, en l'absence de panel, de connaître réellement les parcours des élèves, car beaucoup changent d'établissement pour dissimuler leur passé scolaire, comme le note d'ailleurs ce rapport, et comme nous l'avons constaté en tentant de reconstituer des itinéraires scolaires.

L'analyse historique de l'évolution du rendement interne nous a permis de mettre en évidence les problèmes inhérents au développement du système. L'« explosion » des effectifs s'est ainsi accompagnée de la baisse continue du rendement. avec une période de crise aiguë, où, dans certaines classes, pratiquement plus aucun élève ne réussissait son année scolaire⁶. L'inefficacité du système scolaire avait alors atteint son paroxysme. On est en droit de considérer que les abandons précoces (à la fin de la classe des CP par exemple), les redoublements excessifs, les faibles taux de réussite aux examens témoignent de l'incapacité du système scolaire à s'adapter à la démocratisation de l'enseignement⁷. On constate une certaine inertie du contenu de l'enseignement, et l'ambition des programmes est telle que peu d'élèves arrivent à maîtriser les connaissances dispensées. Il est clair que les élèves n'arrivent plus à entrer dans le moule rigide du système scolaire. La réforme de 1975, qui s'était fixé comme objectif de scolariser l'ensemble des enfants de 2 à 15 ans, n'a guère su s'en donner les moyens pédagogiques. Tous les efforts ont été consacrés au recrutement d'enseignants et à la construction

⁶ On peut se reporter aux tableaux 41 et 42.

⁷ Comme nous l'avons indiqué précédemment, il peut s'agir d'une politique délibérée mise en place pour contrôler les flux et limiter les entrées et le nombre de diplômés se présentant sur le marché de l'emploi. Mais cette explication ne peut être retenue en ce qui concerne les classes de CP: comment expliquer que la moitié des élèves de CP1 ne parviennent pas à valider leur année, sinon par l'incapacité du système à accueillir des enfants souvent peu préparés à l'univers scolaire, la grande majorité d'entre eux n'ayant pas fréquenté de jardin d'enfant.

d'établissements scolaires. La réflexion sur les fonctions de l'école, les connaissances devant y être enseignées et les méthodes pédagogiques devant y être employées sera à peine ébauchée, et la crise des années 80 ne permettra guère de poser de nouveau ces questions de fond.

L'évolution des disparités scolaires

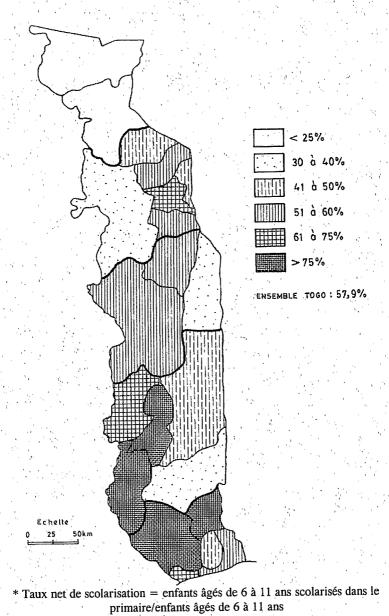
Les disparités régionales

Nous avons noté dans la première partie les conditions de l'émergence des disparités scolaires régionales et leur reproduction tout au long de la période coloniale. C'est ainsi que les régions méridionales, très tôt scolarisées, ont conservé leur avance jusqu'à l'indépendance. Le découpage par régions s'était avéré pertinent pour l'étude des disparités, la scolarisation étant progressivement moins développée du Sud au Nord du pays. A partir des années 70, les disparités intra-régionales apparaissent aussi fortes que celles que l'on peut observer entre les régions. Il est donc nécessaire de retenir un découpage qui n'oppose pas grossièrement le Sud au Nord, et de mettre en évidence les disparités à une autre échelle. Nous avons retenu la préfecture comme unité d'analyse, tout en sachant qu'il existe aussi de très fortes disparités intrapréfectorales. Pour mesurer les différences régionales, nous prenons en compte deux indicateurs : le taux de scolarisation et le ratio filles/garçons.

Les taux de scolarisation par préfecture n'ont pas la précision du taux national de scolarisation; en effet, pour calculer un taux net de scolarisation par préfecture, il faut connaître de façon précise la proportion d'enfants en âge d'être scolarisé, autrement dit la population scolarisable.

Carte 6

Taux net de scolarisation* dans le primaire, en 1986-87, selon les préfectures



Or, cette proportion varie de 18 à 23 % selon les préfectures; on ne peut donc appliquer le même pourcentage d'enfants scolarisables dans toutes les préfectures, ce qui induirait des marges d'erreur rendant difficile une analyse comparative entre les préfectures.

La carte 6 nous indique clairement que le Nord apparaît dans l'ensemble plus faiblement scolarisé que le Sud, mais la situation ne se présente plus comme une simple opposition entre le Nord et le Sud. Au Nord, ce sont les deux préfectures les plus septentrionales (Tône et Oti) qui ont conservé — et même, dans une certaine mesure, accru - leur retard. On voit que les promesses politiques relatives au rééquilibrage entre le Nord et le Sud sont restées sans effet : les deux préfectures les plus défavorisées s'éloignent de plus en plus de la moyenne nationale. Comment expliquer cette marginalisation? D'une part, l'offre scolaire est restée très timorée et la demande semble très bien se satisfaire de cet état de fait. Du point de vue économique, ces deux préfectures, qui appartiennent à la Région des Savanes, sont les plus pauvres, dépendent d'une agriculture basée principalement sur les cultures vivrières destinées à l'autoconsommation. Les revenus tirés de l'agriculture sont donc faibles et l'insertion dans l'économie monétaire est encore très limitée. En fait, comme l'a montré Jean-Yves Martin dans son étude sur le Cameroun¹, ces inégalités scolaires renvoient à des différenciations sociales et économiques qui déterminent l'accès à l'éducation scolaire.

A l'opposé, les préfectures les plus scolarisées sont celles qui participent le plus à la richesse du pays (zones de production de café et de cacao ou préfectures très urbanisées) et sont en fait celles qui sont le plus insérées au sein de l'économie monétaire. Elles ont aussi la particularité d'avoir bénéficié très tôt de la présence d'écoles missionnaires. On voit donc que la reproduction des inégalités scolaires régionales n'est pas seulement induite par les avancées scolaires passées, mais

¹ En ce qui concerne le Cameroun, voir Jean-Yves Martin (1975; 1981). Pour des analyses sur les disparités, se référer aussi aux autres contributions des deux livres sur les disparités régionales publiés par l'UNESCO en 1981.

qu'elle trouve aussi sa dynamique dans la répartition territoriale des richesses économiques.

Mais la grande nouveauté du paysage scolaire togolais est à la fois l'apparition de préfectures septentrionales qui ont rattrapé les plus méridionales et l'apparition de zones en retard scolaire au Sud. Le premier phénomène est dû à l'arrivée au pouvoir en 1963 d'Étienne Eyadéma (suite à l'assassinat de Sylvanus Olympio, premier et dernier président de la république togolaise élu de façon démocratique²). Le nouveau pouvoir installé grâce au coup d'État de 1963 s'était engagé à rééquilibrer le développement du pays en permettant au Nord de rattraper le retard économique et social engendré par les politiques coloniales. Dans cette perspective, l'accès prioritaire à l'école d'une partie de la population, jusque-là relativement exclue de la formation scolaire, devint l'un des principaux enjeux du pouvoir. Mais on voit bien que seule une préfecture septentrionale (la Kozah) a réellement profité de la politique de réduction des inégalités régionales et a ainsi rattrapé son retard, ce qui lui permet même de se situer bien au-dessus de la moyenne nationale en 1986-87.

En fait, comme nous le verrons ultérieurement en étudiant les disparités ethniques, c'est l'ethnie kabyé (dont est originaire le président Eyadéma) qui a principalement connu un développement rapide de la scolarisation. Mais, quelles que soient les raisons (clientélisme ou « favoritisme ethnique », selon certains auteurs) qui ont permis ce développement scolaire exemplaire, cette réussite indique qu'il n'y a pas de fatalité dans la reproduction des inégalités régionales. Elle apporte la preuve qu'une politique scolaire peut réussir, si elle s'en donne les moyens³; elle montre aussi l'efficacité d'une politique apparemment inique dans la réduction des inégalités; enfin, elle met en évidence le rôle et le poids souvent

² Sur l'histoire politique du Togo, se référer à l'ouvrage Le Togo sous Eyadéma de Comi M. Toulabor (1986).

³ Certes, le régime dictatorial mis en place par Eyadéma n'a pas permis aux groupes non concernés par cet effort scolaire de s'exprimer et a empêché tout débat sur l'attribution différentielle des investissements publics.

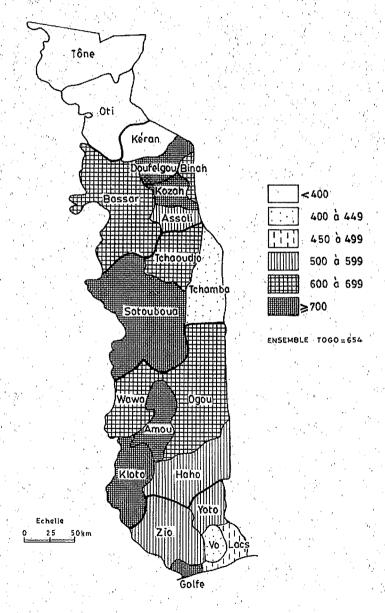
sous-estimé de l'offre scolaire dans l'expansion de la scolarisation des groupes défavorisés⁴. Les faibles taux de scolarisation observés au Nord du Togo ont souvent été interprétés comme la résultante d'une faible demande scolaire, sinon d'un refus de l'école de la part de populations, soupçonnées de s'opposer à l'école pour des « raisons culturelles », de fait jamais réellement identifiées. On oublie trop souvent que les régions sous-scolarisées sont aussi celles qui sont caractérisées par des infrastructures scolaires en nombre et en qualité bien inférieurs à celles des régions fortement scolarisées, que les enseignants y sont souvent moins qualifiés, moins motivés et plus souvent absents⁵.

Le second phénomène observé — l'apparition de zones en retard dans le Sud — est dû à l'ampleur du phénomène de déscolarisation qui a touché de façon différentielle les différentes préfectures du Togo (*infra*). La carte 7 fait apparaître deux préfectures méridionales — la préfecture du Haho et celle de Vo — comme se situant en dessous de la moyenne nationale. En 1982-83, ces deux préfectures, bien que moins scolarisées (Lange, 1984 : 21) que les autres préfectures du Sud (essentiellement en raison d'une sous-scolarisation féminine), se situaient encore au niveau de la moyenne nationale.

⁴ Sur ce point, nous pouvons reprendre à notre compte la théorie développée par Antoine Prost (1992) selon laquelle la demande détermine l'expansion de la scolarisation des groupes favorisés, mais, à l'opposé, seule une politique volontariste peut augmenter et diversifier l'offre scolaire, mais aussi susciter la demande scolaire des plus défavorisés, ce qui engendre l'expansion de la scolarisation.

⁵ Le plus souvent les régions sous-scolarisées sont les régions les plus pauvres, les plus enclavées, et la nomination des enseignants à ces postes est soit perçue comme une déqualification, soit utilisée par l'administration comme sanction. Cette situation s'observe au sein de nombreux pays africains; pour le Burkina Faso, se référer à Yacouba Yaro (1994). En fait, l'enseignement dispensé dans les écoles des régions défavorisées est souvent affecté par les conditions matérielles (écoles délabrées, absence de livres et de fournitures scolaires, retards d'affectation des enseignants). Au Tchad, nous avons pu observer en 1990 que les enseignants nommés dans les régions les plus enclavées commençaient l'année scolaire avec un retard d'au moins un mois, sinon deux.

Carte 7 Nombre de filles scolarisées pour 1 000 garçons en 1986-87, selon les préfectures, enseignement du 1^{er} degré



C'est bien le phénomène de déscolarisation qui a bouleversé l'échelle des disparités régionales. Les deux préfectures en question apparaissent en effet sur la carte 16 comme les plus touchées par la baisse des effectifs scolaires. On voit donc que les disparités régionales peuvent aussi s'accentuer sous l'influence de la demande scolaire, ce qui constitue un aspect peu connu et peu étudié au sein de l'analyse des disparités régionales. En conclusion, on constate que les disparités régionales se transforment et subissent la double influence des politiques étatiques et des stratégies scolaires des familles. Enfin, si la reproduction des inégalités fut un processus connu et bien décrit dans les études citées, on voit ici que, sous l'effet de la déscolarisation, nous ne sommes plus en présence d'une simple reproduction, mais aussi face à l'apparition de nouvelles inégalités, significatives de nouvelles exclusions que provoquent les bouleversements engendrés par la crise économique, transformant le rapport à l'école.

Le second indicateur retenu — le nombre de filles scolarisées pour 1 000 garçons — fournit de précieux renseignements. La carte 8 indique de très fortes disparités régionales qui ne se recoupent pas entièrement avec celles du taux de scolarisation. En effet, si les filles des préfectures les plus scolarisées et, à l'opposé, les filles des préfectures les moins scolarisées sont respectivement très bien représentées dans l'enseignement primaire où, à l'inverse, très peu, on observe aussi des différences notables à taux de scolarisation égal que l'analyse en termes de disparités ethniques nous permettra de mieux appréhender. Ici aussi, sans contredire le fait logique que plus un groupe est scolarisé plus la scolarisation féminine est développée, on perçoit que la situation est plus complexe et que s'expriment des choix scolaires particuliers.

Si l'on exploite les données du recensement de 1981 relatives à la scolarisation, on obtient les mêmes tendances que celles observées à partir du traitement des données statistiques de la DGPE. Le recensement de 1981 a comptabilisé 748 318 enfants âgés de 6 à 14 ans ; parmi ceux-ci, 437 534 enfants fréquentent un établissement scolaire, 262 619 ne fréquentent

pas l'école et, pour 48 165 enfants, la déclaration concernant la fréquentation scolaire fait défaut. Bien que le recensement togolais de 1981 soit jugé de bonne qualité, on peut s'étonner du fait que le nombre de filles soit inférieur à celui des garçons (396 653 garçons âgés de 6 à 14 ans ont été recensés contre 351 665 filles, ce qui représente 11,3 % de garçons en plus). Cette différence, relativement élevée, ne peut s'expliquer que par une sous-estimation du nombre de filles âgées de 6 à 14 ans (peut-être s'agit-il de déclarations omettant des filles « placées », ou d'erreur dans les âges des filles).

Tableau 43

Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981

| Population retenue | Taux nets de scolarisation |
|--|----------------------------|
| Population des deux sexes ensemble du pays | 62,5 % |
| Population masculine ensemble du pays | 70,4 % |
| Population féminine ensemble du pays | 53,5 % |
| Population urbaine des deux sexes | 81,2 % |
| Population urbaine masculine | 89,1 % |
| Population urbaine féminine | 73,5 % |
| Population rurale des deux sexes | 56,5 % |
| Population rurale masculine | 65,0 % |
| Population rurale féminine | 46,3 % |

Source : données fournies par le recensement de 1981

Ces imprécisions ne remettent pas en cause une utilisation des données scolaires fournies par le recensement, mais, tenant compte de ce fait, nous avons renoncé à calculer les ratios filles/garçons au profit du calcul des taux de scolarisation selon les sexes, espérant ainsi diminuer le biais engendré par l'imprécision des données⁶.

⁶ A titre indicatif, le nombre de filles scolarisées âgées de 6 à 14 ans pour 1 000 garçons scolarisés du même âge est de 667 ; le nombre de filles scolarisées résidant en milieu urbain pour 1 000 garçons scolarisés résidant en

Les données du recensement nous permettent aussi de mesurer les disparités importantes entre les taux de scolarisation des enfants résidant en milieu urbain et ceux résidant en milieu rural (tableau 43). La première observation que l'on peut faire sur ce type de données concerne le nombre de filles résidant en milieu urbain, bien supérieur à celui des garçons. En effet, sur les 351 665 filles âgées de 6 à 14 ans, 91 726 résident en milieu urbain, soit un taux d'urbanisation de 26,1 %, plus élevé que celui des garçons puisque 88 779 ont été recensés en milieu urbain sur un total de 396 653 garçons âgés de 6 à 14 ans (soit un taux d'urbanisation des garçons âgés de 6 à 14 ans de 22,4 %). Cette forte féminisation du milieu urbain togolais (qui d'ailleurs ne concerne que six villes parmi les vingt et une recensées, incluant la capitale Lomé ainsi que deux grandes villes comme Kara ou Atakpamé, auxquelles s'ajoutent trois autres villes de moindre importance Aného, Bassar et Dapaong) n'est pas spécifique aux filles en âge d'être scolarisées. Ce phénomène de féminisation de la capitale et de certaines grandes villes concerne aussi les femmes, plus nombreuses à migrer vers certaines villes où elles détiennent la grande majorité des activités commerciales.

Dans leur sillage, elles attirent les petites filles qui, très tôt, leur servent d'aide et s'initient au commerce. Mais un grand nombre de fillettes se rendent aussi en ville, placées comme domestique par leurs parents, soit chez des membres de leur famille, soit au service de la petite bourgeoisie urbaine. Ce groupe de filles est très peu scolarisé, comme l'ont montré les études relatives à la scolarisation des enfants « confiés » (Marcoux, 1995 : 655-674 ; Pilon, 1995 : 697-718) ; alors que les garçons qui résident en ville chez un tuteur sont généralement confiés par leurs parents afin de favoriser leur scolarisation, les filles le sont le plus souvent pour occuper la fonction d'aide ménagère ou un emploi de bonne. C'est la faible scolarisation de ces petites bonnes qui explique que

milieu urbain est de 854, mais ce ratio n'est que de 594 filles pour 1 000 garçons, si l'on ne prend en compte que les enfants scolarisés en milieu rural.

l'écart de scolarisation entre les garçons et les filles demeure important en milieu urbain (tout en étant plus faible qu'en milieu rural) en dépit d'une forte scolarisation féminine en ville (tableau 43).

Les disparités ethniques

L'ethnie en question

L'ethnie fut longtemps la catégorie et le champ d'étude retenus par l'ethnologie et la remise en cause de cette catégorie est relativement récente (Amselle et M'Bokolo, dirs, 1985). Par-delà les débats sur la construction de l'objet scientifique que constitue l'entité ethnique, nous allons montrer la nécessité de cette approche pour éclairer le processus de scolarisation. Peu de travaux ont abordé les disparités ethniques scolaires, souvent parce que les données font défaut. Nous avons noté précédemment les études effectuées au Cameroun (Martin, 1975; 1981); on peut aussi prendre en compte les recherches sur l'école en Nouvelle-Calédonie, dont l'approche des disparités ethniques a permis de mettre en évidence la fonction de reproduction de l'école néocalédonienne au sein de rapports sociaux qui s'inscrivent dans le système de type colonial en vigueur (Köhler et Pillon, 1982; Köhler et Wacquant, 1985).

Au Togo, les inégalités ethniques face à l'école apparaissent de façon criante (cartes 8 et 9). Les disparités scolaires liées à l'ethnie sont particulièrement élevées, puisque les taux de scolarisation varient en 1981 de 10,4 % à 89,0 % (tableau 44). Nous avons retenu cet indicateur — les taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans —, qui renseigne surtout sur l'insertion de l'école au sein d'une ethnie donnée. Mais, comme ailleurs, les inégalités scolaires s'accroissent tout au long du cursus scolaire et les chances de parvenir aux

échelons les plus élevés de la hiérarchie scolaire, tout comme la réussite aux examens sont très différenciées et s'amenuisent d'autant plus que la scolarisation primaire est réduite.

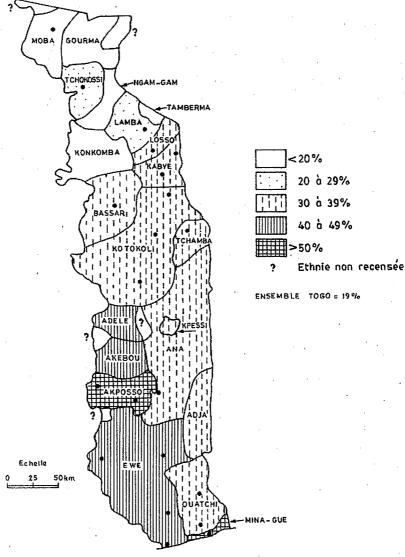
L'évolution des disparités ethniques scolaires recoupe en fait celle des disparités régionales, que nous venons de décrire. Entre le recensement de 1970 et celui de 1981, la progression scolaire est évidente : le taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, qui n'était que de 19 % en 1970, atteint les 62,5 % en 1981. Les données fournies par les recensements confirment ce que les statistiques scolaires nous avaient permis de mettre en évidence, à savoir la forte progression de la scolarisation.

De même, on observe ici aussi que le Nord n'apparaît plus comme une entité sous-scolarisée; l'ethnie kabyé fait dorénavant partie des ethnies les plus scolarisées, entraînant derrière elle ses proches voisins losso, bassar et kotokoli. Si l'ensemble des ethnies sont plus scolarisées en 1981 qu'en 1970, les inégalités se sont pourtant accrues, l'écart se creusant entre celles, déjà en avance, qui ont bénéficié d'une forte progression du taux de scolarisation, et celles, en retard, dont le taux de scolarisation n'a que faiblement augmenté. Loin de se réduire, les inégalités ethniques se sont accrues, autorisant certaines ethnies à se rapprocher de la scolarisation primaire universelle, tandis que d'autres ne parviennent pas à scolariser le tiers de leurs enfants.

La carte 9 met aussi en évidence la spécificité de deux ethnies méridionales (adja et ouatchi) qui apparaissent faiblement scolarisées et montre de nouveau que le Sud, qui relève pourtant d'une aire culturelle et linguistique commune (l'aire culturelle adja-tado), n'est pas homogène face à la scolarisation. L'analyse de la scolarisation selon les ethnies permet de mettre à jour des disparités qui seraient demeurées imperceptibles en l'absence de ce type d'analyse.

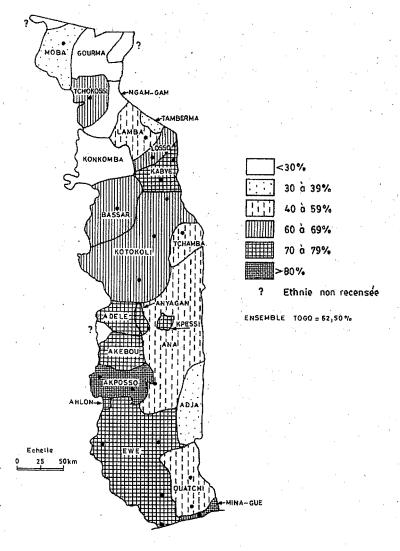
Carte 8

Taux de scolarisation de la population résidente de 6 à 14 ans, suivant l'ethnie en 1970



Sources : carte ethnique : Atlas du Togo, éditions Jeune Afrique taux de scolarisation par ethnie : recensement de 1970

Carte 9
Taux de scolarisation de la population résidente de 6 à 14 ans, suivant l'ethnie en 1981



Sources : carte ethnique : Atlas du Togo, éditions Jeune Afrique taux de scolarisation par ethnie : recensement de 1981

Tableau 44

Taux nets de scolarisation selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981

| Ethnies | Taux de scolarisation | % d'enfants de 6 à 14 ans |
|-------------------|-----------------------|---------------------------|
| adélé | 71,0 % | 0,2 % |
| adja | 37,5 % | 3,2 % |
| agnagan | 75,5 % | 0,2 % |
| ahlon-bogo; ahlon | 79,2 % | 0,2 % |
| akébou | 77,6 % | 1,2 % |
| akposso | 89,0 % | 2,8 % |
| ana, ana-ifé | 58,7 % | 2,4 % |
| bariba, tamberma | 37,3 % | 0,5 % |
| bassar | 64,7 % | 1,8 % |
| cotokolis | 64,3 % | 6,0 % |
| éhoué | 34,3 % | 0,1 % |
| éwé | 74,3 % | 23,3 % |
| fon | 69,4 % | 1,0 % |
| gourma | 25,0 % | 3,1 % |
| haoussa | 62,8 % | 0,3 % |
| kabyé | 71,2 % | 14,3 % |
| konkomba | 29,1 % | 1,4 % |
| kpessi | 72,5 % | 0,1 % |
| lamba | 44,3 % | 2,8 % |
| losso | 66,7 % | 4,0 % |
| mina; gue | 83,4 % | 5,6 % |
| moba | 37,8 % | 5,4 % |
| mossi | 43,8 % | 0,2 % |
| nago-anago | 81,8 % | 0,2 % |
| n'gam-gam | 15,6 % | 0,8 % |
| ouatchi | 57,7 % | 10,6 % |
| peda (pla) | 76,8 % | 0,4 % |
| peuls | 10,4 % | 1,3 % |
| tchamba | 54,7 % | 1,0 % |
| tchokossi | 40,9 % | 1,2 % |
| yanga | 36,2 % | 0,3 % |
| yoruba | 78,6 % | 0,2 % |
| Togo | 62,5 % | 100 % |

Source : données fournies par le recensement de 1981

N.B. Nous n'avons pas retenu trois ethnies très minoritaires (qui ne représentaient que 0,096 % des enfants âgés de 6 à 14 ans), ni la catégorie « autres » du recensement (1,63 %), ni les enfants étrangers.

Tableau 45

Taux nets de scolarisation selon le sexe et selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981

| Ethnies | Taux de | Taux de | Différence | Ecart |
|-------------------|---------------|---------------|--------------|-------|
| | scolarisation | scolarisation | M-F | M/F |
| | masculine | féminine | | |
| adja | 49,4 % | 23,8 % | 25,6 | 2,07 |
| akébou | 85,3 % | 68,5 % | 16,8 | 1,24 |
| akposso | 92,5 % | 85,3 % | 7,2 | 1,08 |
| ana; ana-ifé | 67,5 % | 48,5 % | 19,0 | 1,39 |
| bariba, tamberma, | 49,5 % | 22,5 % | 27,0 | 2,20 |
| barba, semba | | 1 1 1 1 | State of the | |
| bassar | 68,0 % | 60,9 % | 7,1 | 1,11 |
| kotokolis | 74,5 % | 51,3 % | 23,2 | 1,45 |
| éwé | 82,3 % | 65,5 % | 16,8 | 1,25 |
| fon | 78,6 % | 59,2 % | 19,4 | 1,33 |
| gourma | 33,6 % | 14,3 % | 19,3 | 2,34 |
| kabyé | 76,1 % | 65,7 % | 10,4 | 1,15 |
| konkomba | 35,7 % | 21,1 % | 14,6 | 1,69 |
| lamba | 53,5 % | 33,3 % | 20,2 | 1,60 |
| losso | 71,7 % | 61,1 % | 10,6 | 1,17 |
| mina; gue | 90,1 % | 76,3 % | 13,8 | 1,18 |
| moba | 49,4 % | 24,1 % | 25,3 | 2,04 |
| n'gam-gam | 22,3 % | 6,7 % | 15,6 | 3,32 |
| ouatchi | 70,2 % | 42,9 % | 27,3 | 1,63 |
| peuls | 13,3 % | 6,8 % | 6,5 | 1,95 |
| tchamba | 67,4 % | 37,5 % | 29,9 | 1,79 |
| tchokossi | 48,9 % | 31,5 % | 17,4 | 1,55 |
| Togo | 70,4 % | 53,5 % | 16,9 | 1,31 |

Source : données fournies par le recensement de 1981

Afin de mesurer le poids démographique des différentes ethnies au sein du système scolaire, nous avons calculé la part respective des enfants de 6 à 14 ans de chacune des ethnies dans l'effectif total des enfants âgés de 6 à 14 ans résidant au Togo (tableau 44, seconde colonne). Ces chiffres permettent de mesurer le poids respectif des différentes ethnies au sein du système scolaire, mais aussi, et surtout, ils révèlent que la

taille démographique d'une ethnie n'a pas d'incidence sur le taux de scolarisation : il n'y a pas de corrélation entre le fait d'appartenir à une ethnie très minoritaire et celui d'être ou non scolarisé. Cette affirmation vient contredire de nombreuses déclarations qui lient dans une relation de causalité les deux propositions. En fait, si certaines ethnies minoritaires (éhoué, mossi, yanga) sont données comme les moins scolarisées, d'autres (adélé, agnagan, akébou, kpessi, nago-anago, peda, yoruba) sont situées dans le peloton de tête des plus scolarisées.

Le calcul des taux de scolarisation par ethnie selon le sexe de l'enfant (tableau 45) permet aussi de mettre en lumière des pratiques scolaires très diversifiées, même si toutes les ethnies scolarisent toujours moins les filles que les garçons. En moyenne, pour l'ensemble du Togo, les taux féminins de scolarisation sont inférieurs de 16,9 % à ceux des garçons : ces pratiques scolaires se construisent de façon complexe et nous allons montrer que les facteurs déterminants sont multiples et parfois contradictoires, dépendant de conditions sociales et économiques variées.

