

UNIVERSITE DU BENIN
UNITE DE RECHERCHE DEMOGRAPHIQUE

**CENT CINQUANTE ANS DE SCOLARISATION
AU TOGO**

Bilan et perspectives

Marie-France LANGE

Unité de Recherche Démographique
Lomé 1989

UNITE DE RECHERCHE DEMOGRAPHIQUE
UNIVERSITE DU BENIN

Créée en 1975, l'Unité de Recherche Démographique a pour principal objectif de promouvoir la recherche et l'enseignement de la démographie.

Elle dispense des cours de démographie au sein de l'Université du Bénin dans différentes écoles et auprès des instances éducatives qui en font la demande.

Ses activités de recherche sont essentiellement centrées sur les interrelations population et développement dans le contexte ouest-africain à travers les phénomènes tels que la fécondité, la mortalité et la migration.

Elle possède également un centre de documentation sur les questions de population qui rassemble et publie des ouvrages sur les données africaines.

Adresse : B.P. 12 971 - Lomé, TOGO
Télex : 5258 UB TO
Téléphone : 21-17-21

S O M M A I R E

Avertissement	3
Avant-Propos	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE I : Des origines à 1960	11
CHAPITRE II : Evolution de la scolarisation de 1960 à nos jours	67
CHAPITRE III : Le phénomène de la déscolarisation	131
CONCLUSION	151
ANNEXES	153
LISTE DES CARTES	163
LISTE DES GRAPHIQUES	164
LISTE DES TABLEAUX	165
TABLE DES MATIERES	171

AVERTISSEMENT

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre d'une collaboration entre l'URD (Unité de recherche démographique) de l'Université du Bénin et l'ORSTOM (Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération).

Marie-France LANGE, chargée de recherche à l'ORSTOM, a effectué ce travail, qui s'insérait dans le cadre de son propre programme de recherche "Relations entre l'évolution du système scolaire et les transformations économiques et sociales".

Sous sa direction, Kodjovi KOUWONOU, Ingénieur des travaux statistiques, a réalisé le traitement des données à l'aide du matériel informatique de l'URD.

Les présentations offertes par le logiciel "Lotus" ne nous donnant pas entière satisfaction, les graphiques ont été reproduits par Yao AGBOGEE, cartographe au Centre ORSTOM de Lomé, qui a, par ailleurs, réalisé l'ensemble des cartes qui illustrent notre analyse.

Les opinions émises dans ce document n'engagent que la responsabilité de l'auteur.

AVANT - PROPOS

En Afrique, la scolarisation revêt une importance particulière. Souvent déclarée comme "priorité des priorités", elle n'a pas pour autant attiré l'attention des chercheurs. Absence d'intérêt de la part de ces derniers ou difficultés de porter un regard scientifique sur l'école ?

Pourtant, le Togo dispose de bonnes statistiques scolaires. Editées annuellement par la Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE), elles offrent un intéressant matériel pour une analyse tant diachronique que synchronique du système scolaire. Ce matériel a été cependant trop peu exploité jusqu'à nos jours. Nous tenterons, dans le cadre de cette étude qui constitue l'un des quatre volets du projet "Analyse démographique des données statistiques disponibles au Togo" financé par la Fondation Ford, de combler cette lacune.

INTRODUCTION

Les systèmes scolaires sont aujourd'hui en crise. Crise qui n'est pas sans relation avec celle que subissent les systèmes économiques et financiers qui semblent se recomposer, et avec les mutations sociales et politiques qui s'opèrent.

Le mythe de l'école créatrice d'égalité sociale, moteur du développement économique, bien que subissant maintes attaques, n'est pas cependant remis en cause. A la restructuration des unités de production, à la nouvelle donne économique mondiale, au chômage des jeunes, on découvre l'école comme remède miracle qui pourra panser les dures conséquences des changements économiques. Dans l'école s'investissent tous les espoirs de résoudre les problèmes de productivité, de performance économique, de chômage. D'où la volonté d'orienter cette institution vers des objectifs auxquels elle ne fut jamais destinée. Alors apparaissent les réformes scolaires, plus ambitieuses les unes que les autres, qui tentent en vain d'ébranler l'édifice des systèmes scolaires et finissent inmanquablement par échouer au fond d'une armoire d'un ministère de l'Education...

En France, le réformisme chronique semble prévaloir sans que les questions de fond soient vraiment abordées. De réformes en réformes, le système scolaire n'en reproduit pas moins impertubablement les mêmes inégalités, les mêmes échecs. En Afrique francophone, depuis les Indépendances, les réformes scolaires sont apparues à différentes périodes qui se situent lors des deux premières décennies

(1960-1980). Quelles que soient l'époque ou les conditions politiques de leur arrivée, elles recèlent toutes la même ambition : en finir avec l'école coloniale, appréhendée comme créatrice d'inégalités, "assimilationniste" et génératrice d'aliénation. Mais la distance qui sépare le discours politique sur l'école des réalisations effectuées ne cesse de croître de jour en jour. Le développement du système scolaire se réalise aujourd'hui difficilement. Les rendements interne (redoublements, abandons) et externe (intégration professionnelle des diplômés) se sont sérieusement détériorés ces dernières années. Les disparités régionales, ethniques ou selon le sexe n'ont pas été vaincues. Et plus grave encore, la scolarisation connaît une période de récession. Ainsi, au Togo, le taux de scolarisation, qui était de 72,1 % dans le primaire en 1980-81, n'est-il plus, en 1984-85, que de 52,6 %. Bien que les effectifs scolaires connaissent à nouveau, depuis 1985-86, de légères hausses, il n'en demeure pas moins que cette "fracture" survenue dans le développement du système scolaire doit être expliquée et susciter une réflexion sur un système qui, compte tenu des effets conjugués de la crise économique et de la forte croissance démographique, risque de se trouver dans une impasse.

Aux années d'euphorie qui caractérisaient l'ère des Indépendances succèdent les années de crise où l'objectif de la scolarisation proche de 100 % dans le primaire non seulement n'est pas encore atteint, mais apparaît comme irréalisable à moyen terme. Un mythe s'écroule... Nous sommes bien loin aujourd'hui des discours enthousiastes de la Conférence d'Addis Abéba et des plans ambitieux pour l'enseignement élaborés en 1961. Il apparaît donc particulièrement pertinent de s'interroger sur l'évolution de la scolarisation et d'en discerner les principales caractéristiques.

Au Togo, la première école de conception européenne a vu le jour en 1842 à Aného. Plus d'un siècle de scolarisation a façonné le paysage éducatif du pays et il est grand temps d'en retracer le cheminement. Aussi étudierons-nous, dans le premier chapitre, l'évolution des effectifs scolaires des premières écoles à l'Indépendance.

Le second chapitre prendra en compte le système scolaire togolais depuis l'Indépendance. Mais ce sont les quinze dernières années (1970-1986) qui retiendront tout particulièrement notre attention. En effet, l'édition du premier volume des statistiques scolaires a été réalisé en 1965, mais ce n'est qu'à partir des années 1970, suite à la création le 1er octobre 1969 de la Direction générale de la planification de l'éducation, que nous disposons de statistiques scolaires quelque peu exhaustives.

Enfin, dans le troisième chapitre nous décrirons la période de crise (1980-1985) caractérisée par la brutale chute des effectifs scolaires. La légère remontée de ceux-ci à partir de 1985-86 sera également prise en compte.

En résumé, à partir des données statistiques (essentiellement celles émanant de la Direction générale de la planification de l'éducation, ainsi que de certaines informations fournies par les recensements de la population) nous expliciterons le processus de formation du système scolaire. Il s'agit de comprendre comment celui-ci s'est développé tant du point de vue quantitatif (nombre d'élèves inscrits) que du point de vue qualitatif (développement de la scolarisation selon les régions, selon l'âge et le sexe des élèves). Quelle a été l'évolution du rendement interne du système scolaire ? Comment expliquer la chute brutale des effectifs scolaires entre 1980-81 et 1985-86 ? Quelles sont les perspectives à court terme, compte tenu des problèmes observés ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

CHAPITRE PREMIER

DES ORIGINES A 1960

Dans ce chapitre, 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 "ruptures" et les "permanences" qui s'observent alors. Nous cherchons à dévoiler les conditions socio-historiques qui ont dessiné les grandes caractéristiques du système scolaire d'aujourd'hui. Nous établirons l'évolution des effectifs scolaires des premières écoles à 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 du système scolaire a été relativement bien étudiée. Tantôt l'approche juridique fut privilégiée (1), tantôt ce furent les aspects socio-politiques d'une région donnée (2), parfois le contenu pédagogique de l'enseignement (3)

(1) - S. Kwami OCCANSEY, "Contribution à l'histoire de l'enseignement au Togo", thèse pour le doctorat d'état en droit, Université de Strasbourg, 1972, 511 p.

(2) - Bertin AGBOBLY-ATAYI, "L'enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux-guerres : scolarisation et perspectives socio-politiques 1919-1939", thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Paris I, 1980, 381 p.

(3) - Ahloko M. KOMLAN, "Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884-1960", thèse de doctorat n° 111, Université de Genève, 1982, 354 p.

retint l'attention des chercheurs. Mais il restait à réaliser une synthèse de ces différentes approches, ce que nous tenterons de façon succincte, et à reconstituer les tableaux statistiques scolaires pour cette période qui précède l'Indépendance (1).

1. 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 de 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 ?