Si certaines ethnies tendent à scolariser presque autant de filles que de garçons, à l'opposé, un petit groupe d'entre elles (adja, bariba, gourma, moba, n'gam-gam, peul) scolarisent de deux fois à trois fois plus de garçons que de filles. Ce groupe est composé d'ethnies du Nord, à l'exception des Adja, dont on note ici encore la particularité au sein de l'entité culturelle adja-tado. Les rares traits socioculturels communs à ces ethnies se situent dans le type de mariage : chez la plupart d'entre elles, le mariage est encore le plus souvent organisé par les familles ou les lignages et l'échange des filles constitue un type de mariage largement répandu aussi bien chez les Adja-Ehoué du Mono que chez les Moba ou les Gourma de la Région des Savanes. Ce type de mariage implique des relations étroites entre groupes familiaux qui ne peuvent laisser place au libre choix des filles, qui risquerait de générer des conflits et remettrait en cause les alliances entre groupes, parfois rivaux. La scolarisation des filles est alors perçue comme un danger patent pour les groupes qui désirent continuer à posséder la maîtrise du marché matrimonial. Ce type de mariage, à l'instar des pratiques de fiançailles précoces, conjugué à des pratiques polygames qui induisent à la fois une forte demande d'épouses et une concurrence accrue pour se les procurer, constitue un frein indéniable à la scolarisation des fillettes⁷. Ce groupe d'ethnies est aussi caractérisé par un attachement aux religions païennes (à l'exception des Peuls qui sont musulmans) et les tentatives des missions chrétiennes pour évangéliser et scolariser les enfants ont connu peu de réussite, tant auprès des Adja que des Moba et des Gourma. Du point de vue économique, les situations les plus diverses peuvent être observées : les agriculteurs de la Région des Savanes n'ont aucun point commun avec les pasteurs peuls ou les agriculteurs de la région du Mono. Le facteur économique ne semble pas jouer ici un rôle déterminant dans la non scolarisation des filles : la région du Mono est l'une des régions agricoles les plus riches du pays à l'opposé de la Région des Savanes qui est donnée comme la région la plus déshéritée.

Dans le groupe d'ethnies à faible écart de scolarisation entre les filles et les garçons, on compte bien évidemment les ethnies les plus scolarisées comme les Akébou, les Akposso, les Éwé, les Kabyé, les Mina, mais aussi des ethnies à taux intermédiaires comme les Losso et les Bassar. Ce groupe est composé de façon équilibrée d'ethnies originaires aussi bien du Sud que du Nord du pays. A l'exception des Akposso (qui possèdent les taux de scolarisation les plus élevés et les écarts filles/garçons les plus faibles), les ethnies du Nord apparaissent plus favorables à la scolarisation des filles. Ces ethnies, comme nous l'avons montré, ont pourtant eu un contact plus tardif avec l'école, ont bénéficié de peu d'investissements publics (à l'exception des Kabyé) et sont encore peu christianisées. Le cas des Bassar est d'ailleurs particulièrement intéressant, puisque ce groupe reste très attaché à ses pratiques religieuses païennes (il a résisté aussi bien aux tentatives

⁷ C'est aussi ce que Yacouba Yaro a pu observer au Burkina Faso (1994; 1995).

d'évangélisation que d'islamisation), continue de produire ses propres modèles culturels, et que son insertion sociale, économique et politique au sein de la nation togolaise est relativement récente et marginale. On voit bien que l'aspect « traditionnel » de la culture bassar, loin de nuire à la scolarisation des filles — présupposé toujours avancé dans les études relatives à la non-scolarisation des filles », permet aux Bassar de se situer parmi les ethnies les moins « sexistes » du point de vue scolaire, juste derrière les Akposso⁹.

Si l'on prend en compte le groupe intermédiaire¹⁰, on s'aperçoit qu'il est particulièrement hétérogène, même si les ethnies qui le composent, à l'exclusion des Ana et des Ouatchi, sont toutes originaires du Nord du pays. Cependant, les Ana avec un écart de 1,39 sont très proches de la moyenne nationale, et, en fait, seule l'ethnie ouatchi apparaît vraiment comme atypique.

Appartenant à l'aire culturelle adja-tado¹¹, le pays ouatchi se différencie à la fois par une certaine résistance à la christianisation par rapport aux groupes éwé (les cultes vodou y sont en effet très pratiqués) et par une organisation économique spécifique, liée à la crise que connaît le système agricole. Région à forte densité démographique et aux sols épuisés, le pays ouatchi s'est alors tourné vers l'extérieur (migrations masculines pour obtenir un travail salarié et migrations féminines vers les activités de commerce). Très jeunes, les petites filles sont utilisées pour porter les colis des commerçantes, comme aide-

⁸ Voir à ce sujet les études suivantes : Herz et al.,1993 ; Akpaka, 1993 ; Maïga, 1991 ; Morf, 1993 ; Niane et Lagardère, 1992 ; Sanou (dir.), 1991.

⁹ L'opposition entre tradition et modernité — nous avons montré dans la première partie l'effet stérilisant ainsi que l'improductivité des explications en termes de « traditionnalité » (pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Olivier de Sardan, op. cit.) — s'avère ici aussi inopérante pour expliquer la non-scolarisation des filles.

Nous avons inclus dans ce groupe les ethnies ana, kotokolis, fon, konkomba, lamba, ouatchi, tchokossi dont l'écart de scolarisation entre les filles et les garçons se situe au-dessus de la moyenne nationale, mais cependant loin derrière le premier groupe décrit.

¹¹ Rappelons que Gayibor définit l'aire culturelle adja-tado en y incluant les ethnies adja-éhoué, éwé, ouatchi.

vendeuses, ou pour aider une femme de la famille dans ses activités de vente (Gbeassor, 1985). Or, les métiers liés au commerce requièrent surtout le sens des relations humaines ; les prix ne sont jamais fixés, et ils s'établissent sur la base des discussions entre vendeur et acheteur, du rapport de force qui s'instaure entre la commercante et ses clients. Ce sens de la communication marchande, de l'autorité nécessaire, de la maîtrise du verbe (des formules de politesse, de l'humour, de l'invective, sans oublier l'insolence, l'injure ou la menace) ne s'acquièrent pas à l'école. Bien au contraire, et bien plus que le cadre familial, l'école inculque la soumission, l'obéissance, le respect de l'adulte ; elle inhibe toute velléité d'autonomie, toute spontanéité dans les rapports sociaux. Les rapports maître/élèves, surtout dans l'enseignement primaire, sont très restreints, le plus souvent limités au seul rapport très codifié de l'autorité scolaire. Si les garcons trouvent avantage à avoir effectué quelques années de scolarisation qui leur facilitent la migration grâce aux connaissances en français, voire en anglais, qu'ils ont pu acquérir, les filles, bien au contraire, sont handicapées par un séjour à l'école, qui ne les prépare pas à la future activité commerciale à laquelle elles se destinent.

Les ethnies du Nord comprises dans ce groupe (kotokolis, konkomba, lamba, tchokossi) sont en partie islamisées. L'islam constitue aussi, dans le cas du Togo, un frein à la scolarisation des filles¹², mais l'ampleur du phénomène reste ici limitée, car ce sont finalement chez les ethnies païennes — à l'exception des Peuls, comme nous l'avons vu précédemment — que les écarts scolaires entre les garçons et les filles sont les plus élevés.

Les disparités ethniques renvoient en quelque sorte à l'ensemble des variables sociales, économiques, politiques et culturelles. Mais elles montrent aussi que ces variables, dans une certaine marge, sont indépendantes les unes des autres. Les deux premières variables (sociale, économique) sont révélatrices de l'insertion des différentes ethnies au sein de

¹² Pour le Burkina Faso, se référer à Yacouba Yaro, 1994.

l'économie marchande, la troisième indique l'insertion dans la sphère du pouvoir, et enfin, la dernière (culturelle) renvoie aux structures internes des ethnies et est en quelque sorte l'expression des formes de pensée, de l'idéologie que sécrètent les différents groupes.

En résumé, si l'insertion dans l'économie marchande est généralement le gage d'une forte scolarisation, nous avons aussi pu observer que, dans le cas spécifique des petites filles ouatchi, elle pouvait aussi nuire à la scolarisation féminine. Les ethnies christianisées ou en voie de christianisation sont dans l'ensemble plus scolarisées que les ethnies restées fidèles aux religions païennes ; elles apparaissent beaucoup moins « sexistes » que celles qui sont islamisées ou païennes. Mais ici aussi, nous avons pu noter la particularité de l'ethnie bassar, dont le taux de scolarisation se situe dans la moyenne, qui scolarise très bien ses filles, et ceci en dépit d'infrastructures scolaires peu nombreuses et souvent suroccupées. Que serait la scolarisation chez les Bassar, s'ils avaient bénéficié des mêmes investissements scolaires que les Kabyé? Ces derniers représentent bien l'atout que constituent une insertion dans la sphère politique et le contrôle des moyens étatiques. Les Kabyé n'ont en fait pas seulement bénéficié d'investissements scolaires considérables (construction de locaux, bourses...), ils ont aussi profité de nombreux projets de développement (Pillet, 1987), d'ouvertures de postes dans la fonction publique, de la présence d'écoles confessionnelles. En réalité, leur formidable bond scolaire est dû à la conjonction de l'ensemble des variables favorables à la scolarisation.

En fait, l'analyse de scolarisation selon les ethnies nous indique qu'aucune variable n'est exclusivement et systématiquement déterminante. Elle montre tout l'intérêt au contraire de mieux appréhender l'agencement des différentes sphères définies, de comprendre comment l'école s'insère au sein de projets sociétaux spécifiques, identifiés ici selon l'ethnie¹³.

¹³ D'où la nécessité de prendre en compte l'ensemble des paramètres influant sur la scolarisation, lors de mise en place de politiques scolaires. En ce qui

Le milieu urbain et le milieu rural

Les vingt et une villes retenues par le recensement correspondent en fait aux chefs-lieux de préfecture (tableau 46). Selon la définition d'Yves Marguerat, seuls sept chefs-lieux de préfecture seraient des « centres vraiment urbains » et posséderaient les trois caractères qui définissent une ville, à savoir « un minimum de population effectivement agglomérée ; une population différente de celle des campagnes (moins de 50 % d'actifs ruraux) ; des relations de complémentarité avec les campagnes, dans un réseau hiérarchisé, plus ou moins régulier, se situant entre la pyramide équilibrée et la "macrocéphalie" ou une seule tête écrase une nuée de petits centres d'une égale insignifiance » (Marguerat, 1985 : 5).

Cependant, même s'ils sont loin d'être de « vrais » centres urbains, en fait, presque tous les chefs-lieux de préfectures se distinguent clairement du milieu rural par des taux de scolarisation toujours très supérieurs au taux moyen du pays, à l'exception de la ville de Tchamba dont le taux de scolarisation est inférieur (chez les garçons et chez les filles), et de la ville de Mango (seulement pour ce qui concerne le taux de scolarisation féminine). Cette constatation permet de mettre en évidence le rôle de l'offre scolaire, car si tous les chefs-lieux de préfecture ne répondent pas aux critères qui définissent une ville, ils possèdent, du point de vue de l'offre scolaire, les caractéristiques des villes, à savoir un grand nombre d'écoles, la présence de l'ensemble des cycles (écoles primaires complètes¹⁴, collèges, lycées) et le plus souvent une plus grande variété de choix (présence de plusieurs écoles publiques ou privées, confessionnelles ou laïques).

concerne la scolarisation des filles, voir nos suggestions, Lange, 1994; Lange (dir.), 1998.

¹⁴ Contrairement aux écoles rurales qui, parfois, ne comportent que deux ou quatre cours seulement sur les six qui composent normalement le premier degré.

Mais tous les chefs-lieux n'adhèrent pas à l'école avec la même intensité : les villes du Sud du pays 15 apparaissent beaucoup plus scolarisées que celles du Nord. Comme le note Yves Marguerat, « Cette partie du pays paraît beaucoup plus urbanisée en profondeur que la moitié Nord, où la plupart des villes ne sont que des agglomérations de paysans avec quelques fonctionnaires » (Marguerat, 1985 : 6). On observe aussi que Lomé, la capitale du pays, n'est pas la ville la plus scolarisée et se situe en fait dans la moyenne. Comme dans d'autres pays d'Afrique, la scolarisation dans la capitale est plus faible que celle de certaines villes secondaires. Au Togo, comme ailleurs, ce phénomène s'explique par la présence de migrants aux revenus très faibles (dont les enfants ne peuvent être scolarisés à la fois en raison du coût de la scolarisation, mais aussi du fait de la nécessité pour eux de travailler pour permettre à leur famille de survivre), résidant dans les quartiers périphériques des villes - parfois dans des zones dénommées d'habitat spontané, c'est-à-dire occupées de facon illicite — aux infrastructures scolaires insuffisantes.

Enfin, le tableau 47 nous indique qu'à l'exception des Tchamba et des Peuls, toutes les ethnies adhèrent à la scolarisation lorsqu'elles résident en ville. En fait, en milieu urbain, les disparités ethniques s'estompent au profit des inégalités sociales. Ici interviennent les différences fondamentales qui opposent les grandes villes aux campagnes. Les liens étroits qui historiquement ont unis les processus d'urbanisation et de scolarisation ont été décrits (Lange et Martin, 1993) : l'école en milieu rural détourne les enfants de celui-ci en ne les préparant qu'à un mode de vie urbain : plus un enfant s'élève dans les degrés du système d'enseignement, plus il s'urbanise quand il n'est pas déjà citadin, car plus il ne pourra se former que dans une ville de plus en plus grande (collège, lycée, université) et moins il pourra s'insérer professionnellement dans le monde rural. Les villes africaines sont le lieu par excellence où s'institue l'école, où se diversifie le champ

¹⁵ Sont comprises dans les villes du Sud, les villes de Lomé à Badou et dans les villes du Nord, celles de Tchamba à Dapaong (tableau 46).

scolaire, où l'image de l'école comme mode de garde et de formation des enfants s'impose.

A l'opposé des villes qui tendent vers la scolarisation primaire universelle, le milieu rural, sauf de rares exceptions, demeure faiblement scolarisé. Les disparités ethniques sont beaucoup plus fortes au sein de ce milieu, alors qu'à l'intérieur de l'ensemble urbain nous avions observé de faibles écarts. Les milieux ruraux sont donc scolairement très différenciés et l'amplitude des variations est très grande : les taux de scolarisation rurale selon les ethnies varient entre 9% et 89 % (tableau 48).

Cette première observation indique aussi que certaines ethnies tendent vers la scolarisation primaire universelle (akposso et akébou) ou arrive à scolariser les deux tiers de leurs enfants (éwé, kabyé, mina), même en milieu rural, alors que d'autres ne scolarisent pas le tiers de leurs enfants (peuls, n'gam-gam, gourma, tchokossi, konkomba, moba), ce groupe étant composé exclusivement d'ethnies originaires du Nord du pays. On retrouve ici la permanence de l'opposition Nord-Sud. Si les filles résidant en milieu rural sont toujours moins scolarisées que les garçons à l'instar de ce que nous avions pu observer en milieu rural, on observe de nouveau que les disparités ethniques selon le sexe de l'enfant sont beaucoup plus fortes en milieu rural.

Cependant, ce phénomène, sans remettre en cause les liens étroits entre scolarisation et urbanisation, démontre aussi qu'il n'y a pas d'automatisme entre la résidence rurale et la non scolarisation. Dans le cas des ethnies akposso et akébou, nous sommes bien ici en présence d'une école *instituée*, au sein d'un groupe clairement identifié à partir de la catégorie « ethnie ». Et c'est tout l'intérêt de l'analyse effectuée à partir de cette catégorie que de dévoiler des faits généralement ignorés¹⁶.

¹⁶ Si nous avions simplement opposé milieu rural et milieu urbain, ou pris en compte que la catégorie socioprofessionnelle, les agriculteurs seraient globalement apparus comme opposés à la scolarisation de leurs enfants.

Tableau 46
Taux de scolarisation selon les villes du Togo des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981

| Villes | Taux de | Taux | Taux |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|
| | scolarisation | masculin de | féminin de |
| ļ | Beolai Bacion | scolarisation | scolarisation |
| Lomé (Golfe) | 81,6 % | 90,9 % | 73,8 % |
| Aného (Lacs) | 83,5 % | 89,7 % | 77,7 % |
| Vogan (Vo) | 81,8 % | 88,4 % | 73,8 % |
| Tabligo (Yoto) | 81,1 % | 88,1 % | 73,2 % |
| Tsévié (Zio) | 81,2 % | 87,4 % | 74,5 % |
| Amalé (Amou) | 88,2 % | 93,6 % | 82,4 % |
| Notsé (Haho) | 87,5 % | 93,0 % | 81,6 % |
| Kpalimé (Kloto) | 86,6 % | 91,3 % | 81,8 % |
| Atakpamé (Ogou) | 84,8 % | 92,1 % | 77,9 % |
| Badou (Wawa) | 79,2 % | 88,1 % | 69,8 % |
| Tchamba (Tchamba) | 54,9 % | 67,6 % | 45,0 % |
| Sotouboua (Sotouboua) | 86,4 % | 90,5 % | 81,6 % |
| Sokodé (Tchaoudjo) | 81,9 % | 89,6 % | 73,3 % |
| Kara (Kozah) | 83,6 % | 90,7 % | 77,4 % |
| Bassar (Bassar) | 84,9 % | 87,0 % | 82,6 % |
| Bafilo (Assoli) | 72,3 % | 82,2 % | 58,4 % |
| Pagouda (Binah) | 76,0 % | 81,9 % | 69,9 % |
| Niamtougou | 85,0 % | 890% | 80,3 % |
| (Doufelgou) | | V | |
| Kandé (Kéran) | 74,1 % | 81,3 % | 65,5 % |
| Mango (Oti) | 65,4 % | 76,5 % | 52,7 % |
| Dapaong (Tône) | 80,6 % | .88,8 % | 72,9 % |
| Togo, milieu urbain | 81,2 % | 89,1 % | 73,5 % |

Tableau 47

Taux nets de scolarisation urbaine selon les ethnies et selon le sexe en 1981 des enfants âgés de 6 à 14 ans

| Ethnies | md- | 70 d- | Т д- |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| Ethnies | Taux de | Taux de | Taux de |
| | scolarisation | scolarisation | scolarisation |
| | urbaine | masculine | féminine |
| | | urbaine | urbaine |
| adja | 78,6 % | 85,2 % | 72,6 % |
| akébou | 78,5 % | 94,9 % | 65,0 % |
| akposso | 90,2 % | 94,3 % | 86,4 % |
| ana, ana-ifé | 86,9 % | 94,2 % | 79,8 % |
| bariba, barba, | 81,0 % | 94,6 % | 68,3 % |
| tamberma, semba | , | , | 1 |
| bassar | 84,7 % | 88,9 % | 81,2 % |
| kotokolis | 73,7 % | 84,9 % | 61,5 % |
| éwé | 82,0 % | 90,7 % | 74,2 % |
| fon | 81,1 % | 88,6 % | 74,3 % |
| gourma | 85,4 % | 92,3 % | 78,7 % |
| kabyé | 86,3 % | 91,9 % | 81,0 % |
| konkomba | 82,9 % | 88,3 % | 77,3 % |
| lamba | 77,8 % | 84,1 % | 71,3 % |
| losso | 87,8 % | 91,3 % | 84,1 % |
| mina; gue | 88,9 % | 94,9 % | 83,2 % |
| moba | 83,1 % | 90,8 % | 75,9 % |
| n'gam-gam | 77,4 % | 80,9 % | 68,0 % |
| ouatchi | 75,0 % | 87,5 % | 63,8 % |
| peuls | 47,4 % | 55,9 % | 35,4 % |
| tchamba | 57,5 % | 70,8 % | 39,6 % |
| tchokossi | 66,4 % | 77,4 % | 54,4 % |
| Togo | 81,2 % | 89,1 % | 73,5 % |

Tableau 48

Taux nets de scolarisation rurale selon les ethnies et selon le sexe en 1981 des enfants âgés de 6 à 14 ans

| Ethnies | Taux de | Taux de | Taux de |
|-----------------|---------------|------------------|---------------|
| | scolarisation | scolarisation | scolarisation |
| | rurale | masculine rurale | féminine |
| | , rurure | | rurale |
| adja | 34,3 % | 46,9 % | 19,7 % |
| akébou | 77,6 % | 85,1 % | 68,6 % |
| akposso | 88,7 % | 92,2 % | 85,0 % |
| ana, ana-ifé | 50,3 % | 60,4 % | 37,9 % |
| bariba, barba, | | 48,0 % | 20,7 % |
| tamberma, semba | | | |
| bassar | 49,0 % | 53,7 % | 43,2 % |
| cotokolis | 57,6 % | 67,9 % | 42,9 % |
| éwé | 71,1 % | 79,3 % | 61,6 % |
| fon | 62,9 % | 73,8 % | 49,4 % |
| gourma | 22,0 % | 31,1 % | 10,7 % |
| kabyé | 68,6 % | 73,7 % | 62,7 % |
| konkomba | 28,2 % | 34,9 % | 20,1 % |
| lamba | 38,3 % | 48,4 % | 26,0 % |
| losso | 60,1 % | 65,9 % | 53,5 % |
| mina; gue | 72,7 % | 82,1 % | 60,3 % |
| moba | 33,1 % | 45,6 % | 18,1 % |
| n'gam-gam | 14,6 % | 26,7 % | 6,1 % |
| ouatchi | 54,9 % | 67,8 % | 38,9 % |
| peuls | 9,3 % | 11,9 % | 6,4 % |
| tchamba | 50,3 % | 62,3 % | 34,2 % |
| tchokossi | 26,7 % | 33,9 % | 17,9 % |
| Togo | 56,5 % | 65,0 % | 46,3 % |

Les migrants et l'école : effet d'assimilation ou effet d'offre ?

Autre phénomène intéressant à relever, les disparités scolaires intra ethniques liées aux migrations sont particulièrement révélatrices à la fois des attitudes des populations face à

l'école et des rapports entre offre et demande scolaires. Nous retiendrons ici le cas de l'ethnie kabyé, ethnie qui connaît les migrations à l'intérieur du Togo les plus importantes : près des deux tiers des Kabyé résident à l'extérieur de leur région d'origine, essentiellement en milieu rural (Lucien-Brun et Pillet-Schwartz, 1987). L'analyse de la scolarisation des régions où autochtones (akposso, éwé, adélé...) et allochtones (kabyé et losso) se côtoient a déjà été réalisée (Quesnel et Vimard, 1988; Dupont, 1983). Mais les études qui ont abordé cette question se sont contentées de mettre en évidence le fait que les enfants autochtones étaient plus scolarisés que les enfants issus de l'émigration. Ce phénomène, bien connu, est cependant à relativiser en ce qui concerne les Kabyé. En effet, lorsqu'ils cohabitent avec une ethnie peu scolarisée (comme les Adja-Ehoué de la préfecture du Haho ou les Ana de la préfecture de l'Ogou, ces deux ethnies étant respectivement majoritaires au sein de ces préfectures), leur taux de scolarisation — tout en étant très en dessous des taux qu'ils détiennent dans les autres préfectures comme l'indique le tableau 48 — est supérieur à celui des autochtones¹⁷. Il n'existe donc pas de loi universelle qui impliquerait que les allochtones, qui sont souvent dans une position de dépendance et de soumission vis-à-vis des autochtones soient toujours moins scolarisés que ceux-ci.

En fait, le taux de scolarisation des migrants kabyé semble évoluer de façon contiguë à celui des ethnies autochtones qu'ils côtoient, de telle sorte que lorsque ces ethnies sont très scolarisées, les allochtones kabyé qui les côtoient sont plus scolarisés que leurs congénères demeurés dans la Binah et la Kozah, leurs préfectures d'origine. C'est tout l'intérêt du tableau 48 que de mettre en évidence cette situation qui permet de dépasser la simple opposition autochtones/allochtones. Mais comment expliquer cette situation? Deux hypothèses peuvent être avancées : soit les Kabyé transforment leur rapport à

¹⁷ Taux de scolarisation des Ana (50,8 %) et des Kabyé (55 %) de la préfecture de l'Ogou; taux de scolarisation des Adja (30,8 %) et des Kabyé (53,4 %) de la préfecture du Haho.

l'école au contact des populations autochtones, soit ils subissent la pénurie d'offre scolaire ou profitent au contraire d'une offre généreuse. Dans ce dernier cas, leurs taux de scolarisation évolueraient en fait en fonction de l'offre scolaire qu'ils rencontrent. En fait, ni la première, ni la seconde hypothèse ne peuvent suffire à expliquer cette situation. D'une part, nous avons vu que les Kabyé ne calquent pas entièrement leur position face à l'école sur celle des autochtones, puisqu'ils sont parfois plus scolarisés que ceux-ci, d'autre part, l'offre scolaire, si elle explique en grande partie les différents taux, n'est pas le seul déterminant du niveau de scolarisation.

Tableau 49

Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans d'ethnie kabyé selon la préfecture de résidence en 1981

| Préfectures de résidence | Taux de scolarisation M + F | Taux de scolarisation masculine | Taux de scolarisation féminine |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Haho | 53,4 % | 62,3 % | 43,7 % |
| Ogou | 55,0 % | 61,0 % | 48,2 % |
| Sotouboua | 70,4 % | 74,9 % | 65,3 % |
| Amou | 71,3 % | 76,9 % | 64,7 % |
| Kloto | 71,5 % | 78,3 % | 63,8 % |
| Wawa | 81,2 % | 86,0 % | 75,8 % |
| Tchaoudjo | 82,7 % | 87,4 % | 77,9 % |
| Golfe | 84,8 % | 91,9 % | 78,9 % |
| Kozah et Binah | 72,7 % | 77,7 % | 68,0 % |
| Ensemble Togo | 71,2 % | 76,1 % | 65,7 % |

N.B. Les préfectures indiquées en italique sont celles où les Kabyé ont migré.

Source : données fournies par le recensement de 1981

Les régions où les Kabyé apparaissent les moins scolarisés (préfecture de l'Ogou et partie ouest de celle du Haho) sont des régions où les revenus monétaires sont relativement bas, du fait du faible développement des cultures de rente (à l'exception de la culture du coton, dont nous verrons plus tard

le rôle négatif sur la scolarisation). Le critère économique joue peut-être ici un rôle secondaire. Mais, à l'opposé, les préfectures où leur taux de scolarisation est particulièrement élevé ne se situent pas toutes parmi les plus riches. En fait, un ensemble de facteurs entrent en jeu, même si l'influence de l'offre scolaire s'avère en définitive essentielle.

L'évolution du niveau d'instruction selon les préfectures

Nous avons vu naître et grandir les disparités scolaires régionales, s'estomper les disparités sexuelles, et nous en avons explicité les raisons. Grâce aux données fournies par les recensements de 1970 et de 1981, il est possible d'aborder ces inégalités scolaires sous un angle différent : celui des conséquences de ces disparités sur le niveau d'instruction de la population. Ces données permettent aussi de mesurer les progrès réalisés, l'évolution des inégalités régionales.

Nous avons retenu le taux d'alphabétisation (pourcentage de personnes âgées de 12 ans et plus sachant lire et écrire) comme indicateur du niveau d'instruction, qui nous paraît être un bon indice pour mesurer l'impact des politiques scolaires, bien que les relations entre le niveau de scolarisation et celui de l'alphabétisation ne soient pas aussi mécaniques, comme l'ont montré François Furet et Jacques Ozouf (1977) dans leur étude sur la France¹⁸. Cependant, on peut noter que l'explosion scolaire a eu un impact certain sur le niveau d'alphabétisation de la population. L'augmentation du nombre d'alphabétisés entre 1970 et 1981 est manifeste et, compte tenu de l'absence de programmes d'alphabétisation, est bien due au passage par l'école d'un nombre croissant d'enfants. Les taux d'alphabétisation par âge corroborent cette affirmation, puisqu'ils progressent rapidement chez les plus jeunes (15-25 ans).

¹⁸ Voir aussi Fraenkel (dir.), 1993.

La carte des taux d'alphabétisation par préfecture en 1970 (carte 10) nous indique que de très fortes disparités subsistent et que les six préfectures qui possèdent un taux d'alphabétisation inférieur à 10 % sont toutes situées dans le Nord du pays. Parmi les régions les plus alphabétisées, on retrouve celles qui avaient bénéficié les premières de l'enseignement dispensé par les sociétés missionnaires (préfectures de l'Amou, de Wawa, du Kloto et du Golfe). On remarque aussi que le taux d'alphabétisation pour l'ensemble du Togo est encore très faible: 19 % des personnes parmi la population âgée de 12 ans et plus déclarent savoir lire et écrire de l'instruction de type scolaire est encore récente et que la maîtrise de la lecture et de l'écriture ne s'est pas encore propagée parmi la population togolaise.

En 1981, la situation est autre : 36 % des personnes âgées de plus de 12 ans déclarent dorénavant savoir lire et écrire. Les progrès réalisés au cours de la décennie 1970 sont donc importants. Mais les disparités régionales ont été peu réduites, et l'écart entre les préfectures les plus faiblement alphabétisées (Tône et Oti) et celles qui le sont fortement (Golfe, Kloto, Amou, Wawa, Kozah) a eu tendance à s'accroître. Cependant, on note, tout comme nous l'avions observé précédemment, l'apparition dans le groupe des plus alphabétisés de la préfecture de la Kozah. Déjà un peu en avance en 1970, par rapport aux autres préfectures septentrionales, les investissements scolaires dont elle a bénéficié lui permettent dorénavant de se situer au niveau des préfectures méridionales. En fait, nous retrouvons ici les mêmes caractéristiques que celles dégagées lors de l'étude des taux de scolarisation.

Les disparités en matière d'alphabétisation s'expriment aussi selon d'autres critères : le lieu de résidence (urbaine ou rurale), le sexe. Les cartes 12, 13 et 14 mettent en évidence des écarts croissants entre les préfectures, car les handicaps se

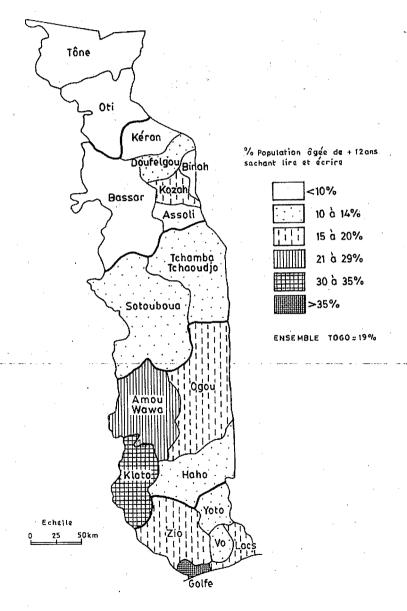
¹⁹ Les données du recensement ne permettent d'évaluer qu'approximativement le niveau d'instruction des populations, puisqu'elles ne s'appuient que sur les seules déclarations des personnes interrogées, déclarations qui ne sont jamais vérifiées.

cumulent. Le taux d'alphabétisation en milieu rural n'est, en 1981, que de 27 %; celui de l'alphabétisation féminine n'atteint que 23 %. Il va de soi que le pourcentage de femmes alphabétisées résidant en milieu rural est encore plus faible : il ne dépasse pas 15 %.

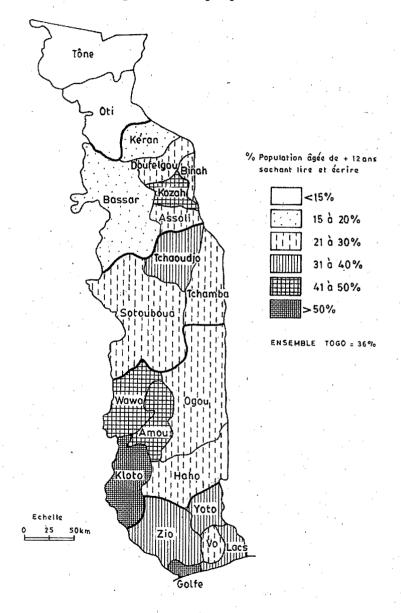
Cent cinquante ans de scolarisation n'ont pas permis de réduire les inégalités face à l'instruction, malgré la formidable croissance des effectifs scolaires. Mais le départ des plus instruits vers les grandes villes explique aussi que les disparités régionales relatives au niveau d'instruction de la population sont très longues à résorber. Les progrès réalisés sont importants, même si, en 1981, plus de la moitié de la population (64 %) ne sait ni lire, ni écrire. Par ailleurs, lorsque l'on compare la carte des taux d'alphabétisation avec celle des taux de scolarisation, on voit bien qu'elles apparaissent globalement comme semblables. Ceci confirme le poids indéniable de l'école dans l'alphabétisation des populations africaines, puisque les programmes d'alphabétisation ou de formation des adultes sont demeurés embryonnaires. En réalité, l'échec de ces programmes en Afrique tient en partie au fait que la langue écrite (essentiellement le français ou l'anglais) n'est jamais la langue maternelle des populations, contrairement à certains pays d'Asie ou d'Amérique latine. Dans de nombreux pays africains, les langues de l'ancien colonisateur ne jouent même pas le rôle de langue véhiculaire, les populations lui préférant souvent une langue ethnique (wolof, diola, bambara, haoussa, éwé, selon les pays), élevée alors au rang de langue véhiculaire. L'apprentissage et la maîtrise des langues européennes nécessitent donc un investissement important de la part des apprenants; on peut estimer - à partir de nos propres enquêtes — que la durée minimum d'étude pour être alphabétisé dans une langue étrangère — de surcroît peu et pas du tout utilisée dans les rapports sociaux — est de quatre à six ans. Une imprégnation que seule l'école est capable d'offrir.

Carte 10

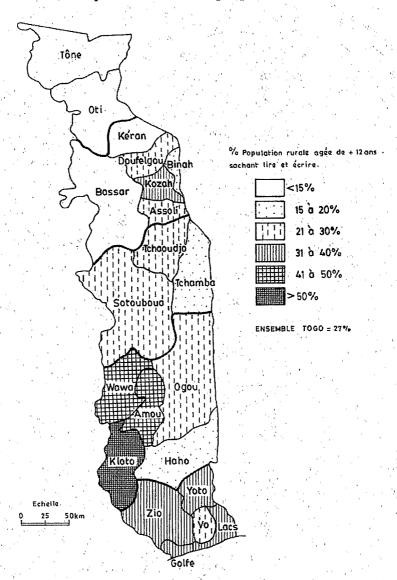
Taux d'alphabétisation par préfecture en 1970



Carte 11
Taux d'alphabétisation par préfecture en 1981

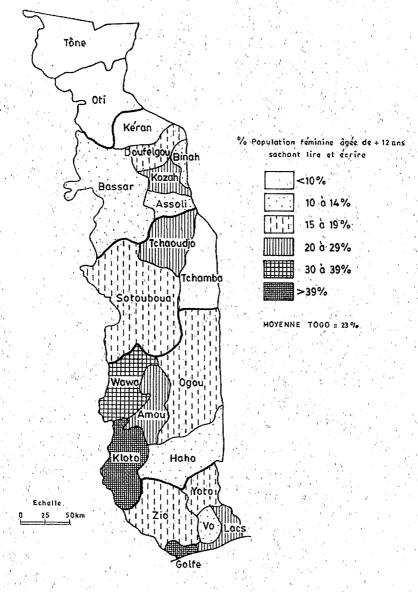


Carte 12
Taux d'alphabétisation rurale par préfecture en 1981



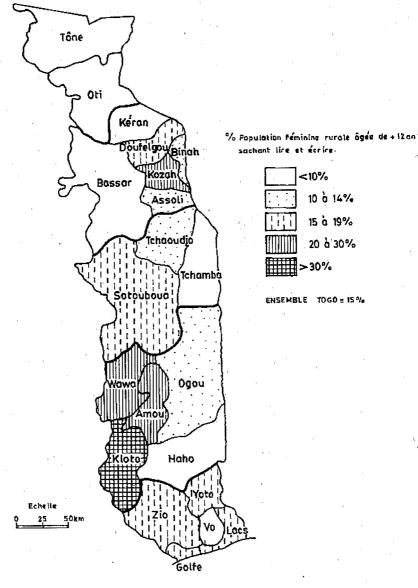
Carte 13

Taux d'alphabétisation féminine par préfecture en 1981



Carte 14

Taux d'alphabétisation féminine rurale par préfecture en 1981



Conclusion de la deuxième partie

Le système scolaire togolais, à l'instar des autres systèmes scolaires africains, a connu une forte expansion au cours des deux premières décennies qui ont suivi l'accès à l'indépendance. Mais, comme la plupart des systèmes scolaires africains, il a peu évolué et n'a pas connu de transformations notables. Ces systèmes, héritiers de l'école coloniale, ne s'en sont pas réellement détachés. Les réformes scolaires qui se sont succédé n'ont pas réussi à rompre le cordon ombilical. L'arrivée de l'École nouvelle, maintes fois annoncée, est toujours attendue. En fait, le développement de la scolarisation s'est réduit à une croissance quantitative : le système scolaire a crû, sans se transformer, sans s'adapter, mais en se déformant, au point que, certaines années, où la presque totalité des élèves des classes « tampons » échouent, peuvent apparaître comme caricaturales de systèmes « bloqués ». Une institution telle que l'école peut-elle ainsi croître sans se transformer? Les problèmes, jusqu'alors dissimulés, surgissent ainsi brutalement à la faveur d'une crise économique et financière que nous allons décrire dans la prochaine partie.

L'analyse du développement de la scolarisation nous a permis de mettre en évidence le poids de l'offre et de la demande au sein du processus de scolarisation : nous sommes face à la dialectique de l'offre et de la demande en éducation qui renvoie de fait aux rapports État/sociétés1. En sociologie de l'éducation, deux théories s'opposent sur le rôle respectif de l'État et des populations dans l'évolution des systèmes scolaires. Selon la première, la demande détermine l'évolution des systèmes scolaires (Boudon, 1973; Cherkaoui, 1979), tandis que la seconde montre que si la demande joue un rôle important dans l'évolution de la scolarisation des groupes favorisés, l'offre est parfois déterminante dans le processus de scolarisation et le développement scolaire des groupes défavorisés (Prost, 1992a). En fait, Antoine Prost émet l'hypothèse « que les politiques "volontaristes", celles qui entreprennent de contrarier l'évolution sociale dans sa dynamique autonome, aboutissent à l'échec [...] », mais que la volonté politique doit s'appuyer sur une dynamique sociale pour s'imposer (Prost, 1992b). C'est bien cette dynamique sociale à l'œuvre que révèle l'étude des stratégies d'éducation (Lange et Martin, 1995), et c'est pourquoi la demande apparaît comme diversifiée et évolutive en permanence, tandis qu'à l'opposé l'offre scolaire étatique semble souvent indifférenciée et immobile. De cette dialectique naît parfois le refus de l'école, parfois des stratégies négociées, ou des pratiques d'adhésions inconditionnelles à l'école. Or c'est bien la rencontre entre l'offre et la demande, au sein d'un espace/temps circonscrit, qui détermine le taux de scolarisation d'une population donnée.

Dans le cas du Togo, on observe que la hausse des effectifs scolaires a précédé de quelques années la mise en place de la réforme de 1975. La demande a donc joué un rôle certain, provoquant l'accélération de la mise en place de décrets permettant une plus grande démocratisation de l'enseignement. Mais la réforme a amplifié la hausse des effectifs, car elle a suscité des espoirs chez ceux qui traditionnellement étaient peu tournés vers la scolarisation et offert des places dans les établissements : l'offre et la demande en éducation interagissent de façon continue, sans qu'il soit toujours possible de mesurer leur influence respective. La question de savoir si le

¹ Nous développons ce thème dans notre ouvrage L'École négociée. États et sociétés africaines face au système scolaire, à paraître.

rôle des réformes consiste à transformer le système scolaire ou simplement à entériner les évolutions en cours reste posée. Il s'agit aussi de prendre en compte l'action et les effets cumulés des stratégies familiales et des politiques étatiques.

Le processus de scolarisation continue donc sur la même lancée que sous la période coloniale, avec une « explosion » des effectifs scolaires, mais les principales caractéristiques demeurent inchangées... Au cours de cette période, nous avons pu montrer l'intérêt de prendre en compte différentes variables (âge, sexe, résidence, ethnie) qui se sont révélées utiles à la compréhension du processus de scolarisation.



TROISIÈME PARTIE

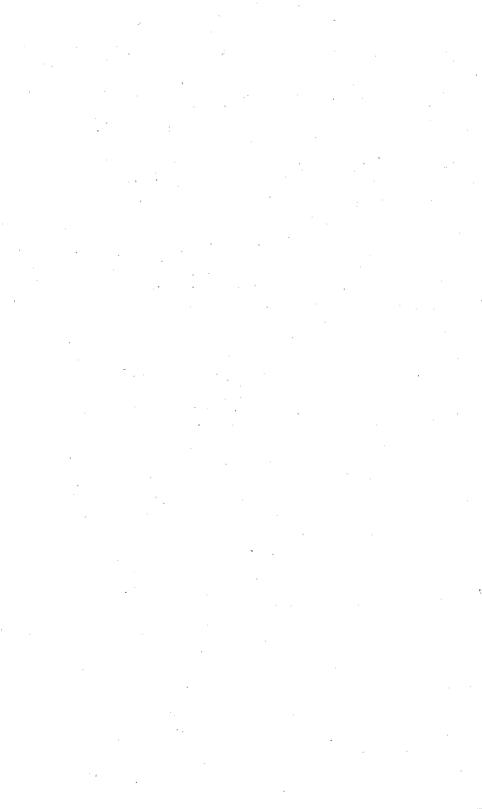
LE PHÉNOMÈNE DE DÉSCOLARISATION : UNE ÉTAPE DANS LE PROCESSUS DE SCOLARISATION



L'expansion scolaire que nous venons de décrire est brutalement remise en cause, au début des années 80, par une importante chute des effectifs : le développement scolaire est en quelque sorte interrompu. Cette étape dans le processus de scolarisation est révélatrice des soubassements de l'évolution du système scolaire ; elle met à jour non seulement la « crise » de l'école, mais aussi plus fondamentalement la crise du pouvoir, de l'État postcolonial.

Phénomène nouveau au Togo1, comme d'ailleurs pour l'Afrique de l'Ouest, où l'expansion des systèmes scolaires semblait devoir se perpétuer, la déscolarisation a fait son apparition à la rentrée de 1981-82. Bien que les effectifs scolaires connaissent dès 1985-86 de légères hausses, il n'en demeure pas moins que cette période constitue une « fracture » à la fois dans le développement du système et dans l'organisation du champ scolaire. Les changements provoqués par cette crise ne sont pas seulement quantitatifs et conjoncturels ; parce qu'ils révèlent les contradictions structurelles internes, ils provoquent aussi des transformations au sein des représentations de l'école. Les moments des quatre années de déscolarisation ne doivent pas être seulement appréhendés comme des moments d'opposition (Lange, 1987) : ils sont aussi des moments uniques de révolte, de réflexion... Cependant, la période de re-scolarisation étouffera en quelque sorte l'émergence d'une réflexion de fond sur l'école, ses liens avec les pouvoirs économiques, politiques... Mais, comme dans d'autres pays, le débat sociétal se déplacera en quelque sorte du champ scolaire vers le champ politique, et nous assistons, au début des années 90, aux révoltes populaires qui secoueront la plupart des pays africains francophones.

¹ A l'exception de la période des années 30, que nous avons décrite dans la première partie.



Définition et mesure de la déscolarisation

Le concept de déscolarisation

La progression des effectifs scolaires entre 1960 et 1980 a donc été spectaculaire, tout particulièrement dans les enseignements des second et troisième degrés, qui étaient presque inexistants au moment de l'indépendance. L'enseignement primaire a connu, quant à lui, des progrès constants et, en 1980, le taux de scolarisation atteint le chiffre honorable de 72,1 %. Le Togo était alors donné comme le pays le plus scolarisé de l'Afrique de l'Ouest. Le projet d'une scolarisation primaire proche de 100 % ne paraissait plus relever de l'utopie.

C'est donc à la surprise générale qu'on enregistre en 1981-82 — et ce, pour la première fois depuis l'indépendance une baisse des effectifs dans l'ensemble du système scolaire, soit du premier au quatrième degré. Ce phénomène, que nous avons dénommé déscolarisation (Lange, 1984)¹, est dû d'une

¹ Le terme déscolarisation ne fut d'ailleurs pas repris aussitôt, ni par les acteurs sociaux, ni par les chercheurs ; les responsables politiques lui préféreront le terme de désertion jusqu'en 1987, certains chercheurs opteront pour l'expression de dépopulation scolaire, enfin d'autres refuseront le terme, parce que niant le phénomène qui, en 1984, au moment où paraissait notre premier manuscrit, n'était pas encore selon eux incontestable (Lange,

part à la diminution des entrées (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire), d'autre part à l'augmentation du nombre d'abandons (retrait des enfants en cours d'étude). Ce phénomène est donc différent de celui de la déperdition scolaire qui, bien que très important au Togo, n'a jamais remis en cause le développement de la scolarisation. En fait, la déperdition scolaire est structurelle, tandis que la déscolarisation est conjoncturelle. Aussi cette dernière s'exprime-t-elle crûment par la chute du taux de scolarisation, comme le montre le tableau 50.

Tableau 50 Évolution du taux brut de scolarisation* dans le primaire de 1975-76 à 1984-85

| Années | Taux |
|---------|------|
| 1975-76 | 59,9 |
| 1976-77 | 63,7 |
| 1977-78 | 66,0 |
| 1978-79 | 69,1 |
| 1979-80 | 71,0 |
| 1980-81 | 72,1 |
| 1981-82 | 68,4 |
| 1982-83 | 63,1 |
| 1983-84 | 55,5 |
| 1984-85 | 52,6 |

^{*} Population scolarisable âgée de 5 à 14 ans rapportée à la population scolarisée dans le primaire Source : DGPE

Il s'agit donc bien d'un phénomène nouveau, auquel il convenait de trouver une nouvelle appellation. D'aucuns ont souhaité le dénommer « dépopulation scolaire », terme, qui, par sa connotation, pouvait sous-entendre qu'il s'agissait-là

^{1984).} Le terme fut incorporé dans les discours de l'ensemble des acteurs sociaux nationaux et internationaux à partir des années 1986 et 1987. Au Togo, il est dorénavant considéré comme un nom commun, à preuve l'utilisation qu'en font certains documents officiels.

d'un phénomène purement démographique (phénomène que l'on peut observer dans certains pays européens, où les effectifs scolaires connaissent des baisses dues à la diminution du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés). Ceci n'est évidemment pas le cas du Togo, où la population scolarisable ne cesse de croître. Un autre terme, la « désertion scolaire », qui fut souvent employé par les pouvoirs publics², exprime très clairement le refus de l'école, mais possède une connotation morale trop forte et implique un jugement de valeur³.

Le terme déscolarisation correspond, par contre, au phénomène, dans le sens où l'école est moins présente au sein de la société. Ce sens rejoint celui utilisé par Ivan Illich (1971a, 1971b), sans toutefois comporter les jugements ou l'idéologie véhiculés par cet auteur. Il ne s'agit pour nous ni de prôner la scolarisation de la société, ni sa déscolarisation; nous nous contentons de décrire, d'analyser et de comprendre un phénomène qui, de 1980 à 1986, a secoué l'édifice scolaire et la société togolaise. Il s'agit de savoir comment et pourquoi la chute des effectifs scolaires s'est réalisée, de mettre en évidence le rôle joué par l'État et les différents acteurs sociaux (parents, élèves, enseignants, responsables politiques...), de saisir le processus de déscolarisation dans sa totalité.

L'évolution des effectifs

L'évolution générale

Il convient tout d'abord de noter que la déscolarisation affecte l'ensemble des sous-systèmes du système scolaire, soit

² Ce terme apparaît, à plusieurs reprises, dans l'unique et « officiel » quotidien togolais La Nouvelle Marche (samedi 20 septembre 1986).

³ Le mot désertion est souvent associé à l'idée de reniement, d'abandon mais aussi de trahison. C'est bien ce sens qui fut utilisé par les pouvoirs publics, lorsqu'ils désignèrent les jeunes écoliers fuyant l'école de « déserteurs ».

les quatre degrés, ainsi que l'enseignement professionnel. Le tableau 51 indique clairement qu'aucun degré n'est épargné par le phénomène de chute des effectifs, bien que celle-ci soit cependant d'une intensité variable selon les degrés.

Tableau 51 Évolution des effectifs scolaires selon les enseignements, entre 1980-81 et 1984-85

| Enseignement | Effe | ectifs | Variat | ions |
|----------------------|---------|---------|--------------|--------|
| | 1980-81 | 1984-85 | En nombre | En % |
| 1er degré | 506 788 | 454 209 | - 52 579 | - 10,4 |
| 2 ^e degré | 108 450 | 74 415 | - 34 035 | - 31,4 |
| 3 ^e degré | 16 672 | 11 330 | - 5 342 | - 32,0 |
| Ens. technique | 6 839 | 4 961 | - 1878 | - 27,5 |
| Ens. professionnel | 2 105 | 501 | - 1 604 | - 76,2 |
| 4 ^e degré | 4 345 | 4 233 | - 112 | - 2,6 |
| Total | 645 199 | 549 649 | - 95 550 | - 14,8 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

L'enseignement primaire perd 52 579 élèves, le second degré 34 035, le troisième 5 342. L'ampleur du phénomène est telle que le système scolaire perd près de 100 000 élèves, en seulement quatre ans, soit environ 15 % des effectifs. Les second et troisième degrés sont les plus touchés, avec une perte respective de 31 et 32 %, l'enseignement technique enregistrant une chute de 27 %. L'enseignement professionnel qui, comme nous l'avons vu, comporte différentes formations préparant à des emplois offerts par l'État s'effondre du fait de l'arrêt des recrutements dans la fonction publique et de la fermeture de certaines écoles (auxiliaires médicaux, assistants sanitaires...). Enfin, le quatrième degré, quoique faiblement atteint, n'échappe pas non plus à la déscolarisation.

La chute du nombre des scolaires s'étale sur quatre années consécutives, de 1981-82 à 1984-85. A partir de 1985-86, on constate une légère remontée des effectifs, exception faite de l'enseignement professionnel, qui subit une nouvelle baisse (tableau 52).

Tableau 52 Évolution des effectifs selon les enseignements tous ordres, de 1979-80 à 1988-89

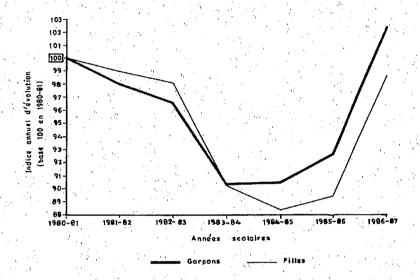
| Années | · 1er | 2e | 3e | Ens. | Ens. | 4 ^e | Total |
|--------|----------|---------|--------|-------|-------|----------------|---------|
| | degré | degré | degré | tech. | prof. | degré * | |
| 78-79 | 458 104 | 95 008 | 10 762 | 6 821 | 1 517 | 3 007 | 575 219 |
| 79-80 | 484 274 | 106 090 | 13 711 | 6 787 | 1 864 | 3 430 | 616 156 |
| 80-81 | 506 788 | 108 450 | 16 672 | 6 839 | 2 105 | 4 345 | 645 199 |
| 81-82 | 498 639 | 108 251 | 14 674 | 5 785 | 1 860 | 4 131 | 633 340 |
| 82-83 | 492 329 | 101 003 | 11 858 | 4.893 | 1 653 | 3 833 | 615 569 |
| 83-84 | 457 376 | 84 075 | 11 866 | 4 822 | 1 425 | 3 734 | 563 298 |
| 84-85 | 454 209° | 74 415 | 11 330 | 4 961 | 501 | 4 233 | 549 649 |
| 85-86 | 462 858 | 79 874 | 11 735 | 5 176 | 335 | 5 055 | 565 033 |
| 86-87 | 511 009 | 78 071 | 14 218 | 5 708 | 473 | 6 035 | 609 479 |
| 87-88 | 527 853 | 93 911 | 14 646 | 6 356 | 477 | 6 972 | 650 215 |
| 88-89 | 569 388 | 87, 558 | 16 277 | 5 956 | 527 | 7 144 | 686 850 |

^{*} Effectifs des étudiants inscrits dans le quatrième degré au Togo. Ne sont pas inclus les étudiants togolais inscrits à l'étranger; sont inclus les étudiants étrangers inscrits au Togo.

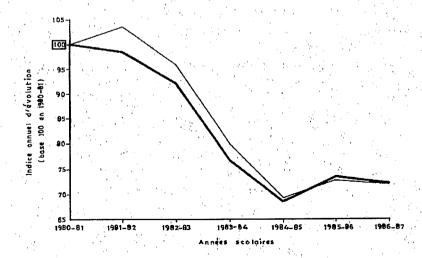
Source: DGPE

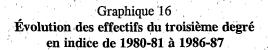
Cette remontée ne permet pas, cependant, d'atteindre le taux de scolarisation primaire de l'année 1980-81 et, au vu des conditions actuelles de scolarisation, il faudra attendre plus d'une décennie pour retrouver le taux de scolarisation de 1980-81. Les graphiques suivants nous montrent d'ailleurs que, hormis l'enseignement primaire, les effectifs n'ont pas retrouvé le niveau de 1980-81, ce qui indique l'ampleur de la déscolarisation, compte tenu de la croissance démographique relativement forte (environ 3 % par an).

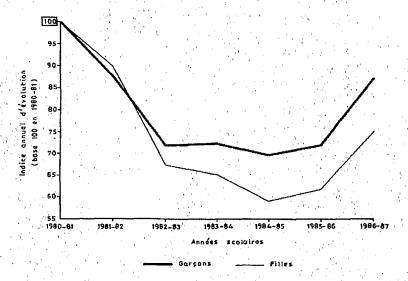
Graphique 14 Évolution des effectifs du premier degré en indice de 1980-81 à 1986-87



Graphique 15 Évolution des effectifs du second degré en indice de 1980-81 à 1986-87







L'évolution des effectifs du premier degré

Si la chute des effectifs du premier degré apparaît, globalement, à la rentrée 1981-82, on constate que le phénomène de déscolarisation s'amorce dès celle de 1979-80, par un ralentissement de la hausse des effectifs du CP1, ce qui correspond à l'un des plus faibles taux de progression du CP1 depuis 15 ans. Dès la rentrée 1980-81, les effectifs du CP1 connaissent une baisse qui se répercute l'année suivante en CP2. Il apparaît que le phénomène de déscolarisation s'exprime tout d'abord par la non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire.

En 1982-83, l'ensemble des cours continuent d'enregistrer une baisse de leurs effectifs, sauf le CP1 qui connaît une légère hausse, inférieure à la croissance démographique. Mais l'année suivante, les effectifs de tous les cours sont en baisse, et l'intensité de la déscolarisation y est plus forte. Celle-ci se poursuit en 1984-85, malgré la remontée des effectifs du CP1 et du CP2.

| Tableau 53 |
|---|
| Évolution des effectifs du primaire selon les cours, tous ordres, |
| de 1977-78 à 1988-89 |

| Années | CP1 | CP2 | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 | Total |
|--------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|
| 77-78 | 114 892 | 82 253 | 72 101 | 55 677 | 48 295 | 48 218 | 421 436 |
| 78-79 | 125 562 | 88 354 | 78 490 | 60 093 | 53 373 | 52 232 | 458 104 |
| 79-80 | 126 643 | 94 155 | 84 907 | 64 775 | 57 807 | 55 985 | 484 272 |
| 80-81 | 126 571 | 96 874 | 90 274 | 68 075 | 61 669 | 64 325 | 506 788 |
| 81-82 | 121 652 | 93 591 | 91 868 | 67 739 | 62 081 | 61 708 | 498639 |
| 82-83 | 122 223 | 91 129 | 90 280 | 66 450 | 61 853 | 60 394 | 492 329 |
| 83-84 | 116 313 | 87 377 | 82 650 | 60 987 | 56 020 | 54 029 | 457 376 |
| 84-85 | 121 743 | 87 670 | 80 698 | 59 413 | 53 420 | 51 265 | 454 209 |
| 85-86 | 132 013 | 89 909 | 81 902 | 58 597 | 53 241 | 47 196 | 462 858 |
| 86-87 | 149 809 | 99 238 | 89 005 | 64 183 | 57 401 | 51 373 | 511 009 |
| 87-88 | 154 169 | 108 519 | 94 006 | 66 949 | 60 570 | 43 640 | 527 853 |
| 88-89 | 162 571 | 115 603 | 101 897 | 70 071 | 65 745 | 53 501 | 569 388 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Cette hausse des effectifs des CP résulte de l'action des pouvoirs publics qui, dans certaines régions, n'ont pas hésité à faire intervenir les gardes de préfecture pour faire reprendre le chemin de l'école aux enfants récalcitrants. En effet, nous avons pu constater lors de nos enquêtes⁴ que, dans les préfectures les plus touchées par la déscolarisation, les autorités locales ont pratiqué des recrutements forcés d'élèves, pour les classes de CP1 et de CP2 principalement.

L'intervention des gardes de préfectures a été employée en particulier dans les préfectures du Haho, de Tchamba, de l'Oti, de Tône et surtout de la Kéran, où l'intervention « musclée » du préfet a permis à cette préfecture de connaître, la première, une remontée spectaculaire des effectifs⁵. Si l'on effectue un tableau simplifié de l'évolution des effectifs, la

⁴ Réalisées sur l'ensemble du territoire en 1984 et 1985.

⁵ Nous ne citons que les préfectures dont nous avons pu observer cette situation lors de tournées. Dans la préfecture de la Kéran, quatre parents récalcitrants à l'école ont dû faire quelques jours de prison, ce qui semble, à la lecture du tableau 58, avoir été efficace.

double origine de la déscolarisation (non-scolarisation à l'entrée et abandons en cours d'étude) apparaît très clairement.

Tableau 54 Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du primaire de 1977-78 à 1986-87

| Années | CP1 | CP2 | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 | Total |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| 1978-79 | H | H | H | H | H | H | HAUSSE |
| 1979-80 | rh_ | H | Н | H | H | H | HAUSSE |
| 1980-81 | В ` | Th | Н | H | H | H | HAUSSE |
| 1981-82 | В | B _ | _th | ь | rh | b | BAISSE |
| 1982-83 | LH | В | В | b | ъ | b | BAISSE |
| 1983-84 | В | В | В | B | b | b | BAISSE |
| 1984-85 | Н | LH | В | В | B~_ | b | BAISSE |
| 1985-86 | Н | H | LH | В | В | B | HAUSSE |
| 1986-87 | Н | Ή | H | H | H | Н | HAUSSE |

H = Hausse des effectifs : RH ou B due à la faiblesse des recrutements en CP1; RH = Ralentissement de la hausse; rh ou b due à la déperdition; B = Baisse des effectifs ; LH = Légère hausse.

Il v a donc à la fois un effet de cohorte — un faible effectif en CP1 entraîne l'année suivante un nombre réduit d'enfants au CP2 -, qu'indique la ligne oblique du tableau, et une déperdition accrue, comme c'est par exemple le cas du CE2, en 1981-82. Ceci se vérifie d'ailleurs sur le tableau 40 (supra), où l'on peut constater la hausse brutale des taux d'abandon à partir de 1981-82.

L'évolution des effectifs du second degré

On peut observer le même phénomène dans le second degré, mais avec une vigueur redoublée, comme l'indique le tableau 55. En simplifiant ce tableau, nous obtenons sensiblement le même schéma que pour le premier degré.

Tableau 55 Évolution des effectifs du second degré, par cours, tous ordres, de 1978-79 à 1988-89

| Années | 6e | . 5° | 4 ^e | 3e | Total |
|---------|--------|--------|----------------|--------|---------|
| 1978-79 | 32 521 | 24 140 | 21 518 | 16 819 | 95 008 |
| 1979-80 | 34 090 | 27 249 | 22 965 | 21 786 | 106 090 |
| 1980-81 | 29 614 | 28 850 | 25 163 | 24 823 | 108 450 |
| 1981-82 | 30 343 | 25 578 | 26 421 | 25 909 | 108 251 |
| 1982-83 | 29 523 | 23 674 | 23 237 | 24 569 | 101 003 |
| 1983-84 | 25 505 | 20 150 | 19 511 | 18 909 | 84 075 |
| 1984-85 | 21.531 | 17 943 | 18 155 | 16 786 | 74 415 |
| 1985-86 | 27 401 | 17.333 | . 18 357 | 16 783 | 79 874 |
| 1986-87 | 23 931 | 19 735 | 18 961 | 15 444 | 78 071 |
| 1987-88 | 37 525 | 20 253 | 20 805 | 15 328 | 93 911 |
| 1988-89 | 24 409 | 24 597 | 22 333 | 16 219 | 87 558 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Tableau 56

Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du second degré

| Années | бе | . 5e | 4e | 3e | Total |
|---------|----------|------|----|------------|------------|
| 1978-79 | H | H | H | H | Н |
| 1979-80 | b | Н | H | Η . | . H |
| 1980-81 | В | Н | H | H | H |
| 1981-82 | LH | B | H | H | В |
| 1982-83 | В | B > | В | В | В |
| 1983-84 | В | В | B | В | В |
| 1984-85 | В | В | В | ∑ B | В |
| 1985-86 | H | В | LH | B | Н |
| 1986-87 | ₿ | H | H | В | B |

H = Hausse des effectifs ; LH = Légère hausse ; B = Baisse des effectifs ; b = baisse due à la dépendition ; ; B = baisse due au faible recrutement.