1.1. - 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, de quelques cérémonies, on ne possède aucun élément permettant de faire découvrir quelle était la place de l'enfant au sein de ces sociétés, ni quelle était l'éducation dispensée. Le recueil des traditions orales (très souvent prolixes en ce qui concerne l'origine des clans, l'historique des lignées, ou la succession des chefs) ne permet guère d'obtenir des informations conséquentes. On peut d'ailleurs

(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.

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 16e ou au 17e siècle. Les outils utilisés par Philippe ARIES (1), dans sa tentative de reconstituer ce que furent la place de l'enfant et l'éducation dispensée sous l'Ancien Régime en France, indiquent d'ailleurs la pauvreté des sources écrites et l'inexistence de traces orales. Comment s'en étonner, puisque lorsqu'un système de valeur s'impose, celui qui le précède apparaît souvent comme condamnable ? A titre d'exemple, citons l'infanticide qui, pratiqué semble-t-il au Moyen-âge 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 17e siècle, puisse s'imposer à tous comme une règle intangible et immuable (2).

Nous avons tenté, dans le cadre d'une recherche sur l'éducation pratiquée dans le Moyen-Mono, de reconstituer l'historique des différents types d'éducation. A titre d'exemple, nous reproduisons ici un entretien (3) que nous avons eu avec un chef de culte vodu à propos de l'éducation dispensée aux jeunes au sein des "couvents animistes."

- *"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 vodu que l'on vénérât beaucoup avant et que maintenant on a un peu délaissés. Et puis, il y a aussi de nouveaux vodu... L'apprentissage est différent selon le vodu. La langue, les paroles sacrées, les chants, les danses, les sacrifices... Tout est différent selon le vodu..."*

(1) - Philippe ARIES, "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime", Editions du Seuil, Paris 1973, 316 pages.

(2) - cf. Philippe ARIES, op. cit., page 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 XVIII^e 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..."*

(3) - Entretien mené dans la sous-préfecture du Moyen-Mono (préfecture du Haho), par l'intermédiaire d'un interprète adja, Mr H. GBOBADA.

- "Depuis combien de temps, vénère-t-on les vodu dans votre famille ?"

- "Depuis très, très longtemps."

- "Avez-vous toujours vénéré les vodu ?"

- "Non ! Ce sont les Nago (1) qui nous ont apporté les vodu. Ensuite, les Nago ont abandonné les vodu et ont adoré Dieu (2)."

- "Quels étaient les divinités que vous vénériez avant l'introduction des vodu par les Nago ?"

- "Il y a longtemps de 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 N. L. GAYIBOR (3), que les mutations sociales ont été très importantes dans le Sud-Togo au cours de ces derniers siècles. 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 Fa (4). Or, ce culte importé du Nigéria dut, de fait, supplanter un autre système de formation. 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.

1.2. - 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

(1) - Yoruba.

(2) - Allusion à la conversion des Yoruba à l'Islam.

(3) - Nicoué Lodjou GAYIBOR, "Recueil des sources orales du pays Aja-Ewé", Lomé, Ecole des lettres, Université du Bénin, 1977, 104 p.

(4) - Voir à ce sujet : Bernard MAUPOIL, "La géomancie à l'ancienne Côte des Esclaves", Paris, Institut d'ethnologie, Musée de l'Homme, 1961, 690 p.

le terme *d'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 d'évolution historique de ces sociétés et une conception idéalisée à la fois de l'éducation traditionnelle et de l'école.

La conception an-historique des sociétés africaines a souvent eu comme origine l'ignorance ou la méconnaissance de l'histoire précoloniale. Pourtant, en ce qui concerne le Togo, nous disposons maintenant de bonnes études (1) 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. N. Lodjou 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 socio-politiques. 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, se transforment dans un espace circonscrit. Cette double appréhension "espace-temps" est totalement absente des études relatives à l'éducation précoloniale.

(1) - Du moins pour la partie méridionale du pays. Se reporter aux études de Nicoué Lodjou GAYIBOR, en particulier sa thèse de doctorat d'état, "L'aire culturelle ajatado des origines à la fin du XVIIIe siècle", Paris, Université de Paris I, UER d'histoire, 1985, 1306 p.

Pour illustrer notre propos, nous analyserons le chapitre I, intitulé "L'éducation traditionnelle", de l'ouvrage de Paul DESALMAND (1). L'introduction définit clairement le sujet abordé : il s'agit d'essayer "de suggérer ce qui précéda l'implantation des écoles islamique et occidentale" (2). 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 (3). 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 concevront d'ailleurs 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."* (4). Cette phrase résume bien le tableau récapitulatif (5) qui établit une typologie comparée de l'éduca-

(1) - Paul DESALMAND, "Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville", Abidjan, Editions CEDA, 1983, 456 p.

Cet ouvrage constitue l'une des meilleures études sur l'histoire de l'éducation en Afrique francophone et c'est à ce titre qu'il peut générer des analyses critiques.

(2) - Op. cit., p. 17.

(3) - Ibid., p. 19.

(4) - Pierre R. DASEN, "Cultures et développement cognitif. La recherche et ses applications.", in *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre.* (colloque de Cerisy), Paris, Karthala, 1988, pp. 123-141.

(5) - Paul DESALMAND, op. cit., pp. 33-35 ; tableau que nous reproduisons en annexes de ce chapitre. Comme tout tableau synthétique, celui-ci caricature parfois les idées développées dans le texte, qui apparaissent plus nuancées.

tion 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 (1). Peut-on établir une analyse comparative entre un système dans sa globalité et un sous-système 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", 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 péjorative 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.

(1) - L'enseignement ne concerne même pas l'ensemble des connaissances acquises, comme le note d'ailleurs P. DESALMAND : "Des études récentes ont montré que 80 % des connaissances acquises l'étaient en dehors de l'école", op. cit., p. 37. C'est par ailleurs faire l'impasse sur les travaux de P. BOURDIEU / J.-C. PASSERON ou de C. BAUDELLOT / R. 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 (cf. en annexes de ce chapitre).

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 priori. Pourtant, même dans la société la plus égalitaire qu'il soit, l'éducation est différente selon le sexe de l'enfant. Tout un corpus de savoir 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." Les sociétés traditionnelles ne sont pas ce paradis perdu que sous-tendent les critères retenus dans le tableau de P. DESALMAND. 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 un échappatoire au carcan des sociétés traditionnelles.

En conclusion, nombreuses sont les difficultés (que P. DESALMAND 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 reconstitution, car il ne s'agit là que 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 conviendra donc de sortir du flou les différents termes "éducation précoloniale", "éducation traditionnelle", "école." En clair, d'élaborer des concepts qui soient exempts de jugements de valeur et construits sur des données empiriques circonscrites dans le temps et l'espace. Un travail qui déborde du cadre de notre présente étude, mais que nous nous proposons d'étudier en d'autres lieux.

1.3. - 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 (1) sont particulièrement représentatives de ce phénomène.

(1) - Actuels Ghana, Togo et Bénin.

L'implantation des Européens précéda de plusieurs siècles la colonisation. Cette implantation est très différente du processus de colonisation (1) : il s'agissait d'établir des lieux -forts ou comptoirs- où les transactions commerciales pouvaient s'exercer 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*" (2). 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 siècles (3).

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 *Regis et Fabre* de Marseille s'installent à Porto-Seguro.

(1) - On peut se reporter à la définition de la *situation coloniale* établie par Georges BALANDIER 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*"... in "Sociologie de l'Afrique noire", PUF, Paris, 4^e édition 1982, 529 p. (voir le chapitre premier, pp. 3-38).

Par ailleurs, René PELISSIER 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", in "Angola et Mozambique : des guerres interminables et leurs facteurs internes", *Hérodote*, n° 46, juillet-septembre 1987, pp 83-107.

(2) - Albert Van DANTZIG, "Forts and Castles of Ghana", Accra, Sedco Publishing Limited, 1980, 96 p., (p. 84).

(3) - 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.

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) (1). C'est l'époque de l'apogée des grands "cabécères" (2), commerçants africains autochtones auxquels viennent se joindre les Sierra-léonais et les "Brésiliens" (3). Cependant en 1873, les Anglais entrent de nouveau en guerre contre le royaume ashanti, qui sera vaincu 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 (4).

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 ou de commerçants indépendants, ces individus ont,

(1) - On peut consulter l'ouvrage de Yves MARGUERAT, "Naissance de Lomé, naissance du Togo" (à paraître) pour avoir des données plus complètes sur la mise en place des différents groupes sociaux sur la côte togolaise, ainsi que le livre de Edward REYNOLDS, "Trade and Economic Change on the Gold Coast, 1807-1874", New York, Longman Inc., 1974, 207 pages, pour ce qui concerne la Gold Coast.

(2) - Selon Y. MARGUERAT, op. cit., le mot "cabécère" d'origine (portugaise: *cabeceiro*) signifie chef. L'auteur les décrit comme "*des "self-made men", indépendants des autorités coutumières, et capables parfois de les supplanter*".

(3) - "*Les uns et les autres anciens esclaves libérés, revenus sur la côte comme intermédiaires commerciaux (parfois fort enrichis) entre les commerçants européens et africains. Les Sierra-léonais, sujets britanniques, ne cherchent guère à s'implanter durablement. Les rapatriés du Brésil (à partir de 1835) se fondent plus vite dans la population et font souche sur place, où leurs descendants sont nombreux aujourd'hui*", Y. MARGUERAT, *ibid.*

(4) - Y. MARGUERAT, *ibid.*

pour la quasi-totalité d'entre eux, reçu les bases d'une éducation scolaire occidentale. Selon E. REYNOLDS, 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" (1)*. Ils pratiquent aisément une ou plusieurs langues européennes, possèdent des notions de lecture, d'écriture et d'arithmétique (2). 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 faible mesure aux Africains. Si les métis furent les principaux bénéficiaires des cours dispensés dans les forts ou les comptoirs, la raison en est simple : leurs pères étaient souvent contraints par la loi de leur payer des études, ainsi que le note A. Van DANTZIG : *"Yet, many a company 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 company officials" (3)*. 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" (4)*.