La baisse des effectifs s'est donc effectuée en premier lieu à l'entrée du collège, puis l'effet de cohorte a répercuté la baisse dans les cours supérieurs les années suivantes. Cependant, la

brutalité de la chute des effectifs s'explique aussi par des taux d'abandon très élevés (se référer au tableau 41). Ainsi, par exemple, l'année 1982-83 s'est révélée particulièrement « meurtrière » puisque, parmi les élèves du second degré, 27 % ont abandonné à la fin de la 6°, 24,8 % à la fin de la 5°, 31,7 % à la fin de la 4°, et 47,8 % à la fin de la 3° : ce sont les taux d'abandon les plus forts connus par le second degré.

L'évolution des effectifs du troisième degré

De nouveau, nous constatons que la chute des effectifs s'opère en premier à l'entrée du cycle d'études, en 1981-82. La hausse des effectifs de la classe de première en 1982-83 s'explique par le très faible taux de réussite à l'examen probatoire (4,7 % de reçus).

Tableau 57 Évolution des effectifs du troisième degré de 1978-79 à 1988-89

| Années | Seconde | Première | Terminale | Total |
|---------|---------|----------|-----------|--------|
| 1978-79 | 4 568 | 3 445 | 2 749 | 10 762 |
| 1979-80 | 5 805 | 3 972 | 3 934 | 13 711 |
| 1980-81 | 7 178 | 4 717 | 4 777 | 16 672 |
| 1981-82 | 4 790 | 4 968 | 4 916 | 14 674 |
| 1982-83 | 3 139 | 5 578 | 3 141 | 11 858 |
| 1983-84 | 3 910 | 4 498 | 3 458 | 11 866 |
| 1984-85 | 3 729 | 3 997 | 3 604 | 11 330 |
| 1985-86 | 3 787 | 3 967 | 3 981 | 11 735 |
| 1986-87 | 5 970 | 4.727 | 3 521 | 14 218 |
| 1987-88 | 5 861 | 5 012 | 3 773 | 14 646 |
| 1988-89 | 5 971 | 5 846 | 4 460 | 16 277 |

Source : tableau construit à partir des données fournies par la DGPE

Sur un effectif de 5 578 élèves en première, on compte 2 898 redoublants, soit 51,9 % des effectifs de cette classe. La classe de terminale voit alors ses effectifs passer de 4 916

élèves en 1981-82 à 3 141 en 1982-83. Cependant, compte tenu du faible taux de réussite au probatoire (4,7 %), on ne compte que 11,6 % de nouveaux inscrits en terminale. Les redoublants de terminale représentent en 1982-83, 88,4 % des effectifs de cette classe. Le *blocage* du système scolaire apparaît alors clairement.

L'évolution des effectifs du quatrième degré

La baisse des effectifs du quatrième degré (Université du Bénin à Lomé, Écoles et instituts multinationaux) intervient à tous les niveaux d'études, mais plus particulièrement en première année, du fait du faible taux de réussite au baccalauréat (9,7 % de reçus en 1981-82). Elle se manifeste à la rentrée 1981-82, mais il semble que les étudiants togolais ne sont pas concernés par cette baisse qui, dans un premier temps, affecte essentiellement les étudiants de nationalité étrangère, touchés par les mesures restrictives à leur entrée ou leur maintien dans le supérieur togolais (augmentation des droits d'inscription pour les étrangers). Tout comme dans les autres degrés, les taux d'admission en classe supérieure ont connu une baisse, surtout dans les matières littéraire et juridique. Par contre, une hausse s'observe dans certaines écoles (École de médecine, École supérieure d'agronomie). En fait, la sélection dans le quatrième degré s'opère de deux façons : soit à l'entrée (par exemple, École de médecine), soit au cours du cursus (École des lettres).

Si les quatre degrés sont atteints par la déscolarisation, il faut noter que l'enseignement supérieur, pourtant le plus coûteux, apparaît comme le moins touché. Il est certain que, d'une part, le gouvernement n'a pas souhaité limiter de façon trop restrictive le nombre d'étudiants (essentiellement pour des raisons de maintien de l'ordre, les étudiants auraient pu réagir si les portes de l'université s'étaient refermées), d'autre part, une très forte demande pour poursuivre les études, motivée

par l'accroissement du chômage des jeunes, a continué de s'exprimer.

Les aspects de la déscolarisation

Le phénomène de déscolarisation n'a donc pas atteint les différents degrés avec la même intensité. De même, la déscolarisation ne s'est pas exprimée de la même façon selon les régions, selon l'ordre d'enseignement (public ou privé) ou selon le sexe de l'enfant.

Selon les préfectures

On a vu que le phénomène de déscolarisation n'affecte pas les différents degrés de la même façon ; de même, on note des variations importantes selon les préfectures (cartes 16 et 17). L'analyse régionale permet d'éclaireir certains aspects de la déscolarisation. A priori, on aurait pu penser que les régions traditionnellement moins scolarisées seraient les plus atteintes par la baisse des effectifs, tandis que les régions scolarisées de longue date résisteraient mieux. En fait, il n'y a pas de corrélation entre l'intensité de la déscolarisation et le niveau de scolarisation. Certaines préfectures sous-scolarisées (comme Tône, Oti ou Kéran) n'ont subi que de légères baisses, tandis que d'autres (Bassar, par exemple) se trouvent à la tête des plus déscolarisées. De même, les préfectures les plus scolarisées ont réagi de façons diverses. Par ailleurs, elles n'ont pas connu le début de la déscolarisation la même année, et elles n'ont pas subi le phénomène durant la même période (tableau 58).

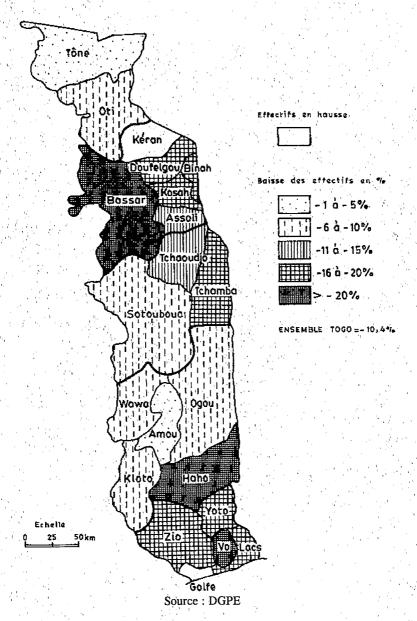
Tableau 58 Évolution des effectifs du premier degré selon les préfectures de 1980-81 à 1988-89, tous ordres

| Préfectures | 80-81 | 81-82 | 82-83 | 83-84 | 84-85 | 85-86 | 86-87 | 87-88 | 88-89 |
|-------------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|
| Golfe | 93 983 | 94 985 | 96 973 | 95 180 | 96 361 | 93 088 | 111 358 | 114 776 | 124 093 |
| Lacs | 33 713 | 31 606 | 30 947 | 26 935 | 27 176 | 29 010 | 31 472 | 32 282 | 33 913 |
| Yoto | 22 355 | 21 704 | 21 104 | 18 553 | 18 189 | 18 621 | 20 430 | 20 930 | 22 517 |
| Vo | 28 470 | 27 317 | 26 058 | 22 442 | 22 464 | 25 199 | 27 164 | 27 574 | 30 446 |
| Zio | 43 881 | 41 087 | 39 699 | 35 082 | 35 383 | 39 156 | 43 276 | 42 619 | 46.783 |
| Ogou | 25 054 | 25 556 | 24 860 | 22 976 | . 22 837 | 22 928 | 25 252 | 26 927 | 29 345 |
| Kloto | 51 468 | 51 710 | 51 675 | 49 307 | 48 552 | 48 634 | 51 013 | 52 150 | 55 932 |
| Amou | 16 784 | 16 588 | 16 313 | 16 457 | 16 383 | 16 144 | 16 695 | 16 781 | 17 654 |
| Wawa | 25 306 | 23 821 | 23 100 | 23 101 | 22 941 | 24 350 | 24 671 | 25 772 | 27 217 |
| Haho | 15 302 | 14 923 | 14 354 | 12 438 | 11 985 | 12 538 | 14 920 | 16 171 | 18 138 |
| Tchaoudjo | 19 991 | 19 374 | 18 911 | .17 612 | 17 854 | 18 023 | 18 659 | 19 789 | 21 389 |
| Sotouboua | 24 841 | 24 796 | 25 249 | 23 542 | 22 347 | 22 400 | 24 486 | 25 887 | 28 222 |
| Tchamba | 5 848 | 5 863 | 5 141 | 4 678 | 4 886 | 5 527 | 5 835 | 6 452 | 6 841 |
| Kozah | 28 536 | 27 312 | 27 597 | 24 718 | 23 910 | 24 290 | 26 340 | 26 891 | 29 167 |
| Binah | 7 915 | 7 583 | 7 119 | 6 638 | 6 542 | 6 436 | 7 146 | 7 428 | 7 920 |
| Doufelgou | 11 106 | 10 526 | 10 299 | 9 545 | 9 358 | 9 855 | 10 082 | 10 006 | 10 652 |
| Kéran | 5 311 | 5 371 | 5 514 | 5 009 | 5 627 | 5 736 | 5 685 | 5 554 | 5 576 |
| Assoli | 5 680 | 5 371 | 5 388 | 4 964 | 4 906 | 5 179 | 5 541 | 5 899 | 6 263 |
| Bassar | 14 186 | 14 852 | 14 162 | 11 905 | 11 156 | 10 882 | 12 420 | 13 180 | 14 484 |
| Oti | 6 426 | 6 655 | 6 591 | 5 958 | 5 766 | 5 774 | 6 355 | 7 540 | 8 118 |
| Tône | 20 632 | 21 639 | 21 275 | 20 336 | 19 586 | 19 088 | 22 209 | 23 245 | 24 718 |
| Togo | 506 788 | 498 639 | 492 329 | 457 376 | 454 209 | 462 858 | 511 009 | 527 853 | 569 388 |

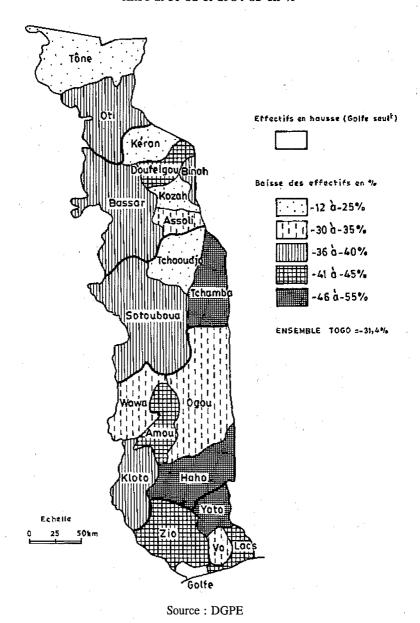
Source : tableau construit à partir des données de la DGPE

En conclusion, l'observation la plus intéressante réside dans le fait que les régions à forte tradition scolaire ne se différencient pas, face au refus de l'école, des régions sous-scolarisées. C'est peut-être parce que les raisons de ce refus ne se situent pas à l'intérieur du système scolaire mais sont, en quelque sorte, les réponses aux conditions économiques et politiques — bien plus que scolaires —, que toutes les préfectures, quel que soit leur taux de scolarisation, connaissent une baisse de la fréquentation scolaire et que l'intensité de cette baisse ne soit pas liée à l'histoire scolaire des régions. C'est ainsi que, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'échelle des disparités scolaires selon les préfectures va être transformée par la variabilité de l'intensité du phénomène de déscolarisation.

Carte 15 Évolution des effectifs du premier degré entre 1980-81 et 1984-85 en %



Carte 16 Évolution des effectifs du second degré entre 1980-81 et 1984-85 en %



Selon l'ordre d'enseignement (public/privé)

On a vu que l'enseignement privé a toujours tenu une place importante au Togo. A la fin de la période allemande, 97 % des élèves étaient scolarisés dans le privé confessionnel. Pays sous mandat, puis sous tutelle, le Togo a moins été touché que les autres colonies françaises par l'opposition aux écoles confessionnelles, ce qui lui a permis de conserver, sous la colonisation française, un secteur privé imposant. A l'indépendance, 45 % des élèves du primaire et 65 % de ceux du secondaire relèvent encore du secteur privé. Mais, dès cette époque, l'effort scolaire considérable entrepris par l'État togolais va progressivement marginaliser le secteur privé, qui ne peut plus concurrencer l'ampleur des investissements publics. Ces investissements s'amplifient au cours de la décennie 1970, période d'euphorie économique, et l'on constate que les effectifs du public croissent plus rapidement que ceux du privé, réduisant jusqu'en 1980 la part du privé (tableau 59).

A partir de 1978-79 — date du début des difficultés financières —, on observe un ralentissement de cette évolution et même une nette inversion de la tendance en ce qui concerne le troisième degré. L'analyse de la répartition des élèves selon l'ordre d'enseignement durant la période de « crise » apporte son tribut à la compréhension du phénomène de déscolarisation. En posant l'hypothèse (couramment admise) que l'enseignement privé progresse plus rapidement que le public lorsque l'offre éducative de l'État devient défectueuse (en quantité et en qualité), on en déduit que l'État togolais ne semble pas responsable de la chute des effectifs des 1er et 2e degrés. L'augmentation de la part du privé dans le 3e degré indique par contre la volonté gouvernementale de restreindre le nombre de lycéens (par des mesures sélectives comme nous le verrons ultérieurement) et le rejet de cette politique par un certain nombre d'élèves qui préfèrent migrer vers le privé.

Enfin, compte tenu des difficultés matérielles croissantes (classes surchargées) et de la réorientation de la politique

scolaire, il est possible que la part du privé progresse ces prochaines années. Les chiffres de l'année 1988-89 semblent annoncer cette nouvelle tendance, et le nombre important d'autorisations accordées pour l'ouverture d'écoles privées en 1989-90 et 1990-91 confirme cette supposition. Cependant, il serait vain d'espérer résoudre le problème posé par la déscolarisation grâce à cette politique scolaire (prônée par la Banque mondiale) qui repose sur le désengagement de l'État au profit de l'initiative privée : la part du privé peut croître sans que les taux de scolarisation en soient affectés (c'est du moins ce qu'on observe en 1988-89):

Tableau 59 Évolution de la part des effectifs du privé, dans le système scolaire, selon les degrés

| Années | 1 ^{er} degré | 2° degré | 3º degré | | |
|--------------------|-----------------------|--------------|--------------|--|--|
| 1960-61 | 45 % | - 65 | % - | | |
| 3 | | | • | | |
| 1970-71 | 34 % | 39 % | 37 % | | |
| | | | | | |
| 1978-79 1979-80 | 25 % 25 % | 11 % 9 % | 16 % 16 % | | |
| 1980-81 1981-82 | 24 % 24 % | 10 % 11 % | 18 % 24 % | | |
| 1982-83 | 23 % | 11 % | 22 % | | |
| 1983-84 1984-85 | 23 % 22 % | 11 % 13 % | 22 % 20 % | | |
| 1985-86 1986-87 | 23 % 23 % | 11 % 11 % | 23 % 22 % | | |
| 1987-88 | 23 % | 12 % | 23 % | | |
| 1988-89 | 22 % | 13 % | 24 % | | |

Source : données recueillies auprès de la DGPE

Selon le sexe

Parmi les questions que soulèvent le phénomène de déscolarisation, l'incidence de l'appartenance sexuelle sur la fréquentation scolaire est l'un des aspects à élucider : qui des garçons ou des filles fut le plus déscolarisé?

En premier lieu, rappelons que, depuis l'indépendance, la croissance des effectifs féminins dans l'enseignement primaire a été supérieure à celle des effectifs masculins de sorte que le rapport filles/garçons s'améliore jusqu'au début des années 80. A la lecture du tableau 60, on constate que le nombre de filles pour 1000 garçons continue de croître jusqu'en 1982-83 : on en déduit donc que les garçons ont été plus fortement déscolarisés durant les deux premières années. En fait, les filles ont continué de bénéficier de l'effet de rattrapage en cours. Mais à partir de 1983-84, le rapport filles/garçons se dégrade jusqu'en 1987-88, où une légère remontée s'amorce.

Ces différentes variations sont difficilement interprétables du fait des interventions gouvernementales. En effet, la représentation des filles s'amenuise au cours des années 1983-84/1986-87, au moment où l'État togolais intervient énergiquement pour contrecarrer la chute des effectifs dans le primaire. Or, nous avons pu constater sur le terrain que les recrutements forcés, opérés par les autorités, n'ont concerné que les garçons (non pas en raison d'une politique scolaire sciemment sexiste, mais simplement pour ménager des oppositions traditionnelles). Lorsque les recrutements forcés cessent (en 1987-88), la représentation des filles dans l'enseignement primaire augmente. Il semble bien que la baisse de la part de la présence féminine soit autant due aux effets non voulus des décisions administratives qu'aux choix délibérés des parents. L'analyse régionale permet de confirmer cette hypothèse : ce sont les préfectures où les recrutements forcés furent les plus nombreux qui connurent les plus fortes variations du rapport filles/garçons. Il n'en reste pas moins que la percée scolaire des filles a été remise en cause par le phénomène de déscolarisation, puisque le nombre de filles pour 1 000 garçons de 1988-89 est inférieur à celui de 1980-81.

Tableau 60 Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons, enseignement du premier degré (tous ordres)

| Années | Nombre de filles pour 1000 garçons | Années | Nombre de filles pour 1000 garçons |
|---------|---------------------------------------|---------|---------------------------------------|
| 1973-74 | 492 | 1981-83 | 649 |
| 1974-75 | 507 | 1982-83 | 654 |
| 1975-76 | 532 | 1983-84 | 642 |
| 1976-77 | 557 | 1984-85 | 628 |
| 1977-78 | 585 | 1985-86 | 621 |
| 1978-79 | 611 | 1986-87 | 620 |
| 1979-80 | 627 | 1987-88 | 629 |
| 1980-81 | 643 | 1988-89 | 633 |

Source : données recueillies auprès de la DGPE

Les raisons et les conséquences de la déscolarisation

Indépendamment des inégalités mentionnées (par préfecture, selon l'ordre d'enseignement ou le sexe de l'élève), le phénomène de déscolarisation atteint l'ensemble du territoire togolais. De ce fait, nous avons émis l'hypothèse qu'une — ou plusieurs — cause commune à toutes les préfectures se trouvait à l'origine de la baisse des effectifs scolaires. Nous nous sommes tout d'abord demandé qui — de l'État ou des familles — avait provoqué la déscolarisation.

En effet, comme nous l'avons déjà écrit précédemment, la scolarisation des enfants dépend de deux facteurs. Le premier, que l'on nomme l'offre en éducation, correspond aux capacités d'accueil des infrastructures (nombre d'écoles, de classes, de cours) et du personnel enseignant disponible. En clair, le nombre d'enfants qui pourra être scolarisé dépend des places offertes et du rapport élèves/enseignant autorisé¹. Ce premier facteur est l'expression de la politique scolaire de l'État. Celui-ci peut aussi intervenir sur le volume des effectifs par

¹ Ainsi le rapport « nombre d'élèves par enseignant » reflète-t-il autant la politique scolaire de l'État que l'implantation des structures d'accueil. Ce rapport peut être variable selon les niveaux d'études, les établissements ou les régions. Par exemple, dans certains milieux ruraux réfractaires à l'école, on peut trouver moins de 15 élèves pour un enseignant en classe de CM2, car les autorités désirent y maintenir une offre scolaire quel qu'en soit le coût.

une politique de rétention ou de sélection (citons par exemple les taux de redoublement : si ceux-ci augmentent, les places offertes aux nouveaux élèves diminuent sans que le nombre de places disponibles ait été modifié). Le second facteur correspond à la demande en éducation et dépend du comportement des familles face à l'école. La demande peut être spontanée, et résulter de la volonté des familles d'envoyer leurs enfants à l'école, ou forcée, par la présence d'une législation — appliquée — rendant l'école obligatoire. Il s'agit donc d'identifier le rôle respectif de l'offre et de la demande en éducation dans le phénomène de déscolarisation.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous pouvons avancer que l'État n'a jamais souhaité réduire les effectifs. Durant la période 1980-1984, les investissements destinés aux infrastructures scolaires continuent de progresser et le nombre d'enseignants est en légère augmentation. Ainsi avons-nous pu noter, lors de nos enquêtes dans les écoles du pays, la ferme volonté des pouvoirs publics de maintenir ouvertes les écoles dont les élèves désertaient les cours et des recrutements forcés eurent lieu dans les régions les plus touchées par la baisse de la fréquentation scolaire. Pour les second et troisième degrés, le changement d'orientation de la politique scolaire (rétablissement des mesures sélectives à l'entrée et au cours de ces cycles) a favorisé la chute des effectifs, dont l'importance ne peut cependant pas être imputée à ces seules mesures. Ici aussi, les parents - ou les élèves - ont exprimé leur refus de l'école. L'augmentation des taux d'abandon, y compris dans les classes qui ne sont pas des classes d'examen (par exemple au CE2 ou en 4e), corrobore cette affirmation. La baisse des effectifs du premier degré est donc essentiellement due au refus de l'école, tandis que celle des deuxième et troisième degrés résulte des effets conjugués de ce refus de l'école et des mesures sélectives de l'État, ce qui accroît la récession scolaire dans ces degrés.

Après avoir identifié les principaux acteurs de la déscolarisation, il nous faut comprendre les raisons qui ont motivé ce refus de l'école, mais aussi, mesurer l'impact de la politique scolaire sur l'évolution des effectifs.

Les raisons du refus de l'école

Pour que cette pratique du refus de l'école puisse se développer sur l'ensemble du territoire, il fallait que tout le pays soit atteint par la même conjoncture. Or les événements marquants des années 80 se situent dans le revirement spectaculaire de la politique de l'État, tant économique que scolaire. Nous analyserons donc l'impact de ces changements de cap sur la perception de l'école et sur l'évolution des effectifs scolaires.

Les raisons d'ordre scolaire

Du point de vue scolaire, de nouvelles réglementations tendant à remettre en cause les principes de la réforme de 1975 ont été mises en place. Les différents barrages aux enseignements secondaires et supérieurs, qui avaient été supprimés en partie par la réforme, sont rétablis : obligation de posséder le CEPD pour l'entrée en classe de sixième, le BEPC pour l'entrée en seconde ; rétablissement du concours d'entrée en seconde et de l'examen du probatoire (première partie du bac en classe de première) ; institution d'une clause d'âge pour l'accès au troisième degré.

A l'application de ces nouvelles mesures est venue s'ajouter une sélection accrue qui s'exprime par la chute des taux de réussite aux examens (tableau 36) et par la hausse des taux de redoublement (tableaux 40, 41, 42). Nous avons noté dans les précédents chapitres cette période particulière où, dans certaines classes, pratiquement plus aucun élève n'était reçu aux

examens². La sélection s'est aussi accrue, mais dans une beaucoup plus faible proportion, au sein des petites classes de l'enseignement primaire. En fait, bien que le gouvernement ait justifié cette politique sélective en invoquant une baisse de niveau des élèves, il est clair que cette politique s'explique essentiellement par la volonté de contrôler les flux scolaires et de limiter le nombre de jeunes diplômés destinés au chômage. Mais ici aussi, le phénomène de déscolarisation révèle le fonctionnement du système scolaire en mettant en évidence non seulement la subjectivité (Baudelot et Establet, 1989), mais aussi la fonction de *la notion de niveau* des élèves, et l'utilisation des taux de promotion ou de réussite aux examens comme moyen d'une politique scolaire destinée à contrôler les flux scolaires, bien plus qu'à assurer l'évaluation des élèves.

Cependant, ces mesures sélectives, qui touchent essentiellement les second et troisième degrés, n'expliquent pas la chute des effectifs de l'enseignement primaire. Le refus de l'école qui s'est exprimé dans l'enseignement primaire peut-il avoir un lien de causalité avec les mesures prises dans les cycles supérieurs? L'influence des décisions prises dans un cycle sur les autres cycles est certaine. En effet, si, pour les décideurs, le système scolaire peut être découpé en sous-systèmes qu'ils souhaitent souvent gérer de façon autonome, pour les populations, l'institution scolaire forme un tout, et les décisions prises dans un degré d'enseignement peuvent influencer les choix scolaires des familles dans les autres degrés. Ainsi la volonté de fermer l'accès au secondaire tout en souhaitant continuer à développer la scolarisation primaire est apparue aberrante aux parents qui considéraient le plus souvent l'école primaire comme une étape, un palier vers l'enseignement secondaire, ne pouvant constituer une fin en soi. Cependant, même si ces décisions relatives à l'enseignement secondaire ont eu des répercussions sur la scolarisation dans le premier

² Rappelons que le paroxysme de la situation fut atteint en 1981-82 où seulement 10 % des élèves obtinrent le BEPC, 4 % le probatoire, 9 % le baccalauréat.

degré, le refus de l'école ne peut s'expliquer par ce seul aspect.

Les raisons d'ordre économique

Nous avons noté le revirement spectaculaire de la politique tant économique que scolaire de l'État. Nous venons de voir que la politique scolaire ne pouvait expliquer la chute des effectifs dans l'enseignement primaire. Qu'en est-il de la politique économique ?

Notons tout d'abord que la crise financière et économique s'installe au Togo dès 1975; les cours du phosphate (principale source de revenus du pays), très élevés en 1974 au moment de leur nationalisation, s'effondrent et les répercussions de la crise mondiale se font également sentir. La situation d'euphorie économique semble pourtant se maintenir malgré quelques signes croissants de récession. L'austérité budgétaire fait son apparition en 1979, puis est renforcée à partir de 1982. De 1979 à 1982, « l'emploi dans les entreprises du secteur moderne a régressé de 3,5 % : on est en effet passé, en chiffres absolus, d'un effectif de 45 281 salariés à un effectif de 43 701, soit une évolution en baisse de 1 580 travailleurs » (Schwartz, 1982; 1984). Le volume de l'emploi commence à se rétrécir et les sortants du système scolaire à éprouver des difficultés pour s'insérer dans le monde du travail.

L'année 1982 apparaît comme l'année décisive du changement qui était en train de s'opérer; les choix du Togo en faveur d'industries lourdes et du développement d'un secteur industriel étatique (particulièrement inadapté et mal géré) s'avèrent désastreux et accroissent la dette de l'État dans de telles proportions que l'intervention du FMI est devenue nécessaire. Des mesures de rigueur économique sont alors imposées lors des assises du 6^e conseil national du RPT (les 3 et 4 décembre 1982) dont les principales, telles que la dissolution

de six sociétés d'État³ ou l'alignement des salaires et indemnités des agents des entreprises et sociétés d'État sur ceux des agents de la fonction publique⁴, annoncent déjà à la fois la baisse du niveau de vie des salariés du secteur moderne et l'accentuation de la crise de l'emploi. La politique de rigueur se poursuit en 1983 par la prise de décisions comme le blocage des salaires (décrété à compter du 1^{er} janvier 1983) et le prélèvement d'un nouvel impôt de 5 % sur les salaires (création de l'impôt de solidarité) qui accroissent la chute du niveau de vie de l'ensemble des salariés. Mais la mesure qui eut l'impact le plus fort sur les populations fut sans conteste l'arrêt des recrutements dans la fonction publique : elle remettait radicalement en cause la relation quasi automatique entre l'école et l'emploi de fonctionnaire, ébranlant de la sorte le consensus scolaire établi entre les populations et l'État.

Ces dispositions ont donc tout particulièrement touché les salariés (baisse du niveau de vie) et les jeunes à la recherche d'un premier emploi. Dès 1982, ces jeunes n'ont pratiquement plus aucune chance de trouver du travail et ceux qui étaient liés par un contrat avec l'État, tels que les étudiants en médecine, par exemple, voient ce contrat dénoncé⁵. Ce sont bien ces deux situations (baisse du niveau de vie des salariés et chômage des jeunes sortis du système scolaire) qui seront mises en avant par les parents qui s'opposeront à la scolarisation de leurs enfants.

³ Le personnel de ces sociétés d'État sera licencié, ce qui aura pour conséquence à la fois d'augmenter le nombre de chômeurs et de créer une nouvelle catégorie de chômeurs, dénommés par les populations par les termes de « déflatés », de « conjoncturés » ou de « compressés ».

⁴ Cette décision entraînera des réductions de salaires dans le secteur paraétatique qui varient entre 30 et 50 %.

⁵ L'État a renoncé à les recruter au sein de la fonction publique, mais ne les a pas libérés de leur engagement à exercer pendant dix ans à son service, d'où l'impossibilité pour ces jeunes médecins de s'installer à leur compte. Ce n'est qu'en 1986 qu'une autorisation spéciale leur a été accordée, mais après trois années de chômage. Certains d'entre eux purent cependant poursuivre une formation post-doctorale à l'étranger.

Les raisons d'ordre politique

Le régime politique actuel du Togo est issu du coup d'État de 1963 et de l'assassinat du président Olympio orchestré par un groupe de militaires togolais démobilisés par l'armée francaise en raison de la fin de la guerre d'Algérie. Ce coup d'État sera suivi en 1967 par la prise effective du pouvoir par Étienne Eyadéma, ancien sergent de l'armée française, promu par la suite général. Celui-ci met en place un régime de type totalitaire : dissolution de tous les partis politiques, des syndicats et autres organisations, contrôle de la presse par le ministère de l'Information (un seul quotidien et un seul mensuel togolais, tous deux gouvernementaux; les titres étrangers faisant parfois l'objet d'interdiction de vente sur le territoire), instauration d'un système de contrôle des populations reposant sur la délation (Toulabor, 1986). Au sein d'un tel système, comment le mécontentement face à la politique économique imposée pouvait-il s'exprimer?

En effet, des milliers de jeunes collégiens, lycéens ou étudiants se trouvent dorénavant dans une impasse. Pourtant, à l'instar des salariés qui ont accepté les mesures de rigueur économique sans broncher, le milieu lycéen et estudiantin togolais n'a pas manifesté le moindre agacement, situation particulière au sein de l'Afrique. Car, durant cette époque, la plupart des pays africains ont connu l'impatience, sinon la colère de leurs lycéens et étudiants, dues à la dégradation des conditions d'études et surtout à l'inquiétude face à l'absence de perspectives.

Mais la société togolaise sait se faire inventive⁶. Dans l'impossibilité de manifester son opposition aux mesures de rigueur économiques de façon officielle et directe, elle a disposé de « lieux » où ont pu s'exprimer ses angoisses et ses refus devant la crise, ceci d'autant plus que le régime politique, pourtant fortement installé (depuis plus de trente ans), a toujours été à la recherche d'une légitimité que les élections truquées ne pouvaient lui fournir. L'école fut l'un de ces lieux

⁶ Se référer aux travaux de Comi Toulabor (1992 : 107-145).

privilégiés de l'expression de l'opposition au régime et, en 1984, alors que la croisade contre le refus de l'école n'est pas encore lancée, les propos des parents contre l'école étaient particulièrement virulents.

Le mécontentement s'est donc transformé en opposition à l'école, peut-être de façon plus évidente en milieu rural, où la présence de l'État n'est souvent assurée que par la seule activité de l'institution scolaire et où la résistance à l'école a toujours été perçue comme résistance au pouvoir central, de l'époque coloniale à nos jours.

La reprise: 1985-86 à 1988-89

La période qui suit les quatre années de baisse des effectifs est marquée par une hausse des effectifs, mais cette hausse est insuffisante pour remettre fondamentalement en cause le phénomène de déscolarisation. Dans l'enseignement primaire, la hausse des effectifs qui intervient à la rentrée de 1985-86 est inférieure à la croissance démographique, ce qui signifie que, malgré des effectifs plus élevés, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire a continué de baisser. Les années 1986-87 et 1987-88 sont marquées par une stagnation du taux de scolarisation, puisque la hausse des effectifs scolaires est égale à la croissance démographique. A partir de la rentrée 1988-89, la croissance des effectifs devient supérieure à la croissance démographique et le taux de scolarisation commence donc à remonter légèrement. Mais si l'effectif du primaire a crû de 7,9 %, durant cette même année, le nombre des écoles n'a augmenté que de 1,7 %, celui des classes de 1 % et, enfin, celui des enseignants de 2,04 %. En fait, si les autorités se sont fermement opposées, à partir de 1985, au phénomène du refus de l'école, elles n'ont guère mis en œuvre les moyens nécessaires à une re-scolarisation réelle. Tout au plus ont-elles incité les parents d'élèves à prendre de plus en

plus en charge le financement du développement du système scolaire par la gestion communautaire de la construction et de l'entretien des établissements scolaires, mais aussi, nouveau, par le paiement des salaires des enseignants. Ainsi, pour l'année 1988-89, plus de 1 000 classes du primaire ont fonctionné avec des instituteurs recrutés et payés par les parents d'élèves. Mais malgré cette implication parentale dans le financement de l'école, les conséquences directes de la hausse des effectifs sont apparues dès la rentrée de 1986-87 par l'augmentation du nombre d'élèves encadrés par un enseignant : dans certaines classes du cours préparatoire, on peut dorénavant constater la présence de plus de 100 élèves. Or, nous avons vu que la première année de scolarisation fut de tout temps la plus meurtrière, et on est en droit de s'inquiéter d'une telle dérive. De même, le rendement interne du système scolaire, dont nous avons vu précédemment qu'il n'avait cessé de se détériorer au cours des dernières années, a connu une brusque dégradation en 1988-89. Ainsi le nombre des redoublants dans le primaire est-il passé de 163 139 élèves en 1987-88 à 211 183 élèves en 1988-89, soit un accroissement de 29,4 %. C'est dire qu'en grande partie, l'augmentation des effectifs (41 535 élèves en plus entre 1987-88 et 1988-89) est due au maintien artificiel d'un grand nombre d'écoliers dans le cycle primaire (48 044 redoublants), qui « gonflent » ainsi les effectifs. En 1988-89, ce sont donc 37 % des places de l'enseignement primaire qui sont occupées par des redoublants.

L'analyse régionale permet ici aussi de mettre en évidence de très fortes disparités dans ce mouvement de reprise scolaire : le tableau 58 indique que certaines préfectures n'ont pas encore atteint, en 1988-89, le niveau des effectifs de 1980-81, tandis que d'autres l'ont tout juste retrouvé, et que d'autres, enfin, l'ont nettement dépassé. Certaines préfectures, comme la Kéran, qui avait connu une remontée des effectifs précoce (dès la rentrée de 1982-83) en raison des recrutements forcés et des pressions effectuées, subissent des variations en hausse ou en baisse qui indiquent l'instabilité de la demande

scolaire. On peut supposer qu'une partie de la population a conservé l'attitude de refus de l'école, mais que cette mise en pratique du refus n'est possible que lorsque la pression des autorités se relâche, lorsque l'offre scolaire se fait moins contraignante.

Enfin, si l'on compare les effectifs des années 1980-81 et 1988-89 selon les préfectures, on se rend compte que près de la moitié de la hausse est en fait due à la seule préfecture du Golfe, qui, rappelons-le, inclut la capitale Lomé et ses environs. En fait, il semble bien que c'est surtout dans les grandes villes que les parents ont remis leurs enfants à l'école, accentuant ainsi les disparités scolaires entre le milieu urbain et le milieu rural et dissimulant au plan national les poches de déscolarisation persistantes.

En ce qui concerne les enseignements des second et troisième degrés, on voit bien (tableau 57) que les effectifs du second degré sont loin de retrouver leur niveau de 1980-81 et que ceux du troisième degré, bien qu'ils se rapprochent de l'année de référence, demeurent encore en dessous. Pour ces deux degrés, la décennie 80 restera marquée par la baisse des effectifs et le recul important des taux de scolarisation. De plus, tout comme dans l'enseignement primaire, le rendement interne a continué de se détériorer. Le nombre des redoublants dans le second degré a ainsi progressé de 32,6 %, alors même que les effectifs subissaient une chute de 6,8 %. En 1988-89, 36 % des places du second degré et 32,5 % de celles du troisième degré sont occupées par des redoublants.

Les années 1985-1989 annoncent donc une très légère reprise de la scolarisation en ce qui concerne l'enseignement primaire et celui du troisième degré, et un maintien certain du phénomène de déscolarisation dans le second degré. Cependant, dans tous les cas, les taux de scolarisation de l'année 1988-89 sont encore loin d'avoir retrouvé leur niveau de 1980-81. Mais, plus grave encore, les dysfonctionnements du système scolaire, qui s'étaient accentués au cours des années de déscolarisation, continuent de s'aggraver : le rendement

interne du système scolaire continue de se dégrader et les disparités régionales et sexuelles s'accroissent.

Les conséquences de la déscolarisation

Le phénomène de déscolarisation atteint dorénavant un grand nombre de pays africains (Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal...) et laisse les gouvernements sans réponse adéquate. Il est certes encore trop tôt pour en mesurer toutes les conséquences, mais on peut néanmoins dégager certains faits significatifs.

Tout d'abord, le recul de la scolarisation est un fait certain au Togo comme dans un grand nombre de pays, même si le phénomène est peu mesuré et mal appréhendé, faute d'études systématiques. C'est dire que les importants progrès réalisés de 1960 à 1980 ont été en partie remis en cause par les années de déscolarisation.

Le refus de l'école, qui s'est ainsi brutalement exprimé, indique un changement de comportements des familles face à l'école. Jusqu'à présent, l'enseignement primaire n'était perçu qu'en tant que palier à franchir pour atteindre l'enseignement secondaire, qui, lui, permettrait l'embauche dans le secteur moderne. Mais la crise de l'emploi a remis en cause cette relation quasi automatique entre formation scolaire et travail salarié. Le refus de l'école qui s'est propagé est l'expression populaire du désaveu de la politique économique : les populations n'adhèrent plus au projet économique du gouvernement, tout comme elles n'adhèrent plus au projet scolaire, le second étant lié de façon mécanique au premier. L'école, qui ne répond plus aux espoirs de promotion sociale, voit son image se modifier, et souvent, se détériorer.

Cette désaffection pour l'école engendre la recherche d'alternatives très variées. Les classes urbaines aisées poursuivent leur stratégie pour s'emparer du « capital scolaire » et

profitent de la politique de libéralisation et de privatisation du système scolaire pour scolariser leurs enfants dans les écoles privées. En 1984, l'autorisation de s'inscrire au lycée français de Lomé (établissement de statut privé sous contrat avec le gouvernement français et financé en grande partie sur fonds publics français) fut accordée par les autorités togolaises aux enfants franco-togolais⁷, puis en 1992 aux Togolais. Cette autorisation entérinait en quelque sorte les pratiques — dissimulées — d'évitement de l'école togolaise mises en œuvre par les élites togolaises qui scolarisaient discrètement leurs enfants en France. Ces pratiques étaient d'ailleurs volontiers dénoncées par les enseignants qui y voyaient la raison principale du peu d'attention accordée à l'école togolaise par les élites politiques du pays8. Les groupes défavorisés, issus des zones rurales ou urbaines périphériques, tentent de reprendre en main un secteur délaissé par l'État. La multiplication des écoles coraniques (en milieu musulman) constitue un exemple de tentatives populaires pour assurer la socialisation des enfants dans les conditions socio-économiques actuelles. Mais lorsque des alternatives éducatives n'étaient guère envisageables, la déscolarisation a provoqué la mise au travail précoce des enfants. C'est l'une des conséquences, souvent négligée, de la récession scolaire.

L'encadrement international

L'une des conséquences de la crise économique actuelle — dont on mesure d'ailleurs encore mal la portée réelle — fut la mise sous tutelle économique et financière des pays africains. Les politiques de rigueur économique, imposées dans le cadre

⁷ Enfants issus de couples mixtes, dont l'un des parents est français, l'autre togolais et qui possèdent la double nationalité.

⁸ En milieu rural, au moment où la déscolarisation atteignait son point culminant et où les classes se vidaient de leurs élèves, les discours des enseignants étaient particulièrement virulents sur « les Grands qui se désintéressent de l'école togolaise, parce qu'ils scolarisent leurs enfants en France ».

de cette mise sous tutelle, rendent difficile, sinon impossible, le financement des politiques sociales sur fonds propres. Les pays africains sortent particulièrement affaiblis de ce type de rapport imposé par les organisations internationales : pas assez endettés pour utiliser leur dette à double tranchant — comme certains pays d'Amérique latine —, mais suffisamment pour ne plus être libres de leurs choix politiques.

En fait, plus aucun État d'Afrique francophone⁹ ne peut dorénavant financer son système éducatif sans faire appel aux bailleurs de fonds. Ces pays sont donc dépossédés de leur autonomie en matière de politique scolaire et soumis au diktat des bailleurs de fonds. La perte de décision en matière éducative¹⁰ produit divers effets. Le premier effet s'observe dans le fonctionnement de la mise en place et de la gestion des politiques scolaires. Les bailleurs de fonds imposent une programmation par étapes qui rend difficile l'élaboration de politiques sur le long terme, le suivi des opérations et conduit à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectées des situations réelles. Le second effet est induit par le fait que la réussite doit être au rendez-vous de chacune de ces étapes, car de cette réussite dépend les futurs financements. Les effets pervers de ce type de fonctionnement apparaissent alors crûment : contraints de réussir pour justifier la bonne utilisation des financements accordés, les pays sont tentés d'investir dans les zones déjà favorisées, où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs¹¹, ce qui a pour conséquence

⁹ En ce qui concerne l'Afrique non francophone, nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour émettre la même affirmation.

Mais une analyse du mode de financement d'autres secteurs sociaux comme la santé ferait aussi apparaître une dépendance accrue des pays africains face aux organisations internationales ou aux aides des pays occidentaux. Tout comme dans le domaine de l'éducation, les prêts ou les aides consentis dans le secteur de la santé ne le sont que si les projets répondent aux choix des bailleurs de fonds.

¹¹ C'est le cas par exemple du Mali où la presque totalité des financements du IV^e plan d'éducation, financé par un groupe de bailleurs de fonds (Banque mondiale, USAID, etc.), ont été dirigés vers les régions les plus favorisées du point de vue scolaire, où la demande scolaire est relativement

immédiate l'accroissement des disparités et l'abandon de zones scolairement jugées difficiles. Autre effet pervers de ces financements sous conditions — la réussite est rendue nécessaire au renouvellement des financements — les évaluations des politiques mises en œuvre ne peuvent être que globalement positives, et des instructions sont données dans ce sens aux différents agents du système scolaire. Il n'est donc plus possible d'effectuer l'évaluation de certains projets et des documents officiels sont systématiquement « falsifiés » pour répondre aux attentes — supposées ou réelles — des bailleurs de fonds¹².

La remise en cause de l'instruction publique et la mise au travail des enfants

La politique économique, imposée par les organisations internationales, a eu pour conséquence directe la remise en cause de l'instruction publique. Le droit à l'école pour tous n'est dorénavant plus affirmé en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur, ces enseignements étant jugés trop coûteux et à faible incidence sur le développement économique par les bailleurs de fonds. Mais même l'enseignement primaire n'est pas épargné et les disparités s'accroissent entre ceux qui ne peuvent plus — ou parfois ne veulent plus — scolariser leurs enfants et ceux qui bénéficient encore du droit à l'école. Parmi ces derniers aussi, les inégalités s'accroissent

élevée, et où les autorités étaient sûres de pouvoir facilement augmenter le taux de scolarisation.

¹² Tel responsable d'un service statistique s'est ainsi vu convoqué pour calculer le taux de scolarisation selon « une nouvelle formule », qui, de fait, permettait d'augmenter de façon substantielle le taux de scolarisation, augmentation destinée à montrer aux bailleurs de fonds que l'argent qu'ils avaient investi dans l'éducation avait produit les effets escomptés. Il devient alors très difficile au chercheur de naviguer entre les chiffres qu'on nous assure « pas encore redressés politiquement », ceux qui sont effectivement « redressés », et les données volontairement « floues » qui n'autorisent plus aucune interprétation.

entre ceux qui disposent du capital relationnel ou/et du capital économique leur permettant de mettre en œuvre des stratégies d'éducation performantes et ceux qui doivent se contenter d'un enseignement au rabais.

Les programmes d'ajustement structurel imposé à l'Afrique ne remettent-ils pas en cause le droit à l'instruction publique ? La politique prônée en faveur de l'enseignement privé laïc, sorte de PME de l'éducation censées permettre le désengagement de l'État, ne peut que concerner une demande scolaire solvable. Au Togo, la politique de libéralisation a ainsi permis de nombreuses créations d'écoles¹³, mais de façon presque exclusive à Lomé, là où les familles disposent de revenus monétaires importants¹⁴.

Enfin, le recul de la scolarisation, plus particulièrement important en milieu rural, a aussi eu pour conséquence immédiate la mise au travail d'un plus grand nombre d'enfants (Lange, 1996). L'augmentation de la force de travail disponible au sein des exploitations familiales, conjuguée avec l'accroissement des surfaces cultivées, est souvent le seul moyen — dans les conditions actuelles des techniques culturales — de développer la production agricole. En milieu urbain, la déscolarisation a parfois jeté à la rue des enfants qui ne peuvent trouver les moyens de leur survie que par l'intermédiaire de « petits boulots » ou encore par l'entrée dans la marginalité et la pratique d'activités illicites. La déscolarisation a ainsi provoqué la mise au travail précoce des enfants, lorsque des alternatives éducatives n'étaient guère envisageables.

La diversification du champ scolaire

Le refus de l'école, qui s'est ainsi brutalement exprimé, indique à la fois un changement de comportements des

¹³ On est ainsi passé de 20 écoles privées laïques en 1984-85 à 58 en 1988-89. Le nombre d'élèves a progressé de 3 683 à 11 568 durant cette période.

¹⁴ Sur les 11 568 élèves que compte l'enseignement privé laïc, 11 185 résident dans la préfecture du Golfe.

familles face à l'école, mais aussi, un « éclatement » du consensus scolaire. La diversification du champ scolaire découle conjointement de la nouvelle politique d'éducation mise en œuvre et de la diversification des pratiques scolaires des familles. Les États africains ne semblent plus être maîtres du jeu, coincés entre des bailleurs de fonds directifs et des familles aux exigences très diverses. Les stratégies familiales d'éducation sont de plus en plus diversifiées — du refus inconditionnel de l'école, en passant par une acceptation négociée, jusqu'aux pratiques de surinvestissement scolaire — et cette diversification indique bien que le consensus scolaire a été remis en cause.

Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, le phénomène de déscolarisation a bouleversé la hiérarchie des disparités régionales. Certaines régions accroissent leur retard scolaire sans que l'État ait eu les moyens, ni peut-être la volonté, de mettre en place une politique tendant à limiter cette tendance. Aussi des poches de déscolarisation se maintiennent-elles en milieu rural, dissimulées au niveau national par la forte progression des effectifs scolaires urbains.

La déscolarisation au quotidien

Les pouvoirs publics

Devant ce refus de l'école, qui est à la fois inattendu, soudain et national (nous avons noté que la totalité des préfectures est affectée par la baisse des effectifs), le gouvernement, tout comme le parti unique, semble avoir été déconcerté. Ainsi, durant les quatre années de baisse des effectifs, aucune déclaration officielle ne vient mentionner le phénomène. Il faut attendre la rentrée 1985-86 pour que le problème soit enfin abordé et que le mot de « déscolarisation » fasse son apparition dans la presse¹; celui-ci sera d'ailleurs abandonné par les cadres du parti qui lui préféreront le terme de « désertion scolaire ». C'est à partir de cette année-là que l'État et les différents fonctionnaires (préfets, inspecteurs de l'enseignement, cadres du parti unique, le Rassemblement du peuple togolais, RPT) organisent la croisade contre le refus de l'école.

Pourtant, dès la première année de baisse des effectifs, la Direction générale de la planification de l'éducation s'étonne de cette baisse et mène une enquête sur l'ensemble du territoire afin de connaître l'avis des inspecteurs². Bien que les

¹ Togo dialogue, n°103, septembre 1985, pp. 29-31.

² Nous avons retrouvé les résultats de cette enquête, mais nous n'avons pas pu obtenir de renseignements relatifs à sa diffusion : les résultats ont-ils été

raisons retenues par ces derniers ne se situent pas, pour l'essentiel, au niveau scolaire mais soient d'ordre économique (difficultés financières, fermetures d'usines, chômage des jeunes diplômés, absence de recrutement dans la fonction publique, départs de jeunes scolarisés vers l'étranger en vue de trouver un emploi, etc.), les motifs évoqués n'attirent pas l'attention des pouvoirs publics. Il semble bien qu'ils n'ont pu envisager ni la poursuite de la baisse des effectifs, ni le fait que ce brutal refus de l'école est l'expression d'un profond mécontentement. Et pourtant, comme nous l'avons montré, le système éducatif « perd » près de 100 000 élèves en seulement quatre ans et l'ampleur du phénomène est telle que les autorités ne peuvent continuer à jouer la politique de l'autruche.

En fait, c'est au mois de septembre 1985 que la réponse des pouvoirs publics prend forme : « La fonction de l'école ne doit pas être réduite à celle de pourvoyeuse d'emplois [...] La limitation et la réglementation des recrutements dans la fonction publique ne peuvent donc en rien justifier une désaffection de l'école »³. Très vite, les discours des parents évoluent et se retranchent derrière l'argument selon lequel l'école, n'étant pas gratuite, ne peut pas être obligatoire. Leurs déclarations s'orientent alors vers le type de discours suivant : « L'école coûte cher, je ne peux pas payer... l'écolage est trop élevé... je ne peux acheter la tenue scolaire... ». Ce à quoi les pouvoirs publics répondent en septembre 1986 :

« [...] celles-ci [quatre commissions] ont pris leur bâton de pèlerin pour se rendre dans tous les cantons. Car la désertion scolaire de ces dernières années ne saurait laisser personne indifférent [...] Aucun parent [...] n'a le droit d'empêcher son

transmis ou non aux autorités politiques ? Ces autorités ont-elles été, dès la première année de déscolarisation, informées du phénomène ? Le mode de fonctionnement d'un régime dictatorial, qui implique que chaque fonctionnaire est terrorisé dès qu'un phénomène « anormal » se produit, induit que chacun tente de maintenir coûte que coûte le *statu quo* et pratique la politique de l'autruche, comme si le fait de ne pas mentionner un problème permettait de nier son existence.

³ Togo dialogue, n° 103, septembre 1985, pp. 29-31.

enfant d'aller à l'école, sous prétexte qu'il manque de moyens. Des dépôts de Librairie des mutuelles scolaires (LIMUSCO) existent partout, avec des prix très bas [...] Mieux, l'école est pratiquement gratuite : l'écolage est très peu élevé »⁴.

Les parents utilisent et détournent alors les discours et slogans officiels relatifs à la « Révolution verte » et se targuent d'œuvrer en faveur de cette « révolution » en mettant très jeunes les enfants à travailler aux champs. Les instituteurs et les inspecteurs de l'enseignement primaire se plaignant du fait que les agriculteurs « interprètent » mal les discours officiels, la Jeunesse du Rassemblement du peuple togolais (JRPT), émanation du RPT, s'empresse d'organiser une campagne d'information sur « le rôle de l'école dans la Révolution verte ».

A l'exception des positions gouvernementales véhiculées par la presse, on dispose de très peu de textes officiels sur le phénomène de déscolarisation. Nous avons cependant pu trouver une note du ministère de l'Éducation nationale destinée à être diffusée au cours d'un séminaire d'information réunissant l'ensemble des préfets du Togo (MENRS, 1986). Cette note aborde « deux problèmes actuellement préoccupants pour les responsables de l'Éducation nationale : la prolifération des écoles coraniques et les abandons scolaires » (MENRS, 1986 : 1). Les deux points développés ne semblent pas à première vue avoir de rapports. En fait, cette note tente de rendre responsables les écoles coraniques du phénomène de déscolarisation⁵. Le point II « Les abandons scolaires », qui traite de ce phénomène, retient ainsi quatre raisons, qui sont ensuite battues en brèche (MENRS, 1986 : 4).

« 1. - Les élèves ou leurs parents estiment qu'il n'y a plus de travail et que par conséquent ce n'est pas la peine de s'intéresser à l'école.

⁴ Voir La Nouvelle Marche, 20 septembre 1986.

⁵ Nous avons développé ce thème, relatif au développement des écoles musulmanes, dans L'École négociée, à paraître.

- 2. Les parents affirment que l'éducation coûte de plus en plus cher et qu'ils n'ont plus les moyens d'envoyer les enfants à l'école.
- 3. La baisse étant plus sensible chez les filles que chez les garçons, certains avancent que les grossesses des filles expliquent en partie les abandons.
- 4. Par ailleurs les écoles coraniques, en absorbant de plus en plus une partie importante des enfants d'âge scolaire, participent à la désaffection des écoles régulières. Les efforts consentis par le gouvernement pour l'éducation sont suffisamment importants pour nous inciter à mettre tout en œuvre pour éliminer les causes vraies et les raisonnements fallacieux contribuant à la désertion scolaire [...] ».

On note que le texte réduit la déscolarisation au seul aspect des abandons et qu'il considère implicitement que les causes sont communes aux trois degrés⁶. Enfin, le document se termine sur le fait que tous les enfants du Togo, filles et garçons, doivent aller à l'école, ce qui laisse entendre que seule la demande est responsable de la non-scolarisation des enfants, niant par-là que les places offertes sont en réalité en nombre insuffisant pour scolariser l'ensemble des enfants d'âge scolaire, comme va le révéler l'application zélée de cette note. Ce texte est révélateur à la fois de la méconnaissance du fonctionnement du système scolaire, du phénomène de déscolarisation, et de la volonté du ministère de l'Éducation d'imputer la responsabilité de la baisse des effectifs scolaires (dans les trois degrés) aux parents. En fait, la recherche de boucs émissaires (en particulier la volonté de rendre l'expansion du nombre d'écoles coraniques responsable de la déscolarisation), ébauchée dans ce texte, ne se poursuivra pas, en raison de la remontée des effectifs scolaires⁷. Mais cette

⁶ Nous avons montré que le phénomène est dû certes à la hausse du nombre des abandons, mais aussi à la baisse du nombre d'enfants entrant dans le système scolaire. De même, nous avons mis en évidence la responsabilité des pouvoirs publics dans la baisse des effectifs des second et troisième degrés, ce qui est ici complètement nié.

⁷ Mais aussi parce que cette accusation ne reposait sur aucun fondement. Comment les musulmans, très minoritaires au Togo (nous avons vu qu'ils

attitude sera déterminante, car elle empêchera toute tentative de dialogue entre les pouvoirs publics et les populations.

Durant toute la période de déscolarisation, les relations qui se sont établies entre les pouvoirs publics et les populations se situent donc dans une intemporalité quelque peu surprenante : après un long silence de quatre années, les autorités publiques, en effet, apportent des réponses à des non-dits. Car à aucun moment le dialogue ne s'est réellement instauré entre les populations et le pouvoir. Il est évident qu'aucun parent n'aurait pu tenir en public les propos recueillis⁸; ils se contentent de faire part de leur mécontentement aux instituteurs, aux inspecteurs, aux chefs de village, voire au sociologue de passage... L'absence de dialogue entre le pouvoir et les différents acteurs sociaux a eu pour conséquence de rompre toute possibilité de consensus social, d'éluder les problèmes posés par les parents, et a réduit à néant toute tentative de réflexion sur la fonction de l'école, son rôle dans la société, les objectifs qu'elle doit se fixer... Cette attitude ne permet de

représentent à peine 13 % de la population), pouvaient-ils être responsables de la perte de 100 000 élèves ? Par ailleurs, une simple analyse régionale indique que les préfectures les plus islamisées n'apparaissent pas dans le groupe des plus déscolarisés. Au contraire, la plupart des préfectures identifiées par le ministère de l'Éducation nationale comme possédant le plus d'élèves inscrits dans des écoles coraniques sont d'ailleurs situées parmi les moins déscolarisées (se reporter à la carte 16 : sur les sept préfectures identifiées dans la note du ministère, quatre sont très peu déscolarisées (Wawa, Golfe, Kloto, Ogou), deux se situent dans la moyenne (Tchaoudjo, Assoli) et une seule (Tchamba) possède simultanément les deux caractéristiques, à savoir posséder un nombre important d'élèves inscrits dans les écoles coraniques et être très déscolarisée). Mais, même dans ce dernier cas, rien ne prouve que les deux phénomènes soient liés, car il semble que ce sont les populations non islamisées résidant dans cette préfecture (comme les Tamberma) qui ont surtout exprimé leur refus de l'école, et, de plus, nous ne savons rien de l'organisation des cours des écoles coraniques. Ces cours ontils lieu aux mêmes heures que ceux des écoles publiques (d'où possible concurrence entre ces deux types d'école) ou après les cours des écoles publiques, ce qui est souvent le cas ? L'enquête du ministère de l'Éducation (menée en 1985) ne répond pas à cette question, parce qu'elle pose comme hypothèse que les enfants ne peuvent être simultanément scolarisés dans les deux types d'écoles, situation pourtant très fréquente en Afrique de l'Ouest. ⁸ Voir, les discours des parents d'élèves ci-après.

régler aucun des problèmes soulevés et débouche en fait sur des recrutements forcés d'élèves et systématiques dans les zones les plus atteintes par la déscolarisation.

Il est difficile de mesurer l'efficacité réelle des recrutements forcés, tout comme l'impact des discours politiques, à la fois sur les pratiques scolaires des parents d'élèves, et sur l'évolution de leur conception de l'école. L'on sait par ailleurs que les recrutements forcés n'ont d'efficacité sur l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés que tant que la pression des autorités se maintient, tout relâchement de la part de celles-ci étant exploité par les parents pour retirer leurs enfants de l'école9. Mais la situation se complique encore, car si les autorités politiques souhaitent juguler le phénomène de déscolarisation dans l'enseignement primaire, avant finalement compris que le refus de l'école est l'expression d'un refus de la politique du régime en place, la mise sous tutelle du pays par le FMI et la politique de rigueur imposée empêchent en réalité toute possibilité d'intervention sur l'évolution des effectifs scolaires par l'interdiction de recruter des fonctionnaires (donc des enseignants), et par la limitation des dépenses de fonctionnement (difficultés pour construire et entretenir les établissements scolaires).

Alors que les cadres du parti, les préfets et autres personnages inféodés au régime continuent leur campagne de « sensibilisation », le plus souvent en menaçant les parents qui ne scolarisent pas leurs enfants, les inspecteurs de l'enseignement sont confrontés à la hausse brutale des effectifs que provoque l'afflux des élèves « recrutés ». Le manque d'enseignants et de places dans les écoles devient alors de plus en plus critique¹⁰. Les discours politiques sur l'école furent de nouveau en contradiction flagrante avec les pratiques : une

⁹ C'est aussi ce qu'observe Yacouba Yaro (1994) au Burkina Faso.

¹⁰ Selon les propres déclarations d'un inspecteur « Les cadres du parti sont devenus fous ; ils ne cessent de faire des discours en faveur de l'école. Mais où vais-je mettre tous ces élèves ? Où vais-je trouver les maîtres ? ». Dans certains cas, les parents sont alors non seulement contraints d'envoyer leurs enfants à l'école mais il leur est aussi demandé de recruter et de payer un ou parfois deux enseignants.

fois encore, la scolarisation des enfants est réduite à un enjeu politique à court terme, celui de lutter contre la fronde d'une population exaspérée par la situation économique.