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 which several of them reached high positions" (5)*. Ils seront ainsi amenés à

(1) - E. REYNOLDS, op. cit., p. 106.

(2) - Se reporter à Philip FOSTER, "Education and Social Change in Ghana", London, 1965, pp. 52-58.

(3) - A. Van DANTZIG, op. cit., p.84.

(4) - E. REYNOLDS, op. cit., p.87.

(5) - A. Van DANTZIG, op. cit., pp. 84-85.

jouer un rôle économique puis politique important, que ce soit en Gold Coast ou au Togo. En ce qui concerne la Gold Coast, A. Van DANTZIG constate que : *"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"* (1).

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 traditionnels (2). 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"* (3).

1.4. - La première école togolaise

Comme nous l'avons noté précédemment, l'actuelle côte togolaise ne connut pas de présence européenne précoce et continue. Mais 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'oeuvre 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 "moderniste" des

(1) - Ibid., p. 85.

(2) - *"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"* E. REYNOLDS, op. cit., p. 106.

(3) - Ibid., p. 104.

Ph. FOSTER note de la même façon que *"Education meant one thing above all, the opportunity to enter more highly paid posts within the exchange sector of the economy"*, op. cit., p. 66.

commerçants de la Côte, tournée vers le commerce international. Il est intéressant de retracer les événements qui ont permis à A.Z. LAWSON d'être l'initiateur de ce type d'instruction nouveau.

La tradition orale d'Aného nous apprend que les Anglais avaient proposé au roi AHLONKO Foli -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 (1). Il apparaît évident qu'un embarquement sur un bateau négrier vers 1740 signifiait pour les Africains la mise en esclavage et l'assurance d'un non-retour. AHLONKO Foli préféra s'adresser au roi de Glidji qui lui même déclina l'offre au profit de son gendre LATEVI BEWU. Ce dernier accepta et remit son fils LATEVI 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'installe en prenant le nom de Laté Awoku LAWSON. Fort de ses contacts avec les Européens, il entrepris un commerce florissant de marchand d'esclaves.

Grâce au récit de Paul E. ISERT (2), nous disposons de quelques informations écrites sur ce premier LAWSON : *"Nous avons parmi nous entri'autres, un Nègre distingué nommé Lathe, de basse extraction, mais qui par ses talents 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"* (3). Plus loin, Paul E. ISERT nous indique que : *"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*

(1) - Voir à ce sujet, N.L. GAYIBOR, "Recueil des sources orales de la région d'Aného", Lomé, Ecole des lettres, Université du Bénin, 1977, 65 p. Se reporter aux pages 6-7 et 37-38.

(2) - Paul E. ISERT "Voyages en Guinée et dans les îles Caraïbes", Paris, éd. française, Maradan, 1793, 343 p. Se reporter aux pages 70-71.

(3) - Paul E. ISERT, op. cit., pp. 70-71. Nous retrouvons ici le processus de marginalisation des chefs traditionnels par les marchands.

aujourd'hui un fils en Angleterre, et un autre au Portugal qui apprennent à lire, à écrire et à chiffrer, connaissance qu'il n'a pu se procurer à lui-même" (1). 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 (2).

Quelques années plus tard, nous retrouvons la trace de Akuété Zankli LAWSON, dans le récit d'un autre Européen, Thomas Birch FREEMAN (3), 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 old 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 immediatly, and to do more as soon as possible."* (28 mars 1843) (4).

La première école togolaise fut donc créée par le fils d'un grand cabécère, lui-même commerçant. Pour N.L. GAYIBOR, *"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"* (5). Rappelons que Latévi Awoku, selon ISERT, était de *"basse extraction"* mais qu' *"il apprit bientôt les moyens de devenir riche et puissant"* (6). Latévi Awoku symbolise bien ces nouvelles élites qui, d'une part, récupèrent les attributs des anciens dignitaires (ISERT note

(1) - Ibid., pp. 120-121.

(2) - N.L. GAYIBOR, "L'aire culturelle ajatado des origines à la fin du XVIIIe siècle", op.cit., p. 967.

(3) - Thomas Birch FREEMAN, "Journal of various visits to the kingdoms of Ashanti, Aku, and Dahomi in Western Africa", third edition with a new introduction by Harrison M. Wright, London, Franck Cass and Co Ltd, 1968 (1ere édition : 1844).

(4) - Thomas Birch FREEMAN, op. cit., p. 279.

(5) - N. L. GAYIBOR, op. cit., p. 961.

(6) - P. E. ISERT, op. cit., pp. 70-71.

qu'il fait "*frapper le gongong /.../pour célébrer son grand nom*" comme "*un seigneur Nègre*" (1)), 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 même*" (2). Cette double référence s'exprime encore de nos jours en vue de la légitimation des pouvoirs politiques (3).

Ainsi, lorsque Latévi Awoku détient la suprématie économique de la région, ses ambitions politiques sont-elles clairement exprimées (4). Après avoir marginalisé la chefferie traditionnelle, il entre en lutte armée contre elle, lutte que poursuivra son fils A. Zankli LAWSON (5). 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*" (6) : "*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*" (7).

La création de la première école togolaise par A. Zankli LAWSON révèle la volonté de perpétuer cette domination économique et politique acquise, si comme l'affirme N.L. GAYIBOR, "*l'instruction y était dispensée aux fils de grands dignitaires*" (8) : un moyen pour cette classe sociale naissante d'assurer sa reproduction.

1.5. - L'implantation de l'Islam et les premières écoles coraniques

De nouveau, nous sommes confrontée à la pénurie de données disponibles, l'histoire de l'Islam togolais ayant suscité très peu

(1) - Ibid., pp. 70-71

(2) - Ibid., p. 121.

(3) - Cf. Comi M. TOULABOR, "Le Togo sous Eyadéma", Paris, Karthala, 1986, 332 p.

(4) - N.L. GAYIBOR, op. cit., p. 964.

(5) - Ibid., pp. 962-975.

(6) - Ibid., p. 975.

(7) - H. LAFFITTE, "Le Dahomé", Tours, 1872, p. 19, cité par N.L. GAYIBOR, op.cit., p. 975.

(8) - N.L. GAYIBOR, op.cit., p. 961.

d'études (1). De plus, d'une façon générale, les recherches sur les écoles coraniques se font rares et, aujourd'hui encore, elles ne bénéficient d'aucun essor. Ce phénomène n'est pas spécifique au Togo et semble concerner un grand nombre de pays d'Afrique noire. Ainsi Renaud SANTERRE note-t-il que *"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"* (2). Il en est de même au Togo, où aucun recensement 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).

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 demeura une religion minoritaire (3). Selon R. DELVAL, *"Les grands courants d'islamisation en Afrique Noire qui, du XIe au XVIIIe 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, Sonhaï 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."*

(1) - Le seul ouvrage publié à ce jour est celui de Raymond DELVAL, "Les musulmans au Togo", Paris, Publications orientalistes de France, C H E A M, 1980, 340 p. 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 Nigéria 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"*, p. 9.

(2) - Renaud SANTERRE, "L'éducation camerounaise", pp. 23-29, in "La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise", Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1982, 889 p.

(3) - 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.

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

1.6. - 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 très vite fauchés par la maladie ou les attaques des populations (2). 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.

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 (3).

(1) - Raymond DELVAL, op.cit., p.15.

(2) - Concernant l'histoire des sociétés missionnaires on peut se reporter à :

- Jean FAURE, "Histoire des missions et églises protestantes en Afrique occidentale des origines à 1884", Yaoundé, Editions CLE, 1978, 363 p.

- Karl MÜLLER, "Histoire de l'Eglise catholique au Togo. 1892-1967", Lomé, Editions Bon Pasteur, 1968, 251 p.

- S. K. ODAMTEN, "The missionary factor in Ghana's development up to the 1880s", Accra, Waterville publishing house, 1978, 230 p.

Cet ouvrage fournit de précieuses informations sur l'implantation et le développement de la mission de Bâle.

(3) - Robert CORNEVIN, "Le Togo : Des origines à nos jours", Paris, Académie des Sciences d'outre-mer, 1988, 556 p. Se reporter aux pages 148 et 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 (1). Puis ils progressent à Bismarckburg 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 l'école de A.Z LAWSON, comme nous l'avons vu précédemment.

Quelques années plus tard, vers 1847, la *Norddeutsche Missiongesellschaft* (mission de l'Allemagne du nord, 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 Peki) se solda par le décès des quatre premiers missionnaires. Il fut alors décidé de s'établir en pays éwé, à Kéta (1857), puis à Waya (1856), 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

(1) - cf. carte n° 1, ci-jointe.

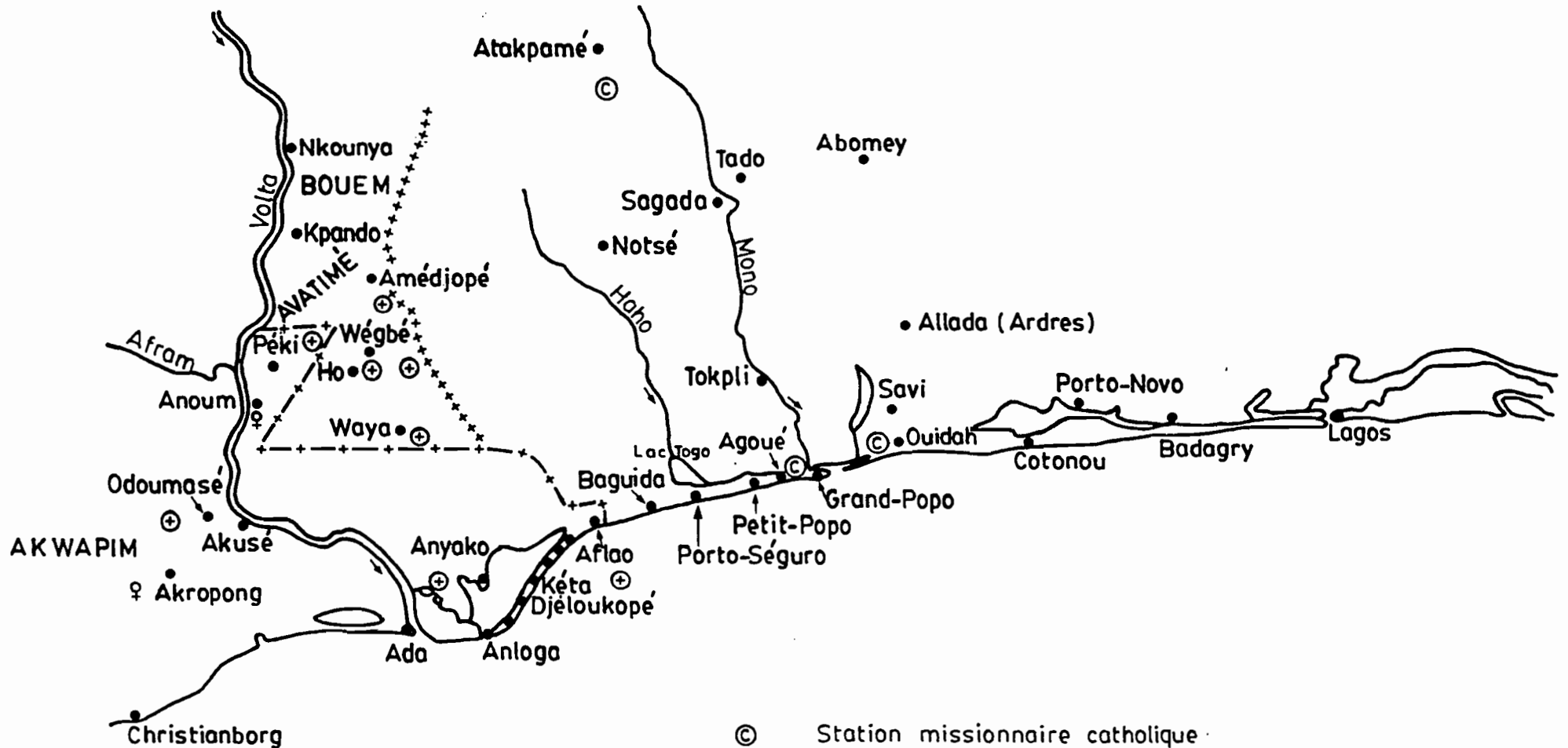
et surtout la mission de Brême qui, quelques décennies plus tard, donnera naissance à l'Eglise évangélique du Togo; la mission de Bâle, quant à elle, restera cantonnée sur le territoire de la Gold Coast.

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'y être chassés par un "soulèvement de féticheurs" (1). D'autres tentatives se solderont par des 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'Atlantique au Soudan. Du poste de Ouidah, les missionnaires se répandent à Agoué, Petit-Popo, Porto-Séguro, puis en 1886 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" (2).

(1) - Karl MULLER, op.cit. 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 traditionnelles (polygamie, culte vodu, culte des ancêtres,...) ne leur permettra guère de s'insérer au sein des populations de la côte, dont P. ISERT écrivait que "*les Nègres y sont beaucoup plus religieux*", op.cit., p.121. Il faudra attendre la venue des Brésiliens pour voir triompher un catholicisme plus tolérant que R. CORNEVIN 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...*", op. cit., p. 153.

(2) - 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.

LA CÔTE AVANT L'OCCUPATION COLONIALE



- Ⓒ Station missionnaire catholique
- ♀ " " de Bâle
- ⊕ " " de Brême
- +---+ Future frontière du Togo allemand
- +++++++ " " du Togo français

- 30 -

Ce sont donc quarante années d'évangélisation et de scolarisation qui précèdent l'arrivée des allemands. Evangélisation et scolarisation étaient intimement liées et la première ne pouvait se concevoir sans la seconde. A. M. KOMLAN a bien montré (1) les fondements idéologiques de cette association en décrivant l'école comme "*moyen de la Mission*". "*Ici se dessinent les finalités de l'école qui doit, selon Warneck (2) :*

- apprendre à lire pour faciliter l'accès à la Bible et aux Ecritures 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" (3). Les 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 ethnologiques (4) et la priorité donnée à la lecture de la Bible (en langue vernaculaire) sera source d'une abondante production d'ouvrages linguistiques (5). Ces connaissances permettront l'éclosion de nombreux livres scolaires (une quinzaine de livres de lecture, des livres de calcul, d'histoire, de géographie et de sciences naturelles), ce qui donnera aux missionnaires une incontestable avance dans le domaine scolaire par rapport au colonisateur allemand (6).

Les missionnaires catholiques auront sensiblement la même démarche. Ils favoriseront les travaux ethnologiques (7), 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 Joseph SCHMIDLIN (8). "*L'école de la mission catholique sert comme*

(1) - Ahloko M. KOMLAN, op.cit., pp.54-65.

(2) - Gustav WARNECK (1834-1910) fut le théoricien "missiologue" allemand qui a le plus influencé les pasteurs de la mission de Brême.

(3) - A.M. KOMLAN, op.cit., p.58.

(4) - On peut citer à ce sujet les travaux de Jacob SPIETH, dont le livre "Die Ewe Stämme", Berlin, 1906, 902 p.

(5) - 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 de D. WESTERMANN.

(6) - Un grand nombre de ces livres ont été écrits par le pasteur E. BÜRGI. Selon A.M. KOMLAN, cela lui valut le surnom de "Père de l'école", op. cit., p. 121.

(7) - Position qui donnera naissance en 1906 à la revue "*Anthropos*".

(8) - Joseph SCHMIDLIN, "Die Katholischen Missionen in den deutschen schutzgebieten" (les Missions catholiques dans les protectorats allemands), Münster, Aschendorff, 1913, 304 p., cité par A.M. KOMLAN, op. cit., p. 59.

moteur essentiel de l'éducation; une école sur laquelle il faut porter une attention et un soin particulier... 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 plus généralement et plus solidement ancrés dans leurs habitudes païennes (1). K. MÜLLER, de la même façon, insiste sur le rôle de l'école en tant que "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... (mais) 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" (2).

Catholiques et protestants se rejoignent quant au rôle irremplaçable de l'école. Pour l'inspecteur Martin SCHLUNK 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" (3). Cependant, la formation ne sera pas assurée selon les mêmes principes. La conception unitaire d'"une église catholique universelle" (4) ne favorisera pas la naissance d'un clergé catholique autochtone, à un moment où, au contraire, les missionnaires de Brême chercheront à former une élite capable de diriger le mouvement protestant togolais. Cette élite sera formée à Westheim, en Allemagne, grâce à la création d'une école pour pasteurs en 1890, où seront instruits, dès la première année, une vingtaine de jeunes togolais.

Le bilan de ces quarantes 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

(1) - Ibid., J. SCHMIDLIN cité par A.M. KOMLAN, p. 60.

(2) - K.MÜLLER, op. cit., p.48.

(3) - Martin SCHLUNK, "Die Norddeutsche Mission in Togo, Probleme und Aufgaben", Bremen, Zweiter Band, verlag der NDMG, 1912, p.83, cité par A.M. KOMLAN, op. cit., p.61.

(4) - A. M. KOMLAN, op. cit., p. 64.

quarante années de la présence assidue des missionnaires, prend alors 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 bénéficié les premières des écoles confessionnelles sont celles qui apparaissent aujourd'hui comme les plus scolarisées. Les disparités ethniques ou régionales ainsi engendrées (qui ne seront pas ou peu comblées par les colonisateurs allemand et français) se posent crûment de nos jours.

2. 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'oeuvre et où les transactions commerciales étaient le 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 anglais (1).

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, "(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 Natchigal 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

(1) - cf. Robert CORNEVIN, op. cit., p. 155, et Yves MARGUERAT, op. cit. (à paraître). Voir en particulier le chapitre V intitulé "Les Lawson entrent en scène". 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 du Gouvernement 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.

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'appriétaient à mettre en exécution" (1). 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" (2). Cet "embryon d'Etat" 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 (3).