Les enseignants

Les enseignants sont les premiers à prendre conscience du phénomène. Depuis la mise en place de la réforme de 1975, les recrutements forcés, y compris dans les zones les plus réticentes face à l'école, ont cessé. Les élèves viennent toujours plus nombreux à eux, les parents semblent accorder plus d'intérêt au fonctionnement de l'école, à la scolarisation de leurs enfants. La réforme a en quelque sorte « galvanisé » les enseignants, les a investis d'une mission que la plupart d'entre eux ont à cœur de remplir. Lorsque les bancs des écoles commencent à se vider et que le flux des élèves se ralentit¹¹, ils sont aussi les premiers à écouter et découvrir la révolte des parents et des jeunes anciens scolarisés qui se révèlent leurs détracteurs les plus violents.

Comment peuvent-ils justifier leur mission, eux qui ont si longtemps fait miroiter à leurs élèves la réussite sociale au terme des études? Ayant le plus souvent usé, et parfois abusé, du chantage à la réussite sociale, ils ont le plus grand mal à transformer leur discours sur l'utilité de l'école, et par làmême, sur leur propre fonction sociale. Ce sentiment d'isolement est par ailleurs accentué par le silence des autorités politiques qui leur donnent l'impression d'être « lâchés » de toutes parts. Durant les quatre premières années de la déscolarisation, ils sont en fait seuls face à la crise,

¹¹ En fait, la déscolarisation a été ressentie « au quotidien » essentiellement dans les zones rurales les plus touchées par le phénomène. Dans les grandes villes, les enseignants ont plutôt bénéficié d'un allégement des effectifs qui ne remet pas en cause le fonctionnement de leurs cours.

gérant au quotidien une situation dont les tenants et les enjeux dépassent de loin le cadre de leur petite école¹².

Habitués à enseigner à des groupes importants d'élèves (les effectifs de certaines classes de CP1 pouvant dépasser les 100 élèves), à utiliser des méthodes pédagogiques très directives reposant sur la seule autorité du maître où l'élève ne prend aucune initiative, une partie des enseignants sont particulièrement troublés et désarconnés de se retrouver face à de très faibles effectifs, qui, de facto, transforment la relation pédagogique. Si certains d'entre eux profitent de ce nouveau rapport pour instaurer de nouvelles pratiques et essayer « de replacer l'enfant au centre de leur préoccupation » (selon leurs propres termes), un grand nombre d'entre eux ne savent comment organiser leur cours face à de très petits effectifs qui, parfois n'atteignent pas le nombre de dix élèves¹³. Faire répéter à la classe entière les différentes parties des leçons, alors qu'il aurait été dorénavant possible d'interroger les élèves un à un, demander qui veut répondre à un groupe très restreint et n'avoir plus à effectuer le choix du prétendant en l'absence de candidats en nombre suffisant sont des situations particulièrement déstabilisantes.

De plus, la déscolarisation a aussi accentué la dévalorisation du métier d'enseignant et a remis en cause leur statut social. En effet, l'inutilité de l'école en terme d'insertion économique implique incidemment que leur propre fonction, leur utilité économique, la rentabilité économique de leur travail s'en trouve affectée. La marginalisation sociale des anciens scolarisés, les difficultés que rencontrent certains d'eux pour s'insérer socialement (engendrant une modification de la manière dont sont perçus les jeunes, stigmatisée par

¹² Les conversations que nous avons pu avoir avec les enseignants durant cette période sont symptomatiques. Une fois les salutations d'usage accomplies, ils s'empressent de s'enquérir de la situation des autres écoles : « Etesvous passée par l'école de "x", ils en sont où là-bas ? Est-ce vrai qu'il n'y a plus d'élève dans l'école de "y" ? Il paraît que même le chef du village a retiré ses enfants [...] ».

¹³ Situation que nous avons pu observer au cours de nos enquêtes dans la région du Moyen-Mono.

l'apparition d'une petite délinquance juvénile chez certains anciens scolarisés) renforcent l'idée non seulement de leur inutilité sociale, mais aussi en quelque sorte de leur *nuisance sociale*. Enfin, leur marginalisation politique, voulue par le régime en place, leur ôte toute possibilité de s'affirmer dans quelque pôle d'influence qu'il soit¹⁴.

La baisse du niveau de vie des enseignants, qui, comme l'ensemble des salariés, sont très touchés par les mesures drastiques prises pour alléger le poids de la masse salariale, a de la même façon atteint l'image de l'enseignant, et du lettré plus généralement, qui ne peut dorénavant vivre décemment de son savoir. Nombreux sont les enseignants, qui, en milieu rural, sont dorénavant forcés de cultiver une parcelle pour arrondir les fins de mois. La vue du lettré obligé de travailler la terre pour survivre a remis en cause toutes les représentations sociales du lettré, du diplômé, et du fonctionnaire en général (les trois termes étant souvent considérés comme interdépendants ou équivalents par les populations rurales). Passée la période de silence des autorités, les enseignants tentent alors d'effectuer la reconstruction de leur image, mais pris en quelque sorte en tenaille entre les discours des politiques, de leur hiérarchie et des populations et les pratiques contradictoires de l'ensemble des acteurs sociaux (parents d'élèves, cadres de l'enseignement, cadres du parti, chefs de village...), leurs positions ne semblent guère pouvoir se clarifier. Les révoltes qui surviendront au cours des années 90, déstabilisant le régime, leur redonneront un rôle social et politique au sein de la société togolaise. L'analyse de la crise scolaire permet ainsi de comprendre pourquoi les enseignants, tout comme les élèves et étudiants, joueront un rôle essentiel lors des mouvements d'opposition aux dictatures en place en Afrique. Car dans l'ensemble des pays africains, le rôle des enseignants et de leurs élèves dans la chute des régimes dictatoriaux a été essentiel. Au Togo, cependant, bien que

¹⁴ Ce phénomène a pu s'observer dans de nombreux pays africains, et on comprend mieux pourquoi les enseignants seront à la tête des mouvements insurrectionnels qui yont se répandre en Afrique à partir des années 90.

fortement ébranlé, le régime survivra aux révoltes, ce qui se soldera par l'imposition d'un *statu quo*, et il s'ensuivra que les problèmes scolaires seront de nouveau éludés, contrairement à ce que l'on peut observer dans les pays où la transition vers un régime démocratique se met en place progressivement¹⁵.

Les parents d'élèves

L'attitude des parents est à la fois ambiguë et changeante : on retrouve ici les contradictions maintes fois relevées dans le discours parental sur l'école. La première réaction des parents est de s'opposer à cette école qui trahit leur confiance, en lui retirant la garde et l'éducation de leurs enfants.

Les propos des parents, recueillis lors de nos enquêtes, alors que la croisade contre le refus de l'école n'est pas encore lancée, sont particulièrement violents :

« Aujourd'hui, on nous trompe, on nous triche avec l'école. Autrefois, lorsqu'on avait le CEPE on trouvait un emploi ; maintenant nos enfants reviennent au village avec le BEPC ou le bac, en déclarant qu'il n'y a pas d'emploi pour eux. Pourquoi ? » [...] « On dit qu'il n'y a pas d'emploi dans la fonction publique [...] et il y a des usines qui ferment. Pourquoi ne ferment-ils pas les CEG, puisqu'ils ferment les usines ? ».

Ce type de discours est cependant essentiellement recueilli en zone rurale, là où la déscolarisation est la plus forte, car, en milieu urbain, bien que profondément choqués par le chômage des jeunes, les parents peuvent plus difficilement s'opposer à la mise à l'école de leurs enfants, faute de solutions de rechange qui permettraient la garde et la formation des plus jeunes. L'école primaire, en milieu urbain, est devenue nécessaire, ne serait-ce que pour assurer la

¹⁵ C'est par exemple le cas du Mali où une nouvelle politique d'éducation est mise en œuvre.

surveillance des enfants qui ne sont pas encore en âge de travailler, à l'opposé du milieu rural, où dès le plus jeune âge (5 ou 6 ans), l'enfant peut suivre ses parents aux champs ou bénéficier de la présence de membres de la famille. En plus de cette fonction de garderie attribuée à l'école, la quasi-totalité des parents résidant en ville sont convaincus du rôle incontournable de l'institution scolaire dans l'acquisition des éléments de base tels que la maîtrise du français oral et écrit. L'idée qu'un niveau scolaire minimum est nécessaire à chaque individu — quelle que soit sa profession — pour survivre en ville s'impose et permet de comprendre pourquoi les stratégies d'éducation des familles urbaines diffèrent si fondamentalement de celles des familles rurales.

La période de remontée des effectifs scolaires est encore plus complexe et plus ambiguë. Certains parents acceptent de re-scolariser des enfants qu'ils ont retirés de l'école, ou encore d'inscrire les plus jeunes qui n'ont pas encore été scolarisés. Mais il est difficile d'appréhender les motifs qui les y ont poussés. Différents facteurs sont entrés en jeu, dont la campagne de sensibilisation organisée par les pouvoirs publics. Certains parents semblent avoir repris à leur compte les nouveaux objectifs de l'école primaire définis par les autorités, à savoir apprendre à lire, écrire et compter, connaissances indispensables mais indépendantes d'une éventuelle poursuite des études au collège ou de l'obtention d'un emploi. Par ailleurs, ils sont conscients du fait que l'instruction primaire ne suscite plus d'espoir d'ascension sociale, ni de migration et qu'elle ne nuit plus à une éventuelle insertion au sein du système productif familial : le certificat d'études ne constitue plus le niveau de « la voie royale pour accéder aux emplois les plus lucratifs »¹⁶...

Sont-ils cependant persuadés de l'utilité pour tous les enfants de parvenir à la maîtrise orale et écrité de la langue française? Rien n'est moins sûr, car nombreuses sont les réti-

¹⁶ Cette notion de « barrière et de niveau », élaborée par Edmond Goblot (1925), a été reprise, dans un article récent, par Suzie Guth (1993 : 217-227).

cences à scolariser l'ensemble d'une fratrie. Les arguments le plus souvent avancés par les parents sur l'utilité de la maîtrise de la langue française se limitent aux contacts qu'elle permet avec les autorités administratives, et surtout, les encadreurs agricoles ou les acheteurs de produits, toujours soupçonnés d'utiliser leur savoir face à des populations analphabètes dans le seul but de les voler. Or, comme le déclarent la majorité des parents interrogés, « Il suffit que l'un de mes fils sache lire la balance et puisse vérifier le carnet de l'encadreur. A quoi serviraient plusieurs fils autour de la balance ? ».

L'autre utilité reconnue, et de nouveau liée à la maîtrise de l'écriture qu'est censée apporter l'école, est celle de pouvoir communiquer par écrit soit avec l'administration, soit avec les membres de sa famille. La plupart des parents reconnaissent que le fait d'avoir un enfant alphabétisé permet de ne pas recourir aux services d'un étranger (généralement l'instituteur ou le secrétaire du chef). Mais, dans ce cas aussi, un seul enfant lettré suffit amplement. D'autres facteurs, comme le besoin en main-d'œuvre gratuite (que fournissent les enfants), ou le contrôle des alliances matrimoniales (qui nécessite l'éducation et la surveillance étroite des filles), même s'ils ne sont pas toujours évoqués en ces termes par les parents, constituent des freins indéniables à la scolarisation de l'ensemble d'une fratrie.

Cependant, l'absence de places dans les écoles offre généreusement aux parents la possibilité de ne pas scolariser l'ensemble de leurs enfants en âge d'aller à l'école primaire. Parfois, utilisant au mieux les carences de l'offre scolaire, ils se retranchent alors derrière l'impossibilité de scolariser leurs enfants (école trop éloignée, manque de maîtres, bâtiments délabrés et dangereux...), tout en affirmant leur adhésion à l'école, conscients que, de toutes les façons, les autorités n'ont guère les moyens de mettre en pratique les discours prônant la scolarisation de tous les enfants. Après la période de confrontation qu'a générée la déscolarisation, c'est donc un peu au jeu du chat et à la souris auquel se livrent maintenant les autorités et les parents, faisant mine de se chercher, en évitant de trop

se trouver face à face, de sorte que la rhétorique sur l'école universelle puisse se perpétuer, sans que l'on se pose la question des moyens d'y parvenir. Un nouveau consensus scolaire est-il en train de s'inscrire, qui s'appuierait non sur des objectifs communs et une idéologie scolaire rassembleuse, comme ce fut le cas lors de l'explosion scolaire concomitante à la réforme de 1975, mais sur un *modus vivendi* reposant sur des intérêts contradictoires qui demeurent volontairement voilés, de sorte que tous les acteurs sociaux puissent continuer à faire semblant? Mais, pendant combien de temps une telle situation peut-elle durer sans que de nouveaux conflits éclatent?

En conclusion, il est difficile de mesurer à court terme l'impact des campagnes du gouvernement en faveur de l'école. La crise économique, et son corollaire le chômage des jeunes, qui a motivé le refus de l'école, continue de s'accentuer. Les motifs du mécontentement sont donc toujours présents. Pour les parents résidant en ville, il est certain qu'il n'y a guère d'alternatives à la scolarisation des enfants ; l'école demeure le mode de garde et de formation le plus sûr et le moins coûteux. Mais pour les ruraux, l'insertion dans la sphère productive familiale se révèle souvent plus rentable à court terme et moins risquée à moyen terme. Cette différenciation essentielle entre populations rurales et urbaines permet de comprendre pourquoi la déscolarisation fut plus forte en milieu rural et la remontée des effectifs scolaires plus lente. Mais les mêmes causes (essentiellement le chômage des jeunes et l'opposition aux mesures de rigueur économique) demeurant, on peut s'interroger sur les motifs de cette re-scolarisation qui ne peuvent pas tous être expliqués par recrutements forcés. Les parents, dans leur grande majorité, n'ont-ils pas fini par accepter la présence de l'école, et le processus d'institution de l'école ne se poursuit-il pas tout simplement? Plus qu'une rupture, la déscolarisation n'aura peut-être été qu'une étape au sein du procès de scolarisation, en cours depuis 150 ans au Togo.

Les jeunes et la déscolarisation

Écoliers, collégiens, lycéens, jeunes ex-scolarisés n'ont pas eu la même attitude face à l'école. Les représentations de l'école varient donc énormément en fonction de l'âge, du parcours scolaire, de la classe fréquentée au moment de l'interview... *Grosso modo*, plus le jeune est avancé dans le cursus scolaire et plus il s'accroche à son *statut d'élève*¹⁷, et moins il lui est aisé de porter un regard critique sur l'école, ou de rejeter l'institution.

Les écoliers : à quoi sert l'école ?

Les écoliers du primaire sont sans doute les moins perturbés par cette crise de confiance en l'école. Si les plus jeunes élèves des cours préparatoires ne semblent pas avoir modifié leur attitude face à l'école¹⁸, faisant preuve de docilité face à l'institution scolaire, chaque fois que leurs parents le leur demandent, les élèves des cours élémentaires adoptent des attitudes parfois plus marquées, certains d'entre eux refusant l'école, avec la complicité des parents, qui d'ailleurs nient le plus souvent le fait d'avoir influencé l'enfant. A la question, où se trouve « tel » élève, on obtient toujours la même réponse : « échi » (en adja) ou son équivalent en français, « il

¹⁷ Dans le langage courant, le terme « élève » désigne en Afrique aussi bien les écoliers du primaire, que les collégiens ou les lycéens, parfois même les étudiants. Etre élève constitue non seulement un métier à part entière (au sens de profession, occupation, maîtrise d'un savoir) mais aussi un statut social, le plus souvent valorisé, car en tant qu'élève, jusqu'à une période récente, on était souvent considéré comme quelqu'un en devenir. Sur le statut d'élève, voir notre ouvrage à paraître L'École négociée; voir aussi Guth, 1997.

¹⁸ Nous avons pu cependant observer quelques cas de très jeunes enfants qui, profitant des discours parentaux contradictoires et souvent négatifs sur l'école, refusent la scolarisation. Dans tous les cas, il s'agit d'enfants issus de familles n'ayant jamais totalement adhéré à l'école, comme l'indique la très faible scolarisation de la fratrie.

a fui ». Dénommés les « fuyards » par leurs anciens camarades de classe ou par les enseignants eux-mêmes, parce que s'enfuyant à la vue du maître venu s'enquérir des raisons de leur absence, il est certain que même s'ils déclarent ne plus vouloir aller à l'école de leur plein gré pour protéger leurs parents, ils adoptent en réalité systématiquement l'attitude souhaitée par la famille. Il est certes difficile de mesurer la part réelle d'initiative de l'enfant et son autonomie de décision par rapport à sa famille. Il est certain cependant qu'aucun enfant de l'âge des élèves de l'enseignement primaire ne se serait opposé de plein front à ses parents ; tout au plus, certains ont-ils profité de cette période d'incertitude, où les adultes semblent désemparés, pour affirmer leur aversion envers l'école.

L'attitude des élèves des cours moyens est un peu différente, du fait qu'ils approchent du certificat d'études, et qu'ils ont déjà consacré quelques années à l'école (de cinq à sept années en moyenne). Alors que les élèves de CP et de CE sont interrogés oralement (du fait de leur faible maîtrise de l'écrit) et le plus souvent en présence de l'un (ou plusieurs) des membres de leur famille, les élèves de CM sont invités à remplir des questionnaires que nous passons dans les écoles 19. Les réponses à ces questionnaires permettent de mieux cerner leurs positions du fait qu'elles étaient écrites et qu'aucun adulte n'était autorisé à lire le texte écrit par l'enfant²⁰. Aux ques-

¹⁹ Le choix du lieu de l'école de l'enfant (et non de son domicile) est dicté par le fait que les enfants ne disposent souvent pas de table pour écrire à la maison, qu'ils sont plus difficiles à trouver pendant leurs loisirs que pendant le temps où ils sont à l'école, qu'ils peuvent répondre aux questionnaires sans l'intervention des membres de leur famille. Ces questionnaires sont principalement passés dans la région du Moyen-Mono, région la plus déscolarisée choisie comme étude de cas.

²⁰ Les questionnaires étaient anonymes et il fut demandé aux enseignants de ne pas intervenir au cours de leur rédaction. Il faut avouer qu'il fut souvent difficile de « maîtriser » les enseignants, toujours tentés d'intervenir, soit en suggérant des réponses, soit en jetant des coups d'œil sur les copies des élèves. Pourtant, ces questionnaires furent passés après une présence de un an ou deux ans dans les écoles, présence assidue qui nous avait permis de gagner la confiance de la majorité du corps enseignant. Les réponses très

tions posées sur l'utilité de l'école, sur les aspects positifs de l'école, les enfants de CM1 et CM2 ont dans leur très grande majorité insisté sur la maîtrise des savoirs (parler et écrire le français), et dans une très faible proportion sur le rôle d'insertion économique (accès à l'emploi). Ces réponses indiquent-elles un changement d'attitude face à l'école ? L'école primaire est-elle perçue par les élèves des cours moyens comme le souhaiteraient les autorités, à savoir comme le simple lieu obligé d'acquisition de l'écriture et de la lecture ? Rien n'est moins sûr, car à la question « quel métier souhaiterais-tu exercer plus tard? », ces enfants, dont plus de 95 % étaient fils d'agriculteurs, n'ont cité que dans moins de 1 % de cas le métier d'agriculteur. Habitués dès le plus jeune âge à participer aux travaux des champs, ils ont en fait beaucoup de mal à considérer que les activités liées à l'agriculture peuvent être appréhendées comme un métier. Etre agriculteur relève bien plus d'un ordre, d'un état — expression d'une condition politique et sociale, dans le sens utilisé sous l'Ancien Régime en France — que d'une profession. A ce titre, l'école demeure la principale voie pour s'extraire de cet état, de cette condition.

Le phénomène de déscolarisation ne semble pas avoir transformé la représentation de l'école des élèves du primaire, ni modifié considérablement leurs comportements. Tout au plus ne sont-ils plus prêts à accepter toutes les contraintes qui leur étaient autrefois imposées au sein de la classe

spontanées des élèves du style « le maître boit trop et frappe trop fort », semblent indiquer que nous avons réussi à ce que les enfants puissent rédiger en toute tranquillité. Mais cette expérience pose clairement la question de la validité scientifique de certaines études où les questionnaires sont distribués en utilisant la voie hiérarchique. Car à chaque degré de la hiérarchie, des « instructions » ou des « conseils » sont donnés pour remplir les questionnaires. Le contrôle de la hiérarchie est renforcé et devient systématique lorsque la recherche effectuée est financée par un bailleur de fonds — le plus souvent la Banque mondiale —. Il s'agit alors, pour les « enquêtés », de fournir les informations supposées attendues. Les effets pervers de ces pratiques deviennent de plus en plus inquiétants, car il n'existe plus de possibilités réelles d'évaluation des politiques scolaires mises en œuvre, lorsque celles-ci ont été financées par un bailleur de fonds.

(humiliations, insultes, châtiments corporels...). Comme l'ont déclaré de nombreux élèves interrogés « Pourquoi souffrir pour être au chômage plus tard? ». Ce sont surtout les élèves interrogés en milieu rural qui ont manifesté une distance critique vis-à-vis de l'école, semblant dorénavant vouloir négocier ce qu'ils étaient prêts à lui sacrifier, tandis que ceux qui habitent en ville ne semblaient pas remettre en cause l'adhésion tacite à l'institution scolaire. Mais cette différence d'attitudes face à l'école s'explique par des conditions d'accès à l'enseignement contrastées (la proximité géographique et culturelle de l'école en ville s'oppose aux longues marches auxquelles sont parfois contraints les élèves de la brousse pour rejoindre l'école, et à la distance culturelle plus grande), mais aussi par des pratiques pédagogiques beaucoup plus brutales en milieu rural où les châtiments corporels sont couramment utilisés.

Collégiens et lycéens : tenir bon à tout prix

Pour les collégiens et les lycéens la situation se présente différemment; ayant passé de nombreuses années à l'école, ils ne peuvent accepter l'idée de tout abandonner. Comme nous l'avons vu, c'est bien plus l'accentuation de la politique sélective de l'État qui a entraîné une baisse des effectifs de l'enseignement secondaire que le refus de l'école. Les plus engagés dans le système scolaire (élèves de seconde, première et terminale) s'appliqueront d'ailleurs à assurer leur maintien à l'école, quelles que soient leur réussite scolaire ou la position de leur famille face à la poursuite de leurs études.

De nombreuses stratégies de survie scolaire sont alors mises en œuvre par les jeunes, parfois avec l'aide et la complicité de membres de leur famille, mais aussi, parfois, en opposition aux parents. Pour les familles urbaines aisées, il s'agit de contrecarrer la politique sélective de l'État et de maintenir coûte que coûte les jeunes dans le système scolaire, tout d'abord en scolarisant leurs enfants dans les établissements privés, puis en changeant d'établissement pour « effacer » le passé scolaire des élèves atteints par un trop grand nombre de redoublements, voire en modifiant la date de naissance pour ceux qui deviennent trop âgés²¹. Au sein des familles moins aisées et donc généralement opposées à la poursuite d'études jugées trop coûteuses et trop aléatoires, compte tenu des redoublements successifs qu'entraîne la mise en place des différents barrages, les jeunes doivent mobiliser toutes leurs relations familiales pour assurer leur survie scolaire. La notion d'échec scolaire en vigueur au Togo²² permet aux élèves d'imputer pour partie leur échec soit à des « concurrents », soit à des membres de la famille accusés de n'avoir pas apporté l'aide nécessaire à cette réussite. Dans ces conditions, le jeune peut plus aisément mobiliser la contribution des différents membres de sa famille (frères, oncles...), tant du côté paternel que maternel.

Les ex-scolarisés : les « saboteurs » de l'école

Les ex-scolarisés, jeunes sortis du système scolaire, avec ou sans diplôme, au chômage ou cantonnés dans des « petits boulots », éprouvent des sentiments divers face à l'institution scolaire. Ces sentiments vont d'une certaine aversion envers l'école jusqu'à la révolte face à un système qui les a bafoués.

Presque toujours détenteurs d'un niveau scolaire plus élevé que leurs aînés qui ont bénéficié d'un recrutement dans la fonction publique durant les années fastes, ils éprouvent beaucoup d'amertume et expriment un sentiment d'injustice. Ils ont le plus grand mal à accepter que les places dans les emplois salariés soient occupées par des individus le plus souvent peu diplômés et, de fait, de niveau scolaire inférieur au leur. C'est ainsi qu'ils réagissent vis-à-vis des instituteurs, n'hésitant pas à mettre en cause non seulement leur utilité mais aussi leurs compétences. Selon les enseignants, ils sont particulièrement

²¹ Par le biais des jugements supplétifs.

²² Sur la notion d'échec scolaire, se reporter à L'École négociée.

actifs auprès de leurs jeunes frères scolarisés pour discréditer l'école, « saboter l'école ». Le terme de « saboteurs » leur a d'ailleurs été attribué par les enseignants, parfois aussi par certains chefs de village, essentiellement en milieu rural.

La situation des jeunes ex-scolarisés en ville est encore plus difficile. En effet, ils sont souvent obligés de vivre aux crochets d'un membre de leur famille, en attendant des jours meilleurs. L'absence d'insertion économique rend ainsi impossible une vie sociale normale : de l'accès au travail dépend l'accès au mariage, au logement, au statut de chef de famille... Si l'on considère que la crise de l'emploi des jeunes a connu, sinon son point de départ, du moins son accélération en 1982, avec l'arrêt des recrutements dans la fonction publique et la fermeture des entreprises d'État, c'est dire que certains jeunes sont en situation précaire depuis plus de dix ans. On trouve ainsi à Lomé des « jeunes » de 30 ans, toujours à la recherche d'un premier vrai emploi, célibataires, vivant encore grâce aux solidarités familiales, qu'ils ont de plus en plus de difficultés à mobiliser. Certains préfèrent alors migrer vers les pays africains voisins, où ils vivent de façon tout aussi précaire, mais loin du regard familial. C'est le cas par exemple de certains diplômés de l'Université de Lomé qui occupent des emplois d'enseignant dans l'enseignement privé en Côte d'Ivoire ou au Gabon.



Conclusion de la troisième partie

L'étude du phénomène de déscolarisation met en lumière à la fois le mode de fonctionnement de l'école et ses soubassements idéologiques, mais aussi, de façon plus générale, la crise que traverse la société togolaise. L'école est un agent révélateur du fonctionnement des sociétés, et le phénomène de déscolarisation met ainsi en exergue toutes les contradictions internes aussi bien du fonctionnement des sociétés africaines (pouvoir politique, rapports économiques...) que du procès de scolarisation. Plus qu'une rupture, la déscolarisation n'aura été finalement qu'une étape vers l'institution de l'école, qu'un symptôme qui révèle les contradictions internes et externes au système scolaire, mettant en exergue les difficultés que rencontre l'imposition de l'ordre scolaire.

Cette étape dans le processus de scolarisation, cette prise de parole contre l'école est à la fois révélatrice du malaise vécu dans ces sociétés « bloquées » et annonciatrice des mouvements de fond qui secoueront l'Afrique francophone à partir des années 90. Les changements de régime qui interviendront suite aux révoltes des élèves et des enseignants (comme l'avènement de la troisième république au Mali) indique bien le rôle joué par les scolaires et les enseignants dans la chute des régimes dictatoriaux en Afrique. Dans de nombreux pays africains, les enseignants, « bêtes noires » des régimes dictatoriaux, se retrouveront à la tête des nouveaux gouvernements. Quelle sera leur attitude face à l'école ?

Aux termes de cette analyse, on peut se demander quel peut être l'avenir de cette école en crise. Les problèmes qui se posent aujourd'hui à l'école togolaise sont multiples, et en fait, communs à la plupart des pays africains francophones. On peut établir une liste de questions auxquelles il est souvent difficile d'apporter des réponses, compte tenu de la complexité et de l'imbrication des problèmes identifiés : sur quelles bases, en période de forte croissance démographique et de ressources financières limitées, le développement du système scolaire peut-il se réaliser? Comment un pays peut-il élaborer une politique d'éducation en l'absence d'autonomie financière et de pouvoir décisionnel ? Comment gérer au mieux l'intervention des bailleurs de fonds (de plus en plus présents dans l'élaboration des politiques scolaires, des réformes scolaires et dans l'évaluation de ces politiques) ? Ne sommes-nous pas en train d'assister à l'imposition d'un ordre scolaire mondial? Sous prétexte d'aide au développement social, un modèle d'école pour l'Afrique ne s'impose-t-il pas, sans que les populations aient été consultées ?

A ces contraintes communes à l'ensemble des pays d'Afrique vient s'ajouter, au Togo, l'inertie d'un régime dictatorial, trop occupé à se maintenir coûte que coûte au pouvoir pour s'engager dans l'ébauche d'une réflexion sur les conditions et les objectifs de l'enseignement. La période de déscolarisation, qui offrait l'occasion d'une mise à plat des problèmes liés à l'école, n'aura finalement été qu'un court moment d'opposition à l'institution scolaire et n'aura guère permis de rompre enfin avec l'école héritée de l'époque coloniale.

Conclusion générale

Le poids de l'histoire

La démarche historique que nous avons privilégiée au cours de cette étude a permis de mettre en lumière les déterminants de la mise en place, de la construction d'un système scolaire et de sa reproduction. Nous avons pu identifier les conditions qui président à l'enclenchement du processus de scolarisation, puis à l'institution de l'école. Cent cinquante ans de scolarisation ont façonné le paysage éducatif du Togo. Le développement scolaire fut, à l'époque précoloniale, entrepris par les sociétés missionnaires. La population du Sud du Togo, qui bénéficia durant ces quarante années de la présence continue des missionnaires, prend alors une avance considérable du point de vue scolaire. Cette avance se maintient encore à l'époque actuelle, et les ethnies ou les régions qui ont bénéficié les premières des écoles confessionnelles sont celles qui, grosso modo, apparaissent aujourd'hui comme les plus scolarisées. Les politiques scolaires de l'État togolais, puis le phénomène de déscolarisation ont certes bouleversé cette hiérarchie, et le processus de re-scolarisation en cours devrait aussi transformer le paysage scolaire togolais.