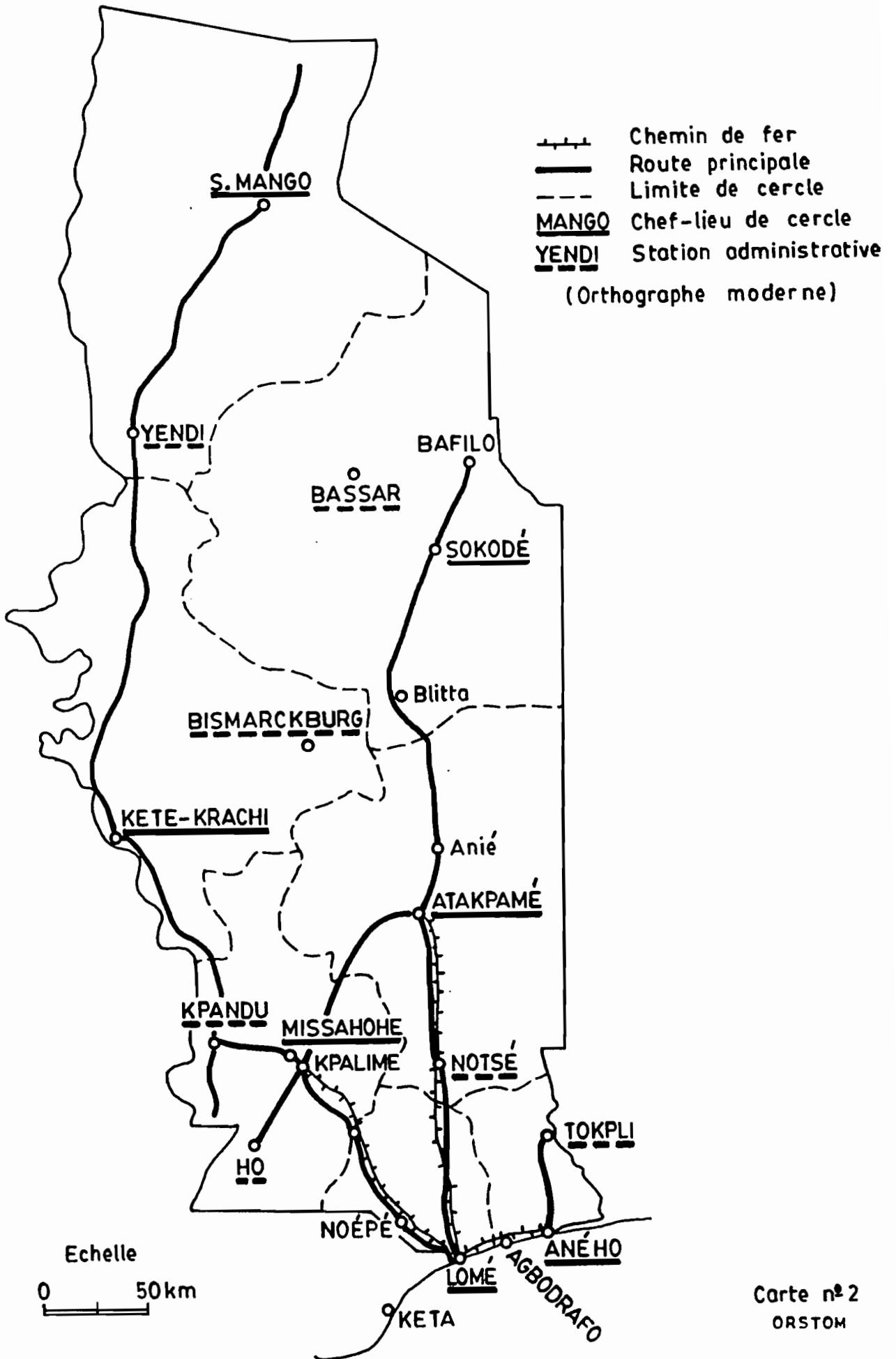
Durant toute cette période, où l'administration allemande n'était pas en mesure de mettre en place un système scolaire officiel, les missionnaires pourront donc poursuivre leur travail de scolarisation sans entraves. Les autorités coloniales effectuent cependant un partage du Togo entre les différentes 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 1728, 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.

(1) - Yves Marguerat, "Lomé, Histoire d'une ville, Histoire d'une société" (à paraître).

(2) - Ibid.

(3) - R. CORNEVIN, op. cit., pp. 161-184.

LE TOGO ALLEMAND 1914



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 interdisent 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 (1). Ces régions ne bénéficieront 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 70 années de retard que les missions commencèrent à ouvrir des écoles dans les régions septentrionales. 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.

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

Tableau 1
Evolution du nombre d'élèves de 1900 à 1913

Années	Nombre total d'élèves	Nombre d'élèves écoles publiques
1900	2 600	34
1902	3 000	60
1904	4 800	137
1906	5 400	203
1908	9 400	275
1910	10 500	284
1912	14 700	347
1913	14 100	341

Source : Christel ADICK, "Bildung und Kolonialismus in Togo", Wensheim, éditions Beltz, 1981, 264 p., cité par R. CORNEVIN, op.cit., pp. 215-217.

(1) - 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 (cf. R. CORNEVIN et R. DELVAL, op.cit.). 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.

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 les écoles publiques**. Cette constatation a souvent été source de sévères critiques portées sur la politique scolaire allemande (1). Mais ce ne sont que trente ans de colonisation qui ont façonné 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 rapide. Ainsi la "production" de moniteurs et d'instituteurs était-elle plus facile. 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 1911, 2/3 des scolarisés étaient d'ethnie éwé et, sur les 347 écoles que comptait le pays, seules 179 dispensaient un enseignement en langue allemande (2), encore cet enseignement était-il 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"* (3). 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 colonisa-

(1) - cf. Christel ADICK et A.M. KOMLAN, op.cit., Peter SEBALD, "Togo 1884-1914", Berlin, Akademie Verlag, 1988, 792 p. .

(2) - R. CORNEVIN, op. cit., p. 216.

(3) - Général MAROIX, "Le Togo. Pays d'influence française", Paris, Larose éditeurs, 1938, 136 p. (pp. 27-28).

tion allemande et de louer celle de la France, face aux revendications de l'Allemagne nazie (1). Cependant, Ahloko M. KOMLAN montrera "le bien fondé de cette affirmation" (2). De même, Yves MARGUERAT, en exhumant certains documents d'archives, a fait surgir les soubassements racistes que nous avons décrits comme inhérents au fait colonial (3). Cette attitude 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. Ce processus, qui n'est pas spécifique à la colonisation allemande (4), aura le résultat d'inciter les togolais à s'orienter vers les 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.

(1) - Ceci apparaît très clairement dans le livre de MAROIX. Ainsi, dans l'avant-propos, l'auteur écrit-il : *"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"*.

(2) - A. M. KOMLAN, op. cit., pp. 10 et sqq.

(3) - cf. supra p.19. et Yves MARGUERAT, "L'acte de naissance du nationalisme togolais" (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 quand il s'agit d'un procès entre Européens et Indigènes devant les tribunaux"*. Voici quelques passages de la réponse du Comte ZECH : *"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 jugé 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."* 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. A la lecture de l'article de Y. MARGUERAT, on voit que "l'élite côtière" ne désarme pas.

(4) - cf. René PELISSIER, op. cit.

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 cette option : 40 % des dépenses sont destinés 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 % (1).

Dans ces conditions financières, l'action scolaire des Allemands ne pouvait qu'être limitée. La première école officielle (*Regierungsschule*) 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 (2). La première intervention de l'administration consiste à faire remplacer les missionnaires allemands mal soumis aux ordres coloniaux et à changer ceux de nationalité anglaise par des Allemands (3). La mise en place d'un personnel missionnaire favorable au pouvoir colonial étant réalisée, celui-ci s'attaque au problème de la langue d'enseignement. Il s'agit avant tout d'interdire l'emploi de l'anglais, car selon l'adminis-

(1) - R. CORNEVIN, op. cit., pp. 195-196.

(2) - A. M. KOMLAN, op. cit., pp. 94-113.

(3) - Ibid.

tration "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 des idées humanitaires de ce peuple insulaire" (1). Mais plus grave encore au niveau politique est l'affirmation 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 de vue économique et social" (2). Aussi, à partir de 1904, le gouvernement allemand incite-t-il les missions à enseigner en langue allemande, en distribuant des subventions à celles qui acceptent. Puis, en 1906, un décret impose l'allemand comme seule langue européenne d'enseignement, tout en tolérant l'utilisation des langues vernaculaires (3). Si l'anglais semble disparaître de l'école, on a vu que l'allemand n'y fera qu'une entrée limitée (4). En raison des nouveaux programmes imposés, la scolarité est portée à six années d'étude en 1909. 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'Etat. Les meilleurs d'entre eux entrent à l'école professionnelle pour une durée de deux ans. Une formation professionnelle leur est donnée -dactylographie, éléments de comptabilité, rédaction administrative-, qui leur permet 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 étaient donc limités. Aussi, très tôt, le colonisateur allemand s'efforça-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 furent attribuées pour favoriser l'enseignement agricole (création du champ scolaire, qui restera en vigueur sous la colonisation française et subsiste encore de nos jours en zone rurale). Déjà, le chômage des jeunes diplômés commençait à poser problème; il deviendra chronique dans les années à venir.

La scolarisation sous la colonisation allemande a donc connu une expansion remarquable, en raison de l'action des missionnaires, les

(1) - Ibid.

(2) - Ibid.

(3) - Robert CORNEVIN, "Histoire de la colonisation allemande", Paris, PUF, 1969, 128 p.

(4) - cf. supra.

autorités coloniales s'étant contentées de structurer le système scolaire. 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. La répartition des élèves est alors la suivante :

Tableau n° 2
Situation des écoles en 1912

Ordres d'enseignement	Ecoles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Enseignement Officiel	Ecole professionnelle	1	37
	Ecoles élémentaires		
	Lomé	1	133
	Anécho-Sebevi	1	148
	Sokodé	1	23
		4	341
Privé Protestant	Ecole complémentaire	1	11
	Ecoles élémentaires	156	5 643
		157	5 654
Privé Catholique	Ecole complémentaire	1	37
	Ecole normale	1	42
	Ecole professionnelle	1	95
	Ecoles élémentaires	181	7 479
		184	7 653
Privé Méthodiste	Ecoles élémentaires	7	598
TOTAL Tous ordres	Ensemble des écoles	352	14 246

Source : August FULL, "Fünfzig Jahre Togo", Berlin, D. Reimer Ernest Bohsen, 1935, p. 156, cité par Ahloko M. KOMLAN, op. cit., p. 124.