Nées au cours de la période précoloniale, les disparités ethniques ou régionales ainsi engendrées n'ont pas été, ou peu, comblées par les colonisateurs allemand et français. L'admi-

nistration allemande s'intéresse d'ailleurs très peu à la chose scolaire, comme l'indique la faiblesse des investissements : en 1914, l'instruction publique n'obtient que 1,3 % du budget de la colonie. En 1912, sur 14 246 enfants scolarisés, seulement 341 relèvent de l'enseignement public. Sous la période allemande, ce sont donc essentiellement les congrégations religieuses qui continuent à assurer le développement de la scolarisation. En fait, l'administration allemande s'efforce de freiner la demande en éducation (en intervenant auprès des missions pour qu'elles maintiennent les enfants à la terre) et tente d'assurer un contrôle sur les contenus d'enseignement. Mais l'école togolaise reste très influencée par les principes éducatifs des missions (enseignement du plus grand nombre et priorité donnée à l'enseignement en langue éwé) : au moment de la défaite allemande, à peine la moitié des écoles enseignent un peu d'allemand. Du fait des ordonnances de 1907, interdisant aux missions l'accès aux territoires situés au nord du cercle d'Atakpamé, le développement de la scolarisation est resté limité aux régions méridionales. En 1914, sur 14 000 élèves, on n'en dénombre que 40 résidant dans les régions septentrionales, pour une population de même importance (environ 500 000 personnes sont recensées respectivement au Sud et au Nord).

Durant la période de transition (1914-1920), le système scolaire entre en crise du fait des bouleversements qu'engendre l'occupation franco-anglaise. Le changement de langue d'enseignement, l'expulsion des missionnaires et le séquestre des biens allemands (dont les biens des missions font partie) provoquent la fermeture de nombreuses écoles, puis l'exode des élèves vers la Gold Coast. Cette période est aussi marquée par la politique scolaire de la France qui impose sa présence culturelle au Togo. Au moment où le mandat est effectivement exercé par la France, 1 242 élèves fréquentent déjà les écoles publiques françaises, soit le triple des effectifs allemands de 1914, et ce, sur un territoire réduit d'un tiers.

Pays sous mandat, puis sous tutelle, le Togo (à l'instar du Cameroun) bénéficie d'investissements scolaires plus impor-

tants que les colonies de l'AOF ou de l'AEF, de sorte qu'il est considéré comme l'un des pays francophones les plus scolarisés au moment de l'indépendance. Approximativement, nous avons pu estimer que le Togo disposait, en 1960, d'environ 1 200 brevetés, d'un minimum de 250 bacheliers et d'une centaine de diplômés du supérieur. Au regard du niveau de développement économique acquis et des besoins en personnel, le nombre et la répartition des diplômés selon les degrés reflètent bien la politique scolaire française. L'enseignement primaire commence à se diffuser, l'enseignement secondaire reste atrophié et le supérieur permet de dégager une élite non négligeable, issues des meilleures écoles. Ce sont donc les cadres movens (enseignants du primaire et du secondaire, cadres du secteur privé...) qui font le plus cruellement défaut à l'indépendance. Ceci explique aussi pourquoi les enseignements secondaires (deuxième et troisième degrés) connaîtront une expansion spectaculaire après 1960. Cependant, le Togo n'est guère un « désert intellectuel » en comparaison avec les autres pays d'Afrique francophone, en particulier les pays du Sahel. Autre caractéristique — et conséquence — de la politique scolaire française, les disparités régionales ou ethniques se sont perpétuées, faute d'avoir été combattues. Ce n'est qu'à partir des années 50 que la France fournit un effort scolaire en direction des régions septentrionales, en raison des pressions qu'exerce l'ONU sur le gouvernement du Togo. Mais cet effort reste modéré : en 1960, 73 % des scolaires résident dans le Sud. De même, les progrès de la scolarisation féminine demeurent limités, tout particulièrement dans le secondaire. On note que les caractéristiques scolaires de l'époque française (inégalités selon le sexe, l'ethnie ou la région ; échecs importants dus à un système élitiste...) sont des caractéristiques toujours actuelles au Togo, comme dans les autres pays d'Afrique francophone. On voit que le poids de l'histoire dans le domaine de l'éducation n'est pas à négliger.

C'est à partir de 1960 qu'on assiste au développement très rapide du système scolaire dans son ensemble, du premier au quatrième degré. Comme nous l'avons montré, cette scolari-

sation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes : le premier a été la brusque libération de la demande en éducation ; le second, la volonté des autorités de développer la scolarisation, considérée comme nécessaire à la construction du jeune État indépendant. Ces deux phénomènes ont provoqué l'explosion scolaire que nous avons décrite. De 1960 à 1980, les effectifs du primaire sont passés de 87 300 élèves à 506 788 élèves, ceux du secondaire de 2 160 à 125 122 élèves. La progression des effectifs a donc été spectaculaire, tout particulièrement dans les second troisième degrés qui étaient presque inexistants au moment de l'indépendance. L'enseignement primaire connaît, quant à lui, des progrès constants : en 1980-81, le taux de scolarisation atteint le chiffre honorable de 72,1 %. Le projet d'une scolarisation proche de 100 % n'apparaît plus relever de l'utopie.

Aussi est-ce à la surprise générale qu'on enregistre en 1981-82 — pour la première fois depuis l'indépendance — une baisse des effectifs dans l'ensemble du système scolaire. Ce phénomène, que nous avons dénommé déscolarisation, a été décrit comme l'effet cumulé de la diminution des entrées (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire) et de l'augmentation du nombre des abandons (retrait des enfants en cours d'étude). Nous avons montré que, si les déperditions sont un phénomène structurel, la déscolarisation est, quant à elle, un phénomène conjoncturel. Mais ce phénomène conjoncturel a remis en cause une partie des progrès scolaires réalisés. Le taux de scolarisation primaire, qui était de 72,1 % en 1980-81, n'est plus que de 52,6 % en 1984-85. Il remonte légèrement en 1986-87 (57,9 %) mais demeure inférieure à ce qu'il était une décennie plus tôt. Les quatre années de déscolarisation auront donc marqué l'évolution du système scolaire.

Mais plus qu'une rupture, le phénomène de déscolarisation, qui a atteint un grand nombre de pays africains, peut être considéré comme une étape au sein du processus de scolarisation, où l'exacerbation des contradictions internes atteint son apogée. Comme nous l'avons montré, cette étape dans le processus est aussi révélatrice du malaise vécu par les sociétés africaines, et annonciatrice des mouvements de fond qui secoueront l'Afrique francophone à partir des années 90. La chute de certains régimes dictatoriaux a permis aux enseignants d'occuper des postes importants au sein des nouveaux gouvernements. Mais, même dans ces cas précis, la réforme de l'école s'avère difficile compte tenu des contraintes démographiques et économiques et de l'inertie des systèmes scolaires. Le poids de l'histoire demeurera encore déterminant tant dans le fonctionnement interne que dans l'organisation des systèmes.

L'étude du fait scolaire en Afrique

Nous avons pu mettre en évidence la nécessité de l'approche historique pour comprendre comment se construit et se transforme un système scolaire. L'approche statistique a facilité la mesure de l'évolution de la scolarisation, la mise en des dysfonctionnements de l'école l'identification et la description du phénomène de déscolarisation. L'analyse comparative a permis de montrer que l'exemple du Togo se présentait comme un cas à la fois singulier et illustratif du fonctionnement des systèmes scolaires deux approches développées macrosociale et approche anthropologique) dévoilent ainsi les faces différentes de la réalité scolaire. L'approche macrosociale rend possible à la fois la mise à jour des données et l'analyse des politiques d'éducation, des discours sur l'école. Elle permet l'identification des caractéristiques des politiques scolaires et des modalités de leurs applications. Nous avons vu que « l'idéal pédagogique », promu par la réforme de 1975, n'est demeuré qu'un mythe. L'espoir de parvenir à la scolarisation primaire universelle s'éloigne un peu plus chaque iour...

Le système scolaire togolais, à l'instar des autres systèmes scolaires africains, a connu une forte expansion au cours des deux premières décennies qui ont suivi l'accès à l'indépendance. Mais, comme la plupart des systèmes scolaires africains, il a peu évolué et n'a pas connu de transformations notables. Ces systèmes, héritiers de l'école coloniale, ne s'en sont pas réellement détachés. Les réformes scolaires qui se sont succédé n'ont pas réussi à rompre le cordon ombilical. L'arrivée de l'École nouvelle, maintes fois annoncée, est toujours attendue. En fait, le développement de la scolarisation s'est réduit à une croissance quantitative : le système scolaire a crû, sans se transformer, sans s'adapter, mais en se déformant, au point que, certaines années, où la presque totalité des élèves des classes « tampons » échouent, peuvent apparaître comme caricaturales de systèmes « bloqués ». Les problèmes, jusqu'alors dissimulés, surgissent alors brutalement à la faveur d'une crise économique et financière qui s'exprime dans le champ scolaire par l'apparition du phénomène de déscolarisation. En Afrique, les réformes scolaires ont voulu engendrer l'École nouvelle : elles n'ont que légèrement transformé l'école coloniale.

L'analyse du développement de la scolarisation nous a permis de mettre en évidence le poids de l'offre et de la demande au sein du processus de scolarisation qui renvoie de fait aux rapports État/sociétés (Lange et Martin, 1995). Nous avons vu que deux théories s'opposent sur le rôle respectif de l'État et des populations dans l'évolution des systèmes scolaires. Selon la première, la demande détermine l'évolution des systèmes scolaires (Boudon, 1973; Cherkaoui, 1979), tandis que la seconde montre que si la demande joue un rôle important dans l'évolution de la scolarisation des groupes favorisés, l'offre est parfois déterminante dans le processus de scolarisation et le développement scolaire des groupes défavorisés (Prost, 1992a). En fait, Antoine Prost émet l'hypothèse « que les politiques "volontaristes", celles qui entreprennent de contrarier l'évolution sociale dans sa dynamique autonome, aboutissent à l'échec [...] », mais que la volonté politique doit

s'appuyer sur une dynamique sociale pour s'imposer (Prost, 1992b). C'est bien cette dynamique sociale à l'œuvre que révèle l'étude des stratégies d'éducation (Lange et Martin, 1995), et c'est pourquoi la demande apparaît comme diversifiée et évolutive en permanence, tandis qu'à l'opposé l'offre scolaire étatique semble souvent être indifférenciée et immobile. De cette dialectique naît parfois le refus de l'école, parfois des stratégies négociées, ou des pratiques d'adhésions inconditionnelles à l'école : la rencontre entre l'offre et la demande, au sein d'un espace/temps circonscrit détermine le taux de scolarisation d'une population donnée. Nous avons pu montrer le rôle respectif de l'offre et de la demande en éducation à partir de l'identification et de l'utilisation de certaines variables qui nous sont apparues comme déterminant le taux de scolarisation d'un groupe donné. Le lieu de résidence (urbain/rural), le sexe et l'ethnie de l'enfant sont ainsi des caractéristiques qui sous-tendent les inégalités scolaires.

Quelles solutions aux problèmes actuels?

Comment en période de crise économique et de forte croissance démographique accueillir de plus en plus d'enfants à l'école ? Comment élaborer une politique éducative sous la contrainte des organisations internationales ? Comment le système peut-il encore se développer ? La remontée des effectifs scolaires que l'on peut observer dans plusieurs pays africains ne suffit pas à lever les incertitudes qui pèsent sur l'avenir de l'école africaine. Quelles sont les solutions aux différents problèmes identifiés, à savoir la persistance des disparités régionales ou sexuelles, des dysfonctionnements (faible rendement interne et externe du système), du financement du secteur éducatif ? Les solutions proposées et imposées actuellement aux pays africains émanent des bailleurs de fonds. Si les États africains semblent s'accom-

moder de l'imposition de *l'ordre scolaire*, il n'est pas sûr que les populations se soumettent si aisément.

La situation politique, qui a généré les troubles perturbant le déroulement de plusieurs années scolaires (entraînant soit des années blanches, soit des années tronquées), apparaît comme déterminante. Ainsi au Togo, la crise politique qui secoue le pays depuis 1991 a toujours des répercussions certaines dans la gestion du système scolaire. Pour la première fois dans l'histoire scolaire de ce pays, les annuaires des statistiques n'ont pas pu paraître en 1991-92 et en 1992-93, et celui de 1993-94 n'a pu être édité que grâce à une aide financière de l'UNICEF et de l'UNESCO. Cet exemple confirme l'incapacité grandissante pour les pays africains à simplement gérer leur système scolaire, c'est-à-dire compter les élèves, évaluer le rendement, faire des prévisions... En l'absence de ces connaissances élémentaires, comment élaborer une réforme de l'école, quels objectifs peut-on se fixer?

Les dernières statistiques disponibles indiquent que certains pays africains connaissent une progression importante des effectifs scolaires, ce qui semble bien indiquer, comme nous l'avons à plusieurs reprises noté au cours de cette étude, que l'institution de l'école se poursuit, en dépit de dysfonctionnements de plus en plus importants. Cette situation, apparemment contradictoire, confirme bien que l'école, comme mode de garde et de formation des enfants continue de s'imposer en Afrique. D'autres pays, cependant, continuent de connaître une phase de stagnation, sinon de régression scolaire, tout particulièrement accentuée en zone rurale¹. Ainsi les disparités scolaires liées au type de résidence de l'enfant (urbain/rural) s'accroissent-elles. Ceci indique que l'école continue de s'instituer de façon prioritaire dans les villes et que les relations qui se sont historiquement nouées entre le fait urbain et le fait scolaire demeurent très fortes (Lange et Martin, 1993). Ceci confirme aussi qu'en l'absence de politiques scolaires volontaristes (disposant des moyens financiers nécessaires), le

¹ Comme la Côte d'Ivoire, par exemple.

rôle de l'offre scolaire étatique dans le processus de scolarisation tend à se réduire au profit de celui de la demande, qui paraît ainsi déterminer l'évolution des taux de scolarisation. Et c'est ce qui explique la forte hausse des taux de scolarisation que l'on peut observer dans la plupart des grandes villes africaines, tandis que la déscolarisation continue de progresser au sein de certains milieux ruraux.

En fait, il y a peu de chances pour que les problèmes identifiés soient analysés et traités par les responsables politiques et, d'une certaine façon, l'évolution de la scolarisation en Afrique continuera de s'opérer en fonction de la dialectique de l'offre et de la demande d'éducation, reflétant ainsi les conditions inhérentes à la dynamique du processus de scolarisation en cours.



Références des documents cités

- Abélès Marc et Collard Chantal (études réunies et présentées par), 1985. Age, pouvoir et société en Afrique noire, Paris, Karthala/Presses de l'Université de Montréal, 330 p.
- Adick Christel, 1981. Bildung und Kolonialismus in Togo, Wensheim, éditions Beltz, 264 p.
- Agbobly-Atayi Bertin, 1980. L'enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux-guerres: scolarisation et perspectives socio-politiques 1919-1939, thèse de doctorat, Université de Paris I, 381 p.
- Akpaka Odile, 1993. Évaluation des besoins en matière d'éducation des femmes et des filles au Mali, Bamako, Mission UNESCO, mars, 28 p. + annexes.
- Amegbleame S., 1985. Essai d'analyse d'une production écrite africaine : la littérature éwé, thèse de doctorat, Bordeaux III, 322 p.
- Amselle Jean-Loup et M'Bokolo Elikia (dirs), 1985. Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique, Paris, La Découverte, 225 p.
- L'Année sociologique, 1992. Paris, PUF, troisième série, volume 42, 513 p.
- Ariès Philippe, 1973. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Seuil, 316 p.
- Balandier Georges, 1967. Anthropologie politique, Paris, PUF, 240 p.
- Balandier Georges, 1982. Sociologie de l'Afrique noire, Paris, PUF, 4º édition, 529 p.
- Balandier Georges, 1972. « La sociologie », Revue internationale des sciences soicales, n° 1.

^{*} Les abréviations suivantes ont été utilisées : s. a. (sans nom d'auteur), s.d. (sans date), s.l. (sans lieu), s.p. (sans pagination).

- Balibar Renée, 1985. L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République, Paris, PUF, 421 p.
- Banque mondiale, 1988. L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington, Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 192 p.
- Bastide Roger, 1971. Anthropologie appliquée, Petite bibliothèque Payot, Paris, 247 p.
- Baudelot Christian et Establet Roger, 1971. L'école capitaliste en France, Paris, Librairie François Maspéro, 340 p.
- Baudelot Christian et Establet Roger, 1975. L'école primaire divise, Paris, Librairie François Maspéro, 119 p.
- Baudelot Christian et Establet Roger, 1989. Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, L'épreuve des faits, Seuil, 197 p.
- Becker Gary, 1964. *Human Capital*, New York, National Bureau of Economic Research.
- Belambri A., 1988. Bibliographie systématique sur l'éducation islamique, Paris, IIPE/UNESCO, 86 p.
- Blaug Mark (dir.), 1968. Economics of Education, Londres, Penguin Books.
- Boiral P., Lanteri J.-F. et Olivier de Sardan J.-P. (dir.), 1985. Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural, Paris, Karthala, 224 p.
- Bouche Denise, 1966. « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », Cahiers d'études africaines, n° 22, vol. VI, pp. 228-267.
- Bouche Denise, 1968. « Autrefois notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », Cahiers d'études africaines, n° 29, vol. VIII, pp. 110-122.
- Bouche Denise, 1975. L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?, Paris, Champion, tome I: 432 p., tome II: 515 p.
- Boudon Raymond, 1973. L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin.
- Boudon Raymond, 1977. Effets pervers et ordre social, Paris, PUF, 286 p.
- Bourdieu Pierre, 1989. La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps, Paris, Les Éditions de Minuit, 568 p.

- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1964. Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, 189 p.
- Bourdieu Pierre, 1970. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Éditions de Minuit, 279 p.
- Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et Passeron Jean-Claude, 1983. Le métier de sociologue, Mouton, 357 p.
- Bowles S. et Gintis H., 1976. Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books.
- Bureau René et de Saivre Denyse (dirs), 1988. Apprentissage et culture. Les manières d'apprendre (colloque de Cesiry), Paris, Karthala, 336 p.
- Bürgi Ernst, 1847. Übungen in der Evhe sprache, Brême, 120 p.
- Campion-Vincent V., 1970. « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, pp. 437-450.
- Carron Gabriel et Ta Ngoc Chau (sous la responsabilité de), 1981.

 Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé, Paris, UNESCO/IIPE, 326 p.
- Carron Gabriel et Ta Ngoc Chau (sous la responsabilité de), 1981. Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction, Paris, UNESCO/IIPE, 529 p.
- Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F. et al., 1993. L'École du Sud, Montmagny, ACCT, Diffusion Didier érudition, 153 p.
- Cherkaoui Mohamed, 1979. Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF.
- Cissé Seydou, 1992. L'enseignement islamique en Afrique noire, Paris, L'Harmattan, 220 p.
- Coombs Philip, 1989. La crise mondiale de l'éducation, Paris, 373 p.
- Copans Jean (textes choisis et présentés par), 1975. Anthropologie et impérialisme, Paris, François Maspéro, 478 p.
- Copans Jean, 1990. La longue marche de la modernité africaine. Savoirs intellectuels, démocratie, Paris, Karthala, 406 p.
- Coquery-Vidrovitch Catherine, 1992. « Histoire et historique du politique en Afrique », Politique africaine, n° 46, juin, pp. 31-40.
- Cordonnier Rita, 1987. Femmes africaines et commerce. Les revendeuses de tissu de la ville de Lomé (Togo), Paris, L'Harmattan, 190 p.
- Cornevin Robert, 1973. Le Togo, Paris, PUF, « Que sais-je? », n° 1272, 2e édition, 128 p.

- Cornevin Robert, 1988. Le Togo: des origines à nos jours, Paris, Académie des sciences d'outre-mer, 556 p.
- Cros Michèle, 1987. « Le scolarisé : "épouvantail" de l'ethnologue classique aux prises avec le contrôle des témoignages », *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, bulletin n° 29-30, sept.-déc., pp. 113-118.
- Crouzat Henri, 1983. Aziza de Niamkoko, Paris, Presses Pocket nº 2179 (première édition, 1959, Presses de la Cité), 416 p.
- Curtin Ph. D., 1965. The image of Africa, Londres, Macmillan.
- D'Almeida Silivi Kokoe, 1981. La révolte anticoloniale de Lomé 24-25 janvier 1933, mémoire de maîtrise, Lomé, Université du Bénin, École des lettres, 186 p.
- Van Dantzig Albert, 1980. Forts and Castles of Ghana, Accra, Sedco Publishing Limited, 96 p.
- Dasen Pierre R., 1988. « Cultures et développement cognitif. La recherche et ses applications », in Bureau René et Saivre de Denyse, Apprentissage et culture. Les manières d'apprendre, colloque de Cesiry, Paris, Karthala, pp. 123-141.
- Delval Raymond, 1980. Les musulmans au Togo, Paris, Publications orientalistes de France, CHEAM, 340 p.
- Denison E., 1964. « Measuring the Contribution of Education to Economic Growth », in OCDE, *The Residual Factor and Economic Growth*, Paris.
- Désalmand Paul, 1983. Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville, Abidjan, CEDA, 456 p.
- Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé, 1980. Éléments de statistiques rétrospectives. Togo. 1950-1980, Sokodé, septembre, s. p.
- Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé, 1987. Mouvements des effectifs scolaires dans la région centrale (promotions redoublements abandons) 1979-1987, Sokodé, septembre, 43 p.
- Dupont Véronique, 1983. La scolarisaton et ses déterminants comme expression des stratégies de reproduction sociale dans un pays en voie de développement. Première approche à partir du cas des populations urbaines du Sud-Ouest Togo, mémoire de DEA, Paris, IEP, 106 p.
- Dozon Jean-Pierre, 1985. La société bété en Côte-d'Ivoire, Paris, Karthala, 368 p.

- Durkheim Emile, 1963. L'éducation morale, Paris (Alcan, 1925), nouvelle édition, PUF, 130 p.
- Durkheim Emile, 1969. L'évolution pédagogique en France (1ère édition : 1938), Paris, PUF, 403 p.
- Durkheim Emile, 1985. Éducation et sociologie, Paris (1ère édition : 1922), PUF, 130 p.
- Durkheim Emile, 1986. Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF, 22^e édition, 149 p.
- Encyclopédie de l'Afrique française, 1951. « Cameroun, Togo », Presses des éditions de l'Union française, 572 p.
- Establet Roger, 1987. L'école est-elle rentable?, Paris, PUF, 239 p. Faure Jean, 1978. Histoire des missions et églises protestantes en Afrique occidentale des origines à 1884, Yaoundé, éditions CLE, 363 p.
- Foster Philip, 1965. Education and Social Change in Ghana, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Freeman Thomas Birch, 1968. Journal of various visits to the kingdoms of Ashanti, Aku, and Dahomi in Western Africa, 3° édition avec une nouvelle introduction d'Harrison M. Wright, Londres, Franck Cass and Co Ltd (1ère édition: 1844).
- Freire Paulo, 1978. L'éducation : pratique de la liberté, Paris, Le Cerf, 4º édition, 154 p.
- Full August, 1935. Fünfzig Jahre Togo Kolonialfrage in III. Reich, Berlin, Verlag von Dietrich Reimer/Ernest Voshsen, 280 p.
- Furet François et Ozouf Jacques, 1977. Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, tome 1, Paris, Les Éditions de Minuit, 391 p.
- Furet François et Ozouf Jacques, 1977. Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, tome 2, Paris, Les Éditions de Minuit, 378 p.
- Garcia Guadilla Carmen, 1984. « Production et transfert théoriques dans la recherche éducative. Le cas de l'Amérique latine », Revue Tiers monde, t. XXV, n° 97, janvier-mars, pp.75-93.
- Gayibor Nicoué Lodjou, 1977. Recueil des sources orales du pays Aja-Ewé, Lomé, École des lettres, Université du Bénin, 104 p.
- Gayibor Nicoué Lodjou, 1977. Recueil des sources orales de la région d'Aného, Lomé, École des lettres, Université du Bénin, 65p.
- Gayibor Nicoué Lodjou, 1985. L'aire culturelle ajatado des origines à la fin du XVIIIe siècle, thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris I, 1306 p.

- Gbeassor Massan (avec la collaboration de Marguerat Yves), 1985. « Les jeunes porteuses du Grand marché de Lomé », Cahiers des sciences humaines, vol. XXI, n°s 2-3, pp. 339-341.
- Gbedemah Seti Yawo Gableame G., 1984. La politique d'association au Togo sous mandat de la France, thèse de doctorat, Université de Provence, 2 volumes, Aix-en-Provence.
- Gérard Étienne, 1992. L'École déclassée. Une étude anthroposociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés, thèse de doctorat, Université de Paul Valéry-Montpellier III, 725 p.
- Geshiere P. et Schlemmer B. (textes réunis et présentés par), 1987. 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.
- Giraud Michel, Gani Léon et Manesse Danièle, 1992. L'École aux Antilles. Langues et échec scolaire, Paris, Karthala, 186 p.
- Goblot Edmond, 1925. La barrière et le niveau, Paris, PUF, 108 p.
- Guth Suzie, 1993. « "La barrière ou le niveau". L'exemple de l'Afrique francophone », in Livenais P. et Vaugelade J. (éds), Éducation, changements démographiques et développement, Paris, ORSTOM, pp. 217-227.
- Guth Suzie, 1997. Lycéens d'Afrique, Paris, L'Harmattan, 318 p.
- Herz Barbara et al., 1993. Laisser les filles s'instruire. Des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire, Documents de synthèse de la Banque mondiale, n° 133F, Washington, Banque mondiale, 105 p.
- Illich Ivan, 1971. Une société sans école, Paris, Seuil, 221 p.
- Illich Ivan, 1971. Libérer l'avenir, Paris, Seuil, 187 p.
- Imbert Robert, 1934. « Sous d'autres cieux. Nos ancêtres les Gaulois », *Journal des instituteurs*, 31 mars.
- Institut international de planification de l'éducation (IIPE), 1987. Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif: le cas des écoles coraniques, rapport d'un séminaire de l'IIPE, Paris, 10-12 décembre 1984, Paris, IIPE, 118 p.
- Isert Paul E., 1973. Voyages en Guinée et dans les îles Caraïbes, Paris, Maradan, 343 p.
- Jencks C. et al., 1972. Inequality. A reassessment of the effects of family and schooling in America, New York, Basic Books.
- Knüsli J., 1891. Ewe-German-English vocabulary, Ewe Deutschenglisches Wöterbuch, Keta, 1084 p.

- Köhler Jean-Marie, 1991. Formation de base et insertion des jeunes en milieu rural au Burkina Faso, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, 46 p.
- Köhler Jean-Marie et Pillon P., 1982. Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens, Nouméa, Institut culturel mélanésien, Collection « Sillon d'ignames », 96 p.
- Köhler Jean-Marie et Wacquant Loïc J. D., 1985. L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie, Nouméa, ORSTOM/Institut culturel mélanésien, 212 p.
- Komlan Ahloko M., 1982. Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884-1960, thèse de doctorat n° 111, Université de Genève, 354 p.
- Komlan Ahloko M. et Quashie Adjo M., 1986. Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975, Lomé, Université du Bénin, Institut national des sciences de l'éducation, Études et documents de sciences humaines, Série A, n° 12, 105 p.
- Laffitte H., 1872. Le Dahomé, Tours.
- Lange Marie-France, 1984. Contribution à l'étude du système scolaire togolais. Première approche du phénomène de déscolarisation, Lomé, ORSTOM, 85 p.
- Lange Marie-France, 1987. « Dynamisme économique et reviviscence sociale et culturelle chez les Adja-Ehoué du Moyen-Mono (Togo). Quel projet de société ? », 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, pp.143-159.
- Lange Marie-France, 1987. « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n° 27, pp.74-86.
- Lange Marie-France, 1988. « Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences », Études togolaises de population, n° 14, Lomé, URD, pp. 152-163.
- Lange Marie-France, 1989. « Diderot au certificat d'études togolais », *Politique africaine*, n° 33, 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. « 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. 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. « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, pp. 105-121.
- Lange Marie-France, 1993. « Déscolarisation et crise scolaire au Togo », in Chaudenson R., Clignet R., Egly M., Lange M.-F. (...), L'École du Sud, ACCT, diffusion Didier Érudition, pp. 53-66.
- Lange Marie-France, 1993. « Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne. Le cas du Togo », in Livenais P. et Vaugelade J. (éds), Éducation, changements démographiques et développement, Paris, ORSTOM éditions, pp. 171-188.
- Lange Marie-France, 1994. « Scolarisation et questions de population », fiche pédagogique n° 21, pp. 21/1-21/11, in *Questions de population pour l'Afrique*, Dossiers pédagogiques du RIADEP, RIADEP, Lomé, pag. multiple.
- Lange Marie-France, 1995. « Crise économique et recomposition du champ scolaire : l'École africaine en questions », communication pour le séminaire de Royaumont (9-11 janvier), 9 p.
- Lange Marie-France, 1995. « La recherche éducative au sein de l'équipe "Politiques d'éducation" », *Chroniques du Sud*, n° 15, juillet, pp. 73-84.
- Lange Marie-France, 1996. « Une force de travail disputée la main-d'œuvre enfantine en milieu rural togolais », in Schlemmer Bernard (dir.), L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation, Karthala/ORSTOM, Paris, pp. 407-418.
- Lange Marie-France (dir.), 1998. L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions, Paris, Karthala, 254 p.
- Lange Marie-France, L'École négociée. États et sociétés africaines face au système scolaire, ouvrage à paraître.
- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves, 1993. « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine?*, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, pp. 95-98.
- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves (éds), 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers des sciences humaines, vol. 31, n° 3, pp. 563-737.

- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves, 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face-à-face État/sociétés », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers des sciences humaines, vol. 31, n° 3, pp. 563-574.
- Leclerc G., 1972. Anthropologie et colonialisme, Paris, Fayard.
- Lê Thành Khôi (dir.), 1971. «L'enseignement en Afrique tropicale », Revue Tiers-Monde, PUF, 463 p.
- Lê Thành Khôi, 1981. L'éducation comparée, Paris, Armand Colin, 315 p.
- Lê Thành Khôi (dir.), 1984. « Culture et développement », Revue Tiers-Monde, PUF, tome XXV, n°97.
- Lê Thành Khôi, 1991. Éducation : cultures et sociétés, Paris, Publications de la Sorbonne, 352 p.
- Locoh Thérèse, 1986. « Évolution des effectifs scolarisés au Togo. 1971-1983 », Etudes togolaises de population, n° 11, pp.1-13.
- Lucien-Brun Bernard et Pillet-Schwartz Anne-Marie, 1987. Les migrations rurales des Kabyè et des Losso (Togo), Paris, ORSTOM, Travaux et documents, n° 202, 391 p.
- Maïga Paulette Fanta, 1991. Enquête sur la fréquentation et la scolarisation des filles au niveau primaire au Niger, Niamey, Université de Niamey, Faculté des lettres et des sciences humaines, 45 p. (+ tableaux).
- Marcoux Richard, 1995. « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », in M.-F. Lange et J.-Y. Martin (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers des sciences humaines, vol. 31, n° 3, pp. 655-674.
- Marguerat Yves, 1985. L'armature urbaine du Togo, Paris, Collection « Études et thèses », ORSTOM, 166 p.
- Marguerat Yves, 1989. Les étapes de la croissance de Lomé, Centre ORSTOM de Lomé, mars, 26 p.
- Marguerat Yves, 1993a. Dynamique urbaine, jeunesse et histoire au Togo. Articles et documents (1984-1993), Lomé, ORSTOM/Presses de l'Université du Bénin, 230 p.
- Marguerat Yves, 1993b. La naissance du Togo selon les documents de l'époque (1ère partie, L'ombre de l'Angleterre), Lomé, Haho et Karthala, 471 p.
- Marguerat Yves, 1994. «La naissance d'une capitale africaine : Lomé », Revue française d'histoire d'outre-mer, t. LXXXI, n° 302, pp. 71-95.

- Marguerat Yves, Lomé, Histoire d'une ville, Histoire d'une société, à paraître.
- Marguerat Yves, L'acte de naissance du nationalisme togolais, à paraître.
- Maroix (Général), 1938. Le Togo. Pays d'influence française, Paris, Larose éditeurs, 136 p.
- Martin Jean-Yves, 1970. L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, Centre ORSTOM de Yaoundé, Yaoundé, 100 p.
- 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 », in Essais sur la reproduction de formations sociales dominées, Travaux et documents de l'ORSTOM, n° 64, Paris, pp. 55-67.
- Martin Jean-Yves, 1981, « Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun », in Carron Gabriel et Ta Ngoc Châu (dirs), Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction, Paris, UNESCO/IIPE, pp. 22-135.
- Martin Jean-Yves et Ta Ngoc Châu, 1993. La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- Maupoil Bernard, 1961. La géomancie à l'ancienne Côte des Esclaves, Paris, Institut d'ethnologie, Musée de l'Homme, 690 p.
- Memmi Albert, 1979. Portrait du colonisé, préface de J. -P. Sartre, Paris, Petite bibliothèque Payot, 179 p.
- Ministère de l'Éducation nationale, 1973. Projet de réforme de l'enseignement au Togo, Conseil supérieur de l'Éducation nationale, Lomé, 63 p.
- Ministère de l'Éducation nationale, 1975. La réforme de l'enseignement au Togo (forme abrégée), Lomé, 37 p.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, 1986. « Note du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique », séminaire d'information des préfets, Atakpamé, 1er et 2 août.

- Morf Nicole, 1993. Étude sur la scolarisation des filles au cycle fondamental, rapport d'étape, Nouackhott, République islamique de Mauritanie, mars, 59 p. + annexes.
- Müller Karl, 1968. Histoire de l'Église catholique au Togo. 1892-1967, Lomé, Éditions Librairie bon pasteur, Lomé, 251 p.
- Niane Boubacar et Lagardère Danielle, 1992. Les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal, Dakar, UNICEF/ministère de l'Éducation nationale, 80 p.
- Nique Christian, 1991. L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires, Paris, Nathan, 200 p.
- Occansey S. Kwami, 1972. Contribution à l'histoire de l'enseignement au Togo, thèse de doctorat en droit, Université de Strasbourg, 511 p.
- Odamitten S. K., 1978. The missionary factor in Ghana's developpement up to the 1880s, Accra, Waterville publishing house, 230 p.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre, 1984. Les sociétés songhay-zarma (Niger-Mali), Paris, Karthala, 312 p.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre, 1985. « Sciences sociales, africanistes et faits de développement », in *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire*, Paris, CIFACE-Karthala, pp. 27-43.
- Paulston R., 1975. Conflicting Theories of Social and Education Change, University of Pittsburgh.
- Peatrik Anne-Marie, 1993. « Les rapports entre générations en Afrique orientale. Catégorie et statut d'âge chez les Meru Tigania-Igembe du Kenya: un exemple de bouleversement des rapports d'âge », in Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine?, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, pp. 159-161
- Péchoux Laurent, 1939. Le mandat français sur le Togo, Paris, Éditions A. Pedone, 399 p.
- Pélissier René, 1987. Hérodote, n° 46, juillet-septembre, pp. 83-107.
- Pilon Marc, 1995. « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6-14 ans au Togo en 1981: apports et limites des données censitaires », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers des sciences humaines, vol. 31, n° 3, pp. 697-718.
- Prost Antoine, 1992a. L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990, Paris, PUF (1^{ère} édition: 1986), 227 p.

- Prost Antoine, 1992b. « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in Plaisance (dir.), Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990, Paris, L'Harmattan, pp. 203-212.
- Quesnel André et Vimard Patrice, 1988. Dynamique de population en économie de plantation. Le plateau de Dayes au sud-ouest du Togo, Paris, Collection « Études et thèses », ORSTOM, 460 p.
- Reynolds Edward, 1974. Trade and Economic Change on the Gold Coast, 1807-1874, New York, Longman Inc., 207 p.
- Reynolds Lloyd, 1974. Labor Economics and Labor Relations, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Rivière Claude, 1981. Anthropologie religieuse des Évé du Togo, Lomé, Les Nouvelles éditions africaines, 215 p.
- de Rosny Éric, 1981. Les yeux de ma chèvre, Paris, Plon, Presses Pocket, Collection « Terre humaine », 415 p.
- Sanou Bernadette (dir.), 1991. Enquête participative sur les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso, Ouagadougou, Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse, décembre, 112 p.
- Santerre Renaud, 1973. Pédagogie musulmane d'Afrique noire, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 75 p.
- Santerre Renaud et Mercier-Tremblay Céline (dirs), 1982. La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 889 p.
- Santerre Renaud, 1982. « L'éducation camerounaise », in Santerre Renaud et Mercier-Tremblay Céline (dirs), La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, pp. 23-29.
- Schlegel J.-B., 1857. Schlüssel zur Ewe-Sprache, Stuttgart, 328 p.
- Schlunk Martin, 1912. Die Norddeutsche Mission in Togo, Probleme und Aufgaben, Brême, Zweiter Band, Verlag der NDMG.
- Schultz T. W., 1961. « Investment in Human Capital », *The American Economic Review*, vol. LI, n° 1, mars, pp. 1-17.
- Schultz T. W., 1983. Il n'est de richesse que d'hommes : Investissement humain et qualité de la population, Paris, Bonnel.
- Schmidlin Joseh, 1913. Die Katholischen Missionen in den deutschen schutzgebieten, Münster, Aschendorff, 304 p.
- Schwartz Alfred, 1982. Évolution de l'emploi dans les entreprises togolaises du secteur moderne, Lomé, Centre ORSTOM, 14 p.

- Schwartz Alfred, 1984. Quatre plans quinquennaux au Togo (1966-1985), les politiques sectorielles, mythes et réalités, Lomé, Centre ORSTOM, 24 p.
- Sebald Peter, 1988. Togo. 1884-1914, Berlin, Akademie Verlag, 792 p.
- Sirota Régine, 1988. L'École primaire au quotidien, Paris, PUF, 195 p.
- Spieth Jacob, 1906. Die Ewe Stämme, Berlin, 902 p.
- de Surgy A., 1983. La divination par les huit cordelettes chez les Mwaba-Gurma (Nord Togo), tome 1, Paris, L'Harmattan.
- Terray Emmanuel, 1969. L'organisation sociale des Dida de Côte d'Ivoire, Abidjan, Annales de l'Université d'Abidjan, Série F, tome 1, fascicule 2, 374 p.
- Terray Emmanuel, 1987. « Introduction », in Terray Emmanuel (dir.), L'État contemporain en Afrique, Paris, L'Harmattan, pp. 9-19.
- Tornay Serge, 1993. « Les rapports entre générations en Afrique orientale. Milieu traditionnel et milieu urbain : quelles continuités? Une réflexion sur le thème du rapport entre générations en Afrique nilotique », in Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine? », Paris, Ministère de la Coopération et du Développement, pp. 156-158.
- Toulabor Comi M., 1986. Le Togo sous Eyadéma, Paris, Karthala, 332 p.
- Toulabor Comi M., 1992. « L'art du faible », in Bayart J.-F., Mbembe A., Toulabor C., Le politique par le bas en Afrique noire. Contributions à une problématique de la démocratie, Paris, Karthala, pp. 107-145.
- Trinh Van Thao, 1993. « L'idéologie de l'école en Indochine (1890-1938) », *Revue Tiers-Monde*, tome XXXIV, n° 133, janvier-mars, pp.169-186.
- Trinh Van Thao, 1995. L'École française en Indochine, Paris, Karthala, 264 p.
- UNESCO, 1991. Rapport mondial sur l'éducation 1991, Paris, UNESCO, 149 p.
- UNESCO, 1993. Rapport mondial sur l'éducation 1993. Combler le "déficit de connaissances". Elargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau, Paris, UNESCO, 172 p.
- Waast Roland et Schlemmer Bernard, 1992. « Sociologie du développement ? ou : sociologies, en coopération ? », in L'Année sociologique, volume 42, pp. 139-165.

Westermann Diedrich, 1905. Wörterbuch der Ewe-Sprache I, Ewe Deustches, Berlin, 603 p.

Westermann Diedrich, 1906. Wörterbuch der Ewe-Sprache II, Deustches Ewé, Berlin, 235 p.

Yaro K. 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 K. Yacouba, 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers des sciences humaines, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.

Young Michael, 1971. Knowledge and Control, Londres, Collier et Mac Millan.

Documents utilisés au Togo

- 1. Ministère de l'Éducation nationale
 - a) Statistiques scolaires:
 - Annuaires DGPE
 - Annuaires régionaux
 - Registres du personnel
 - Registres d'école
 - b) Textes législatifs:
 - lois et circulaires
 - notes du ministère de l'Éducation nationale
- 2. Livres scolaires
 - a) Livres de lecture
 - b) Autres livres
- 3. Journaux et magazines togolais

La Nouvelle Marche Togo dialogue

4. Archives

- a) Archives nationales (dont rapports du gouvernement français à la SDN et à l'ONU)
 - b) Archives de la ville de Lomé

Table des cartes

| 말을 하는 이 그는 사람은 이는 중요 중요한 그런다 | Pages |
|---|-------|
| Carte 1: La côte avant l'occupation coloniale | 30 |
| Carte 2 : Le Togo allemand | 62 |
| Carte 3 : Le partage du Togo allemand | 84 |
| Carte 4 : Le Togo français | 90 |
| Carte 5: Le Togo | 128 |
| Carte 6 : Taux net de scolarisation dans le primaire, en 1986-87, selon les préfectures | 198 |
| Carte 7: Nombre de filles scolarisées pour 1 000 garçons en 1986-87, selon les préfectures, enseignement du 1 ^{er} degré | 202 |
| Carte 8 : Taux de scolarisation de la population résidente de 6 à 14 ans, suivant l'ethnie en 1970 | 208 |
| Carte 9: Taux de scolarisation de la population résidente de 6 à 14 ans, suivant l'ethnie en 1981 | 209 |
| Carte 10: Taux d'alphabétisation par préfecture en 1970 | 228 |
| Carte 11 : Taux d'alphabétisation par préfecture en 1981 | 229 |

| Carte 12 : Taux d'alphabétisation rurale par préfecture en 1981 | 230 |
|---|-----|
| Carte 13 : Taux d'alphabétisation féminine par préfecture en 1981 | 231 |
| Carte 14 : Taux d'alphabétisation féminine rurale par préfecture en 1981 | 232 |
| Carte 15 : Évolution des effectifs du premier degré entre 1980-81 et 1984-85 en % | 255 |
| Carte 16 : Évolution des effectifs du second degré entre 1980-81 et 1984-85 en % | 256 |

Table des graphiques

| | Pages |
|--|-------|
| Graphique 1 : Évolution des effectifs du 1er degré en indice de 1970-71 à 1986-87 | 131 |
| Graphique 2 : Évolution des effectifs du 1er degré de 1960-61 à 1986-87 | 132 |
| Graphique 3 : Évolution des effectifs du 2 ^e degré de 1960-61 à 1986-87 | 132 |
| Graphique 4 : Évolution des effectifs du 3º degré de 1960-61 à 1986-87 | 133 |
| Graphique 5 : Répartition des élèves du CM2 selon l'âge en %, 1970-71 et 1986-87 | 178 |
| Graphique 6 : Répartition des élèves de 3e selon l'âge en %, 1970-71 et 1986-87 | 179 |
| Graphique 7: Répartition des élèves de terminale selon l'âge en %, 1970-71 à 1986-87 | 180 |
| Graphique 8 : Évolution des taux de réussite au CEPD, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86 | 182 |
| Graphique 9 : Évolution des taux de réussite au BEPC, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86 | 185 |

| Graphique 10 : Évolution des taux de réussite au baccalauréat, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86 | 185 |
|--|-----|
| Graphique 11: Évolution des taux de promotion du CM2 en 6°, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86 | 192 |
| Graphique 12: Évolution des taux de promotion de 3° en seconde, selon le sexe de 1970-71 à 1985-86 | 192 |
| Graphique 13 : Probabilités de survie scolaire | 193 |
| Graphique 14 : Évolution des effectifs du premier degré en indice de 1980-81 à 1986-87 | 246 |
| Graphique 15 : Évolution des effectifs du second degré en indice de 1980-81 à 1986-87 | 246 |
| Graphique 16 : Évolution des effectifs du troisième degré en indice de 1980-81 à 1986-87 | 247 |

Table des tableaux

| 하다 하다 그리고 그렇게 얼마를 다고 있다. 그렇지만 | Pages |
|---|-------|
| Tableau 1: Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré | 20 |
| Tableau 2 : Évolution du nombre d'élèves de 1900 à 1913 | 66 |
| Tableau 3 : Situation des écoles en 1914 au Togo | 80 |
| Tableau 4 : Répartition des élèves dans les écoles publiques en 1921 | 91 |
| Tableau 5 : Répartition des élèves dans les écoles confessionnelles en 1921 | 91 |
| Tableau 6 : Évolution des effectifs des écoles publiques, selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37 | 111 |
| Tableau 7 : Évolution des effectifs des écoles confessionnelles, selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37 | 112 |
| Tableau 8 : Évolution des résultats aux examens selon les écoles de 1920 à 1937 | 113 |
| Tableau 9 : Évolution des effectifs selon les degrés de 1946-47 à 1959-60 | 115 |

| Tableau 10 : Évolution du nombre de reçus aux examensdes premier et second degrés de 1949-50 à 1959-60 | 116 |
|--|-----|
| Tableau 11 : Évolution du nombre de reçus aux examens du troisième degré et de l'enseignement technique de 1949-50 à 1959-60 | 117 |
| Tableau 12 : Évolution des effectifs scolaires du Nord et du Sud et représentativité en %, entre 1950 et 1960 | 119 |
| Tableau 13 : Taux de fréquentation scolaire selon les cercles en 1950 | 119 |
| Tableau 14 : Structures du système scolaire togolais | 141 |
| Tableau 15 : Origine des statistiques scolaires | 148 |
| Tableau 16 : Où trouver les données ? | 151 |
| Tableau 17: Taux de scolarisation en Afrique française en 1957 | 153 |
| Tableau 18 : Évolution du taux de scolarisation de 1957 à 1970 au Togo | 154 |
| Tableau 19 : Évolution des effectifs selon les degrés de 1960-61 à 1969-70 | 155 |
| Tableau 20 : Évolution du nombre de certifiés reçus au concours d'entrée en 6°, de 1960-61 à 1969-70, en % | 156 |
| Γableau 21 : Évolution du nombre de reçus aux examens (CEPE, entrée en 6°, BEPC), de 1960-61 à 1969-70 | 158 |
| Tableau 22 : Évolution du nombre de reçus aux examens de 1960-61 à 1969-70, probatoire, baccalauréat | 159 |

| Tableau 23 : Évolution des effectifs dans le premier degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 161 |
|---|-----|
| Tableau 24 : Évolution des effectifs dans le deuxième degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 162 |
| Tableau 25 : Évolution des effectifs dans le troisième degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 163 |
| Tableau 26 : Évolution de la répartition des élèves en % dans le premier degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 165 |
| Tableau 27 : Évolution de la répartition des élèves en % dans le deuxième degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 166 |
| Tableau 28 : Évolution de la répartition des élèves en % dans le troisième degré, selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 | 167 |
| Tableau 29 : Part des effectifs masculin et féminin inscrits dans l'enseignement privé en 1970-71 et en 1980-81 | 168 |
| Tableau 30 : Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81, enseignement du premier degré | 170 |
| Tableau 31 : Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81, enseignement des second et troisième degrés | 171 |
| Tableau 32 : Filles reçues aux examens en 1971 et 1981 (en % de l'ensemble des reçus) | 172 |
| Tableau 33 : Part des filles selon les degrés en 1970-71 et 1980-81 (en %) | 172 |

| Tableau 34 : Évolution du nombre de reçus aux examens de 1970-71 à 1985-86 | 172 |
|---|-----|
| Tableau 35 : Répartition des élèves de CM2 selon leur âge en 1970-71 et en 1986-87 | 175 |
| Tableau 36 : Évolution des taux de réussite aux examens de 1970-71 à 1985-86 | 181 |
| Tableau 37: Évolution du pourcentage d'élèves présentés au CEPE ou CEPD par rapport aux effectifs de CM2 de 1970-71 à 1978-79 | 183 |
| Tableau 38 : Évolution du pourcentage de certifiés reçus à l'examen d'entrée en classe de sixième de 1970-71 à 1975-76 | 183 |
| Tableau 39 : Évolution du nombre de candidats au baccalauréat de 1970-71 à 1985-86 | 186 |
| Tableau 40 : Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le premier degré de 1976-77 à 1986-87 | 189 |
| Tableau 41 : Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le second degré de 1976-77 à 1986-87 | 190 |
| Tableau 42 : Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le troisième degré de 1976-77 à 1986-87 | 191 |
| Tableau 43: Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981 | 204 |
| Tableau 44: Taux nets de scolarisation selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981 | 210 |

| Tableau 45 : Taux nets de scolarisation selon le sexe et selon les ethnies des enfants âgés de 6 à 14 ans en 1981 | 211 |
|---|-----|
| Tableau 46: Taux nets de scolarisation selon les villes du Togo des enfant âgés de 6 à 14 ans en 1981 | 220 |
| Tableau 47: Taux nets de scolarisation urbaine selon les ethnies et selon le sexe en 1981 des enfants âgés de 6 à 14 ans | 221 |
| Tableau 48 : Taux nets de scolarisation rurale selon les ethnies et selon le sexe en 1981 des enfants âgés de 6 à 14 ans | 222 |
| Tableau 49: Taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans d'ethnie kabyé selon la préfecture de résidence en 1981 | 224 |
| Tableau 50 : Évolution du taux brut de scolarisation dans le primaire de 1975-76 à 1984-85 | 242 |
| Tableau 51 : Évolution des effectifs scolaires selon les enseignements, entre 1980-81 et 1984-85 | 244 |
| Tableau 52 : Évolution des effectifs selon les enseignements tous ordres, de 1979-80 à 1988-89 | 245 |
| Tableau 53 : Évolution des effectifs du primaire, selon les cours, tous ordres, de 1977-78 à 1988-89 | 248 |
| Tableau 54 : Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du primaire de 1977-78 à 1986-87 | 249 |
| Tableau 55 : Évolution des effectifs du second degré, par cours, tous ordres, de 1978-79 à 1986-87 | 250 |

| Tableau 56 : Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du second degré | 250 |
|---|-----|
| Tableau 57 : Évolution des effectifs du troisième degré de 1978-79 à 1986-87 | 251 |
| Tableau 58 : Évolution des effectifs du premier degré selon les préfectures de 1980-81 à 1988-89, tous ordres | 254 |
| Tableau 59 : Évolution de la part des effectifs du privé, dans le système scolaire, selon les degrés | 258 |
| Tableau 60 : Évolution du nombre de filles pour 1 000 garçons, enseignement du premier degré (tous ordres) | 260 |

Table des matières

| | ges |
|--|-----|
| Remerciements | 5 |
| Introduction générale | 7 |
| De l'école imaginaire à la réalité du fait scolaire | 7 |
| Problématique pour l'étude du fait scolaire en Afrique | 8 |
| La recherche sur les systèmes éducatifs du Nord au | |
| Sud: quels chemins? | 8 |
| | 14 |
| Quels sont les thèmes prioritaires ? | 15 |
| Quelles sont les méthodes utilisées ? | 16 |
| | 19 |
| | 19 |
| | 23 |
| | ١, |
| | |
| PREMIÈRE PARTIE : LES ORIGINES DU SYSTÈME | |
| SCOLAIRE TOGOLAIS | 25 |
| | |
| Introduction | 27 |
| 1. Les systèmes éducatifs précoloniaux | 29 |
| | 29 |
| Un problème de terminologie : éducation précoloniale, | |
| | 34 |
| | 39 |
| | 43 |
| L'implantation de l'islam et les premières | |
| | 46 |

| L'implantation des missionnaires : l'essor de la | 48 |
|---|-------------|
| scolarisationLe projet scolaire des missionnaires | 52 |
| 2. La scolarisation sous la colonisation allemande | 61 |
| Le rôle primordial des missions | 63 |
| Le problème du choix des langues scolaires | 69 |
| Suprématie d'une langue et pouvoir politique : la lutte | ٠, |
| contre l'enseignement de l'anglais | 70 |
| L'opposition à l'enseignement en éwé : éviter la | |
| naissance du nationalisme | 73 |
| Les écoles à la veille de la guerre de 1914 | . 77 |
| | ' · · · · · |
| 3. La scolarisation sous la colonisation française | 83 |
| La période de transition: 1914-1920 | 83 |
| La scolarisation sous la période mandataire | 93 |
| La mise en place des structures | 93 |
| Le dilemme de la politique scolaire de la France : | 300 |
| assimilation ou ségrégation | 94 |
| La ségrégation, mais sans l'autonomie culturelle : | |
| l'exemple de la politique linguistique | 104 |
| L'enseignement confessionnel | 109 |
| La scolarisation de 1946 à 1960 | 114 |
| La scolarisation de 1940 a 1900 | |
| Conclusion de la première partie | 121 |
| Conclusion de la premiere partie | 121 |
| | |
| DEUXIÈME PARTIE : L'ÉVOLUTION DE LA | * / 5 |
| SCOLARISATION DE 1960 A 1980 : LES ANNÉES | |
| CONSENSUELLES | 127 |
| CONSENSUELLES | . 127 |
| Introduction | 129 |
| Introduction | 129 |
| | 125 |
| 4. Les structures du système scolaire | 135 |
| Les principes et objectifs de la réforme de 1975 | 135 |
| Les structures du système scolaire togolais | 140 |
| L'enseignement du premier degré | 142 |

| | 47 1 1 1 1 1 1 1 1 |
|---|---|
| TABLE DES MATIÈRES | 335 |
| | er i |
| L'enseignement du deuxième degré | 143 |
| L'enseignement du troisième degré | 144 |
| L'enseignement du quatrième degré | 145 |
| Les sources statistiques | |
| | |
| 5. L'évolution de la scolarisation de 1960 à 1980 | 153 |
| De 1960 à 1970 : les années du décollage | 153 |
| De 1970 à 1980 : les années de l'expansion | 160 |
| L'évolution selon le type d'enseignement : | • " |
| le renforcement de l'enseignement public | -0. |
| L'évolution selon le sexe : le retard des filles | 169 |
| | |
| 6. L'évolution du rendement interne du système | |
| de 1970-71 à 1980-81 | 173 |
| L'âge des élèves | 173 |
| L'évolution des taux de réussite aux examens | 181 |
| L'évolution des taux de redoublement, de promotion et | |
| d'abandon | 187 |
| | 107 |
| 7. L'évolution des disparités scolaires | 197 197 |
| Les disparités régionales Les disparités ethniques | |
| L'ethnie en question | 206 206 |
| Le milieu urbain et le milieu rural | 200 |
| Les migrants et l'école : effet d'assimilation ou effet | 217 |
| d'offre? | 222 |
| L'évolution du niveau d'instruction selon les préfectures | 225 |
| | |
| Conclusion | 233 |
| | |
| | |
| TROISIÈME PARTIE : LE PHÉNOMÈNE DE | Jan Branch |
| DÉSCOLARISATION: UNE ÉTAPE DANS LE | |
| PROCESSUS DE SCOLARISATION | 237 |
| | |
| Introduction | 239 |
| | er en |
| | |
| | |

| 8. Définition et mesure de la déscolarisation | 241 |
|---|------------|
| Le concept de déscolarisation | 241 |
| L'évolution des effectifs | 243 |
| L'évolution générale | 243 |
| L'évolution des effectifs du premier degré | 247 |
| L'évolution des effectifs du second degré | 249 |
| L'évolution des effectifs du troisième degré | 251 |
| L'évolution des effectifs du quatrième degré | 252 |
| Les aspects de la déscolarisation | 253 |
| Selon les préfectures | 253 |
| Selon l'ordre d'enseignement (public/privé) | 257 |
| Selon le sexe | 259 |
| 9. Les raisons et les conséquences | |
| de la déscolarisation | 261 |
| Les raisons du refus de l'école | 263 |
| Les raisons d'ordre scolaire | 263 |
| Les raisons d'ordre économique | 265 |
| Les raisons d'ordre politique | 267 |
| La reprise : 1985-86 à 1988-89 | 268 |
| Les conséquences de la déscolarisation | 271 |
| L'encadrement international | 272 |
| La remise en cause de l'instruction publique et la mise | |
| au travail des enfants | 274 |
| La diversification du champ scolaire | 275 |
| | |
| 10. La déscolarisation au quotidien | 277 |
| Les pouvoirs publics | 277 |
| Les enseignants | 283 |
| Les parents d'élèves | 286 |
| Les jeunes et la déscolarisation | 290 |
| Les écoliers : à quoi sert l'école ? | 291 |
| Collégiens et lycéens : tenir bon à tout prix | 293 |
| Les ex-scolarisés : les « saboteurs » de l'école | 293 294 |
| Conclusion | 297 |

| TABLE DES MATIÈRES | 337 |
|---|-----|
| Conclusion générale | 299 |
| Le poids de l'histoire | 299 |
| L'étude du fait scolaire en Afrique | 303 |
| Quelles solutions aux problèmes actuels ? | 305 |
| Références des documents cités | 309 |
| Table des cartes | 323 |
| Table des graphiques | 325 |
| Table des tableaux | 327 |
| Table des matières | 333 |

Achevé d'imprimer en février 1999 sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery 58500 Clamecy Dépôt légal : février 1999 Numéro d'impression : 901080

Imprimé en France

Cet ouvrage aborde le processus de scolarisation en Afrique à partir de l'étude du système scolaire togolais. Le fait scolaire y est considéré comme un fait social et, en tant que tel, il apparaît comme révélateur du fonctionnement des sociétés. Pour aborder l'étude de ce champ complexe et imbriqué, la démarche historique a été privilégiée, permettant de dérouler progressivement le fil des données recueillies, dans une perspective dialectique qui autorise l'élaboration des concepts de processus de scolarisation et d'institution de l'école.

Le Togo offre un panorama assez complet du paysage scolaire africain, en raison d'une histoire particulière et d'une situation géographique qui lui donnent à la fois les caractéristiques des pays côtiers, très scolarisés, et celles des pays du Sahel, faiblement scolarisés. Il présente aussi la spécificité d'une histoire précoloniale singulière et d'une histoire coloniale mouvementée, ces particularismes engendrant l'avance scolaire constatée. Les années qui suivent l'accession à l'indépendance enregistrent un développement rapide du système scolaire, qui permet au Togo de se situer parmi les pays les plus scolarisés d'Afrique francophone.

Puis, au début des années 80, il se présente comme le pays le plus touché par le phénomène de déscolarisation, et, à ce titre, celui qui révèle de la façon la plus crue les difficultés des États africains face à cette crise scolaire, les transformations de la perception de l'image de l'école par les populations, et la diversification de leurs pratiques scolaires. De même, la reprise scolaire des années 90 indique que l'école est représentative de ces lieux où les contradictions sont exacerbées, où des changements les plus brutaux peuvent côtoyer des permanences les plus inébranlables.

Spécialiste des systèmes éducatifs africains, Marie-France Lange est chargée de recherches à l'ORSTOM. Depuis 1984, elle a travaillé neuf ans en Afrique dont six ans au Togo et quatre au Mali, et a effectué des missions dans d'autres pays africains. Elle a écrit de nombreux articles, un livre publié aux éditions de l'URD/Université du Bénin et a dirigé un ouvrage collectif. L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions, publié aux éditions Karthala (1998).



ISBN: 2-86537-909-4