3. La période de transition 1914 - 1920

Au moment où la guerre éclate en Europe, la colonie togolaise était à peine armée. Elle possède une simple force de police (*polizei - truppe*) 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 télégrammes en date du 4 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 (1) : les régions de Lomé et de 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 (2). La remise effective aux représentants français des territoires passant sur leur autorité eut 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 (3). Quelques modifications de frontière eurent encore lieu entre 1927 et 1929, date à laquelle la frontière définitive du Togo est fixée.

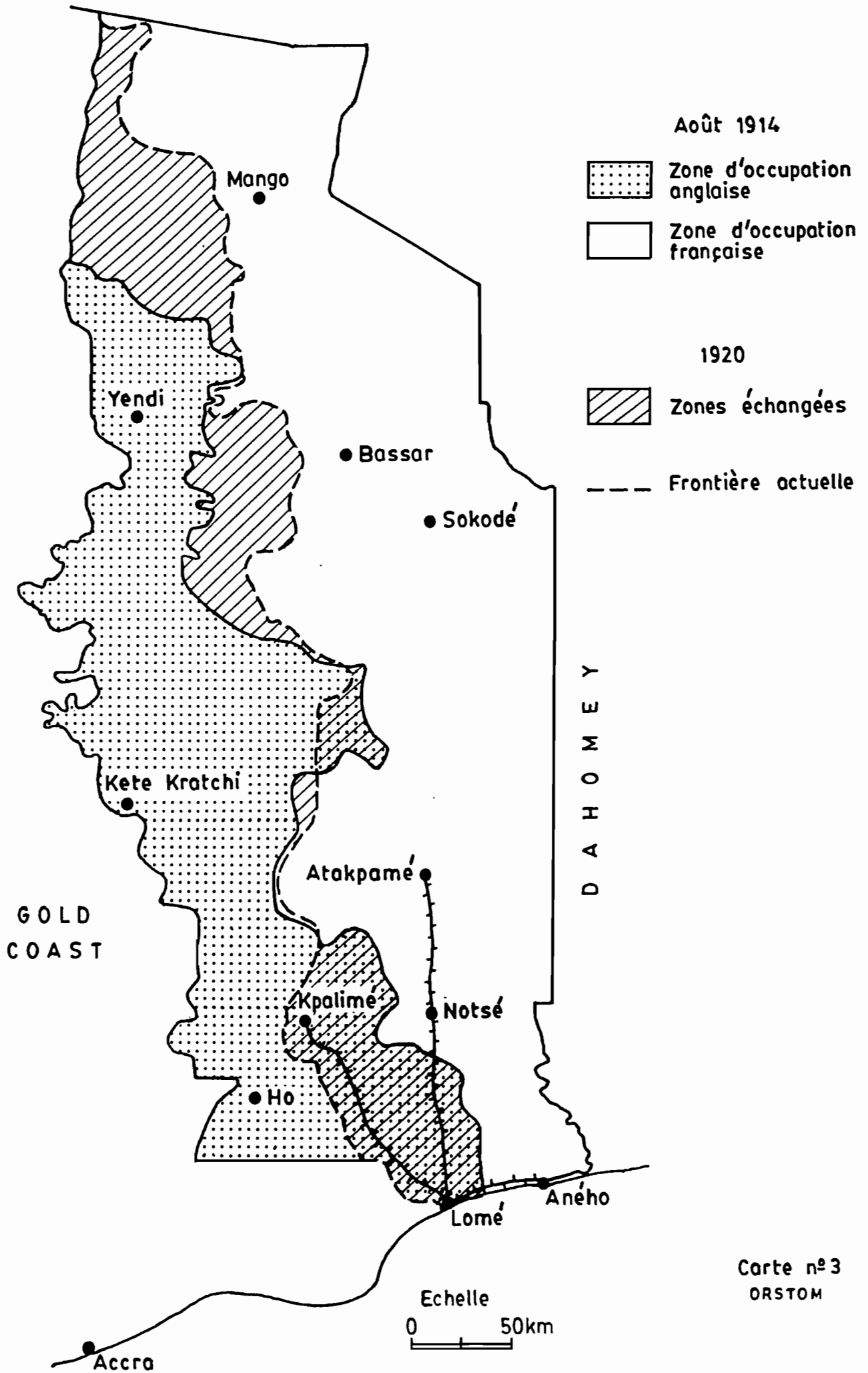
Durant cette période, le système scolaire entre en crise du fait des bouleversements qu'engendre l'occupation franco-anglaise. Deux décisions sont à l'origine de cette crise : le changement de la langue d'enseignement et l'expulsion des missionnaires allemands (rappelons que 97 % des élèves sont inscrits dans des écoles confessionnelles). Le changement de la langue d'enseignement se pose de façon aiguë, tout

(1) - cf. la carte n° 3.

(2) - Idem.

(3) - Voir à ce sujet, Laurent PECHOUX, "Le mandat français sur le Togo", Paris, Editions A. Pedone, 1939, 399 p.

PARTAGES DU TOGO 1914-1920



Carte n°3
ORSTOM

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 fut catastrophique, tout particulièrement au sein de l'Eglise catholique qui se trouve ainsi décapitée. Les protestants, dont nous avons noté la politique précoce visant à former une élite togolaise, purent assurer la continuité, avec l'aide de E. BÜRGI autorisé à assurer la transition du fait de sa citoyenneté suisse. Les pasteurs Andréas AKU et Robert BAETA prirent la direction des affaires protestantes; le premier dirigea le temple de Lomé, tandis que le second fut promu responsable des écoles protestantes. Mais la situation financière était des plus précaires en raison du séquestre dont avaient été l'objet les biens allemands (séquestre qui incluait les possessions de la mission de Brême) (1). De nombreuses écoles durent être fermées, faute de moyens de subsistance.

La situation dans les écoles catholiques nous est décrite par le récit de Karl MÜLLER (2), 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, car Mgr Wolf ne disposait pas à Steyl des documents nécessaires. Le ton est plutôt pessimiste (...). On apprend aussi que deux 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 7911 à 2759 (...). 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*

(1) - Ibid.

(2) - Karl MÜLLER, op. cit.

travail continue, puisque l'imprimerie peut sortir une nouvelle édition du Dzifomo (...) (1). Le rapport de 1917 mentionne l'expulsion des missionnaires (...). C'est le dernier rapport des missionnaires de Steyl" (2).

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 expulsèrent les missionnaires en poste dans leur zone, le 11 octobre 1917. Il ne restait plus au Togo que les missionnaires âgés de plus de quarante-cinq ans et les religieuses, qui durent quitter le pays à leur tour le 10 janvier 1918 et furent dirigés vers les camps de prisonniers en Europe (3). Au total, c'est environ 200 missionnaires allemands qui seront expulsés. Cependant, la position géo-politique du Togo, coincé entre la Gold Coast anglaise et le Dahomey français, permettra 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, qui eut à charge de redresser la situation. La transition fut d'autant plus aisée que Mgr HUMMEL -tout comme la majorité des prêtres qui rejoindront 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 créait deux Provinces en France : celle de Lyon et celle d'Alsace-Lorraine. Le Togo revint alors à la Province d'Alsace (4).

La transition était donc assurée du côté des missionnaires. Les autorités françaises d'occupation ne restèrent 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 dépassait pas 170 élèves en 1913. On voit bien que la poli-

(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.

(2) - K. MÜLLER, op. cit., pp. 88-90.

(3) - Ibid.

(4) - K. MÜLLER, op. cit., pp. 106 et 115.

tique scolaire du colonisateur français s'annonçait déjà très différente de celle de son prédécesseur. Il s'agissait 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 envisageait, dès le début de l'occupation, d'intégrer au domaine colonial. Pour mettre en oeuvre cette politique scolaire, les Français disposaient d'un atout considérable sur leurs prédécesseurs. Ils possédaient au Dahomey une élite locale qu'ils purent affecter au Togo, en attendant que la relève soit assurée. Ainsi, dès 1920, la première promotion d'élèves togolais se présentait-elle à l'examen du certificat de fin d'études primaires, et en 1921, un cours complémentaire était-il créé à Lomé.

Cette période de transition tient donc une place importante dans l'histoire du pays, et par conséquent, au niveau du 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 scolaire 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 affublée. Enfin, dernier facteur de l'impulsion donnée à la scolarisation, le désir d'ascension sociale de l'élite togolaise dont nous avons 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-t-il que *"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 allemande (1) furent sans doute appréciées à leur juste valeur..." (2). 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 des commerçants indigènes, grâce à la suppression des nombreux obstacles placés sur leur chemin par l'Administration allemande. Le moindre de ces obstacles n'était pas les lourdes licences commerciales qui leur étaient imposées (..). Ces négociants, à leur échelle, raniment l'économie et maintiennent l'activité des marchés..." (3). Aussi, lorsque l'accord de 1919 cédant Lomé à la France fut 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 ..." (4). 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 poursuite des études dans les écoles de l'AOF ou de France offertes aux enfants de notables.

4. La scolarisation sous la colonisation française

Les autorités françaises "héritent" donc d'une colonie un peu particulière. Il fallait à la France faire figure de colonisateur modèle. Aussi l'enseignement bénéficie-t-il très tôt d'un développement certain. Dès 1921, les effectifs scolaires 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. La répartition des élèves est alors la suivante :

(1) - 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 de Lomé avaient demandé, en vain, l'abolition aux autorités allemandes. Cf. supra.

(2) - Yves MARGUERAT, "Lomé, Histoire d'une ville, Histoire d'une société", op. cit.

(3) - Rapport annuel du district de Lomé, 1916, traduit et cité par Yves MARGUERAT, ibid.

(4) - Ibid.

LE TOGO FRANÇAIS

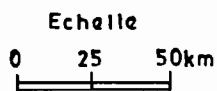
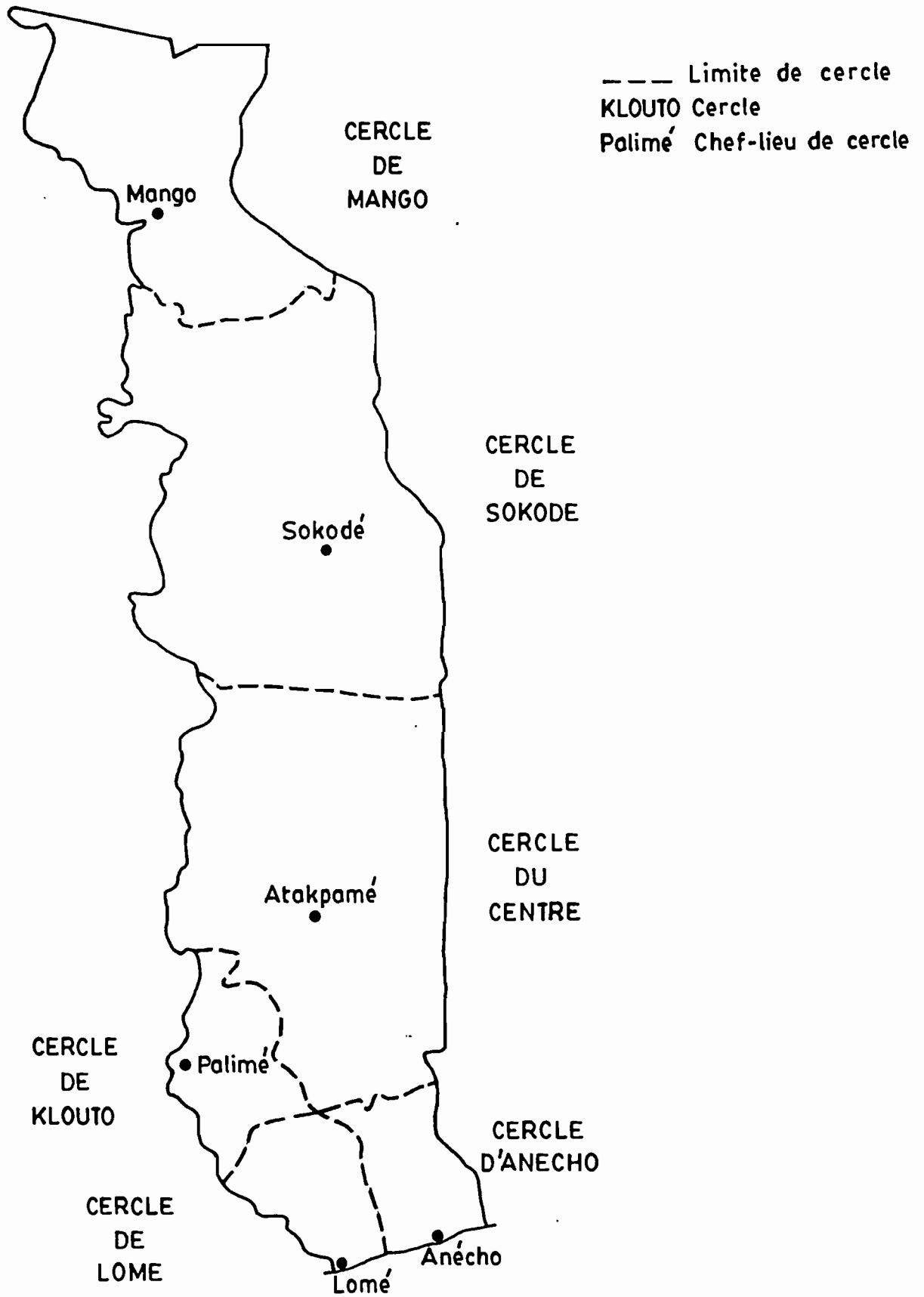


Tableau n° 3

Répartition des élèves dans les écoles publiques en 1921

Cercles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Lomé	1 école de 10 classes 1 cours complémentaire préparant au certifi- cat de fin d'études primaires	? élèves 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.

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 fortement scolarisé- au Togo britannique n'explique que partiellement cette déflation. On ne peut que constater le recul de la scolarisation effectuée par les missions. Celles-ci ne se sont pas encore remises des expulsions des missionnaires allemands.

Tableau n° 4
Répartition des élèves dans les écoles confessionnelles en 1921

Cercles	Ecoles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Lomé	catholiques	4 écoles	? élèves
	protestantes	5 écoles	686 élèves
Anécho	catholiques	-	270 élèves
	protestantes	-	452 élèves
Klouto	catholiques	-	541 élèves
	protestantes	-	521 élèves
Atakpamé	catholiques	1 école	43 élèves
	protestantes	1 école	47 élèves
TOTAL Ecoles catholiques		19 écoles	2 199 élèves
TOTAL Ecoles protestantes		44 écoles	1 864 élèves
TOTAL Ecoles confessionnelles		63 écoles	4 063 élèves

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

En 1920-21, on comptait déjà 5 305 élèves dans les écoles togolaises, et la formation en français de ceux-ci permit à l'autorité coloniale de réaliser la mise en place de l'administration en procédant

à l'organisation des "cadres locaux indigènes" (1). En effet, comme le note Laurent PECHOUX, *"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"* (2).

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 1930. La seconde est caractérisée par un revirement spectaculaire de la politique scolaire, tant au niveau des programmes et des examens en vigueur qu'au niveau quantitatif, ce qui se traduira par un développement réel de la scolarisation.

4.1. - La scolarisation sous la période mandataire

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*

(1) - L'administration coloniale française était divisée selon trois catégories : le cadre métropolitain (fonctionnaires français), le cadre AOF (fonctionnaires indigènes relevant du gouvernement central de l'AOF) et le cadre local (employés 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.

(2) - Laurent PECHOUX, op. cit., pp. 92-93.

devoir de fournir aux populations du Togo un enseignement absolument gratuit..." (1), 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 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.

Cette période 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 (cf. tableau n° 5), soit une croissance remarquable en seulement sept années. Cependant, comme le note Bertin AGBOBLY-ATAYI (2),

(1) - Rapport au Ministre des colonies sur l'administration des territoires occupés pendant l'année 1921, Paris, 1922, p. 22, cité par Bertin AGBOBLY-ATAYI, op.cit., p.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..."*. Bertin AGBOBLY-ATAYI, op. cit., p.65. On ne voit cependant pas 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 vodu est encore très vivace.

(2) - Ibid.

Tableau n° 5

Evolution des effectifs des écoles publiques
selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37

ANNEES	Nombre d'écoles	1er degré		2e degré		Ecoles Ménagères		Cours d'adultes		Ecoles Professionnelles		Cours complé- mentaire	Internats		Total des élèves	
		Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves	Nombre	Elèves	Nombre	Elèves	Nombre d'élèves	Nombre	Elèves	G.	F.
1920-21	13	10	1 159	-	-	-	-	2	68	-	-	15	-	-	1 242	
1921-22	14	10	1 625	-	-	-	-	2	90	1	31	24	-	-	1 770	
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	2	30	4 106	249
1927-28	46	23	2 727	6	239	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	49	53	2	31	3 765	269
1929-30	46	29	2 951	6	247	2	241	5	465	1	42	54	2	30	3 685	345
1930-31	44	29	2 559	6	291	2	251	5	358	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	5	358	1	28	30	-	-	3 430	506
1934-35	46	35	3 386	3	156	1	173	5	386	1	23	15	-	-	3 608	531
1935-36	51	37	3 658	6	327	1	163	5	426	1	24	23	-	-	4 103	518
1936-37	56	37	3 729	6	395	2	315	9	539	1	18	29	-	-	4 467	558

Source : Laurent PECHOUX, op. cit.

Tableau n° 6

Evolution des effectifs des écoles confessionnelles
selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37

ANNEES	Mission catholique			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	1 864		-	--		63	4 063
1921-22	34	3 163		60	1 915		-	--		94	5 078
1922-23	45	3 456		41	1 634		8	765		94	5 855
1923-24	49	3 741		54	1 767		9	629		112	6 137
1924-25	67	4 577		45	1 785		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	4 437		51	2 011		4	210		113	6 658
1928-29	67	5 000		46	2 283		3	290		116	7 573
1929-30	22	3 051		4	475		2	153		28	3 679
1930-31	21	1 884		7	401	89	2	79		30	2 453
1931-32	21	1 557	440	7	395	91	2	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	7	36	4 634
1936-37	27	2 951	692	12	934	219	3	162	16	42	4 974

Source : Laurent PECHOUX, op. cit.

le nombre de diplômés ne progresse guère (cf. tableau n° 7). Il semble bien 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, puis l'enseignement supérieur français. Le premier élève - Robert SANVEE, fils d'un notable 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. Tous quatre 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 attribuera des bourses d'études. La bourgeoisie côtière a, très tôt, su peser sur les décisions administratives, lorsqu'il s'agissait de défendre sa position sociale (1).

Tout d'abord enthousiastes devant la réussite scolaire de ces jeunes indigènes, les autorités coloniales se raviseront et mettront fin à cet exode scolaire (2). 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 ?

(1) - La lecture des procès-verbaux des séances du Conseil des notables de la ville de Lomé (cf. 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 voix 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 seront 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; chambres d'hôpital spécialement construites pour eux) seront satisfaites.

(2) - Paul DESALMAND fait la même constatation en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, op. cit.

Tableau n° 7
Evolution des résultats aux examens
selon les écoles de 1920 à 1937

		1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Ecoles Officielles	Certificat d'études présentés	?	?	?	?	54	91	113	99	56	?	98	52	35	?	77	90	60	84
	admis	7	14	2	38	52	64	38	24	48	35	69	30	29	?	24	21	50	74
	Entrée au Cours complémentaire présentés	?	?	18	32	-	37	53	22	32	35	52	-	16	?	12	11	10	5
	admis	15	9	3	16	15	18	18	15	19	10	15	-	13	?	10	11	7	5
Ecoles Privées	Certificat d'études présentés	?	?	?	?	82	90	96	113	51	39	51	24	26	?	80	88	86	126
	admis	-	1	-	8	33	31	6	3	11	9	13	6	22	?	14	21	74	92
	Entrée au cours complémentaire présentés	-	-	-	-	-	6	-	1	3	3	-	-	-	?	4	-	3	-
	admis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	?	2	-	3	-
Candidats Libres	Certificat d'études présentés	?	?	?	?	2	-	-	18	-	6	-	18	6	?	20	36	-	20
	admis	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	2	5	?	3	12	-	16

Source : Laurent PECHOUX, op. cit.

Un revirement de politique scolaire s'opère alors : les bons élèves seront désormais 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 1930 accélérera ce processus "d'africanisation" de l'enseignement. "On parle volontiers de "retour aux sources" et de "culture franco-africaine". Robert Delavignette exhorte Français et Africains à "sauver la culture noire, à rendre les Noirs à eux-mêmes". G. Handy plaide en faveur d'une "redécouverte de la tradition" et propose qu'on adapte l'enseignement au contexte africain..." (1). 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 susceptibles de comprendre et d'adopter de nouvelles méthodes de travail, d'élevage, d'appliquer les règles d'hygiène..." (2). On perçoit bien l'ambiguïté de ces propositions qui visent avant tout à maintenir l'Africain dans son milieu et à réduire au minimum les élites scolaires. Aussi la réforme de 1933 organisera-t-elle le système 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" (3). Tous les problèmes engendrés par la politique de ruralisation de l'enseignement sont alors

(1) - A.M. KOMLAN, op. cit., p. 185. On voit que ces thèmes, qui ont resurgi au cours des années 1970 dans certains pays d'Afrique francophone (essentiellement au Zaïre et au Togo), ne sont pas nouveaux.

(2) - Ibid., pp. 187 et 188. Le point "c" est également d'une actualité remarquable.

(3) - Ibid.

posés (1). 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 conséquence 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 (cf. tableau n° 5). 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 ultérieurement (2).

L'enseignement confessionnel connaît la même évolution. Après une hausse rapide des effectifs, on assiste, à partir de 1929-30 (3), à 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. Cette attitude a été motivée par les critiques sévères qu'adressent les autorités coloniales aux écoles confessionnelles (4). Il est vrai que les résultats obtenus aux examens apparaissent nettement plus mauvais lorsque les élèves sont scolarisés dans le privé (cf. tableau n° 7), ce qui semble indiquer que l'enseignement dispensé par les sociétés missionnaires est de moindre qualité. B. AGBOBLY-ATAYI impute cet état de fait aux contraintes financières que subissent les missions, contraintes qui les obligent à sous-payer leur personnel et donc à recruter des éléments peu formés, car les meilleurs enseignants sont attirés par les salaires de

(1) - Problèmes qui se posent de nouveau aujourd'hui dans les pays africains qui prônent la ruralisation et l'adaptation de l'enseignement.

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

(3) - cf. tableau n° 6.

(4) - cf. B. AGBOBLY-ATAYI, op. cit.

la fonction publique. Mais les mauvaises performances des établissements confessionnels s'expliquent aussi par la raison que le but de l'école chez les religieux n'est pas le niveau scolaire en lui-même, mais se limite à un ensemble de conduites et valeurs morales à répandre au plus grand nombre. En effet, nous sommes encore dans la phase d'évangélisation et l'école n'est toujours que le "moyen" de la mission (1).

L'étude de la scolarisation sous la période mandataire est donc particulièrement enrichissante. Elle permet de mettre à jour la permanence des politiques scolaires, des soubassements idéologiques du "fait scolaire" et des échecs rencontrés. En 1937, 10 000 élèves fréquentent les écoles togolaises, 182 obtiennent leur certificat de fin d'études primaires et 5 seulement sont reçus 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 jusqu'aux années de l'après-guerre, où les conditions politiques permettent une relance et une extension de la scolarisation.

4.2. - La scolarisation de 1946 à 1960

Notons tout d'abord que la période de guerre (1939-1945) 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 données statistiques est incontournable. Nous disposons ensuite de séries statistiques complètes à partir de la rentrée scolaire de 1946-47.

(1) - Plus tard, le niveau des établissements scolaires confessionnels deviendra équivalent puis supérieur à celui des établissements publics.

Tableau n° 8
Evolution des effectifs selon les degrés
de 1946-47 à 1959-60

Années	Enseignement Primaire		Enseignement du secondaire	Enseignement technique
	Effectifs	dont filles		
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	237
1951-52	43 200	9 198	910	345
1952-53	48 500	9 700	980	320
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.

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 niveau de la participation des Togolais à la gestion du pays par la création d'une *Assemblée représentative territoriale*, ainsi qu'au niveau du rapport entre les races par l'abandon de l'indigénat, l'égalité des droits, l'extension des libertés (1). 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. Essentiellement sous la pression des élus ou des responsables africains, les programmes et les diplômes de la métropole sont progressivement introduits. On retrouve la politique d'assimilation des premières années (1920-1927) de la présence française au Togo, mais avec une vigueur décuplée du fait de la 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 n° 8.

Cependant, ce sont essentiellement les effectifs du primaire qui connaissent une croissance rapide, ceux du secondaire ne progressant que de façon modérée. A lecture du tableau n° 9, 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 pourront 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

(1) - 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 de nos jours.

Tableau n° 9
Evolution du nombre de reçus aux examens
de 1949-50 à 1959-60

Années	1er degré		2e degré		3e degré				Ensei. Techn.
	CEPE	Entrée en 6e	BEPC	Dont filles	Proba- toire	Dont filles	Bac.	Dont filles	CAP
1949-50	?	?	35	3	12	1	-	-	-
1950-51	953	102	37	9	9	1	2	-	-
1951-52	830	138	51	8	13	3	8	2	-
1952-53	1 030	147	64	4	16	4	9	3	4
1953-54	1 240	224	34	4	19	1	12	1	10
1954-55	1 300	239	84	8	19	3	10	4	13
1955-56	1 530	253	117	16	43	3	18	3	17
1956-57	1 572	290	129	14	30	2	32	-	22
1957-58	1 843	408	178	39	32	3	21	5	27
1958-59	2 662	619	166	29	37	2	33	2	24
1959-60	2 922	703	233	33	54	2	39	4	28

Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé, "Eléments de statistiques rétrospectives -Togo- 1950-1980", Sokodé, septembre 1980.

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

Si l'on observe une scolarisation primaire relativement développée par rapport aux autres pays d'Afrique francophone, cette scolarisation, cependant, ne concerne essentiellement 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, même si les "brevetées" augmentent à partir de 1955-56 (cf. tableau n° 9). 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.

En 1959-60, 2 922 élèves réussissaient le CEPE, 253 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 du supérieur, compte tenu des boursiers effectuant leurs études en métropole. Ainsi pour la seule année 1950, on comptait 56 boursiers inscrits dans le supérieur et 32 dans le secondaire (1). 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 (2). 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

(1) - Encyclopédie de l'Afrique française, "Cameroun, Togo", Presses des éditions de l'Union française, 1951, 572 p.

(2) - Voir à ce sujet, LE THANH KHOI, "L'enseignement en Afrique tropicale", collection *Tiers-Monde*, Paris, PUF, 1971, 463 p. Cf. en particulier le chapitre premier, "Historique", pp. 11-20.

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, les disparités régionales ou ethniques constitueront un problème non résolu encore de nos jours. Nous avons 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 1950 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 n° 10.

Tableau n° 10
Evolution des effectifs scolaires entre
1950 et 1960 selon la région

Années Région	1950	1952	1954	1956	1958	1960
Nord	9 040	15 310	17 362	20 540	22 540	23 681
Sud	32 628	36 505	41 662	47 400	46 324	62 265

Source : A. M. KOMLAN, op. cit.

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 (voir la carte n° 4), dont le chiffre total de la population résidente est à peu près équivalent à celui des cercles du sud, ce qui indique l'ampleur des disparités scolaires. En 1950, l'ouvrage "Cameroun Togo" (1) donnait les taux de scolarisation suivants :

(1) - Op. cit., p. 464.

Tableau n° 11

Taux de fréquentation scolaire selon les cercles en 1950

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

Bien que les taux de scolarisation fournis par l'administration coloniale soient généralement "gonflés", ils indiquent cependant clairement l'ampleur des disparités.

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, les échecs importants aux examens sont des caractéristiques toujours actuelles des années 1960-80, que nous allons décrire maintenant.

CHAPITRE DEUX

EVOLUTION DE LA SCOLARISATION DE 1960 A NOS JOURS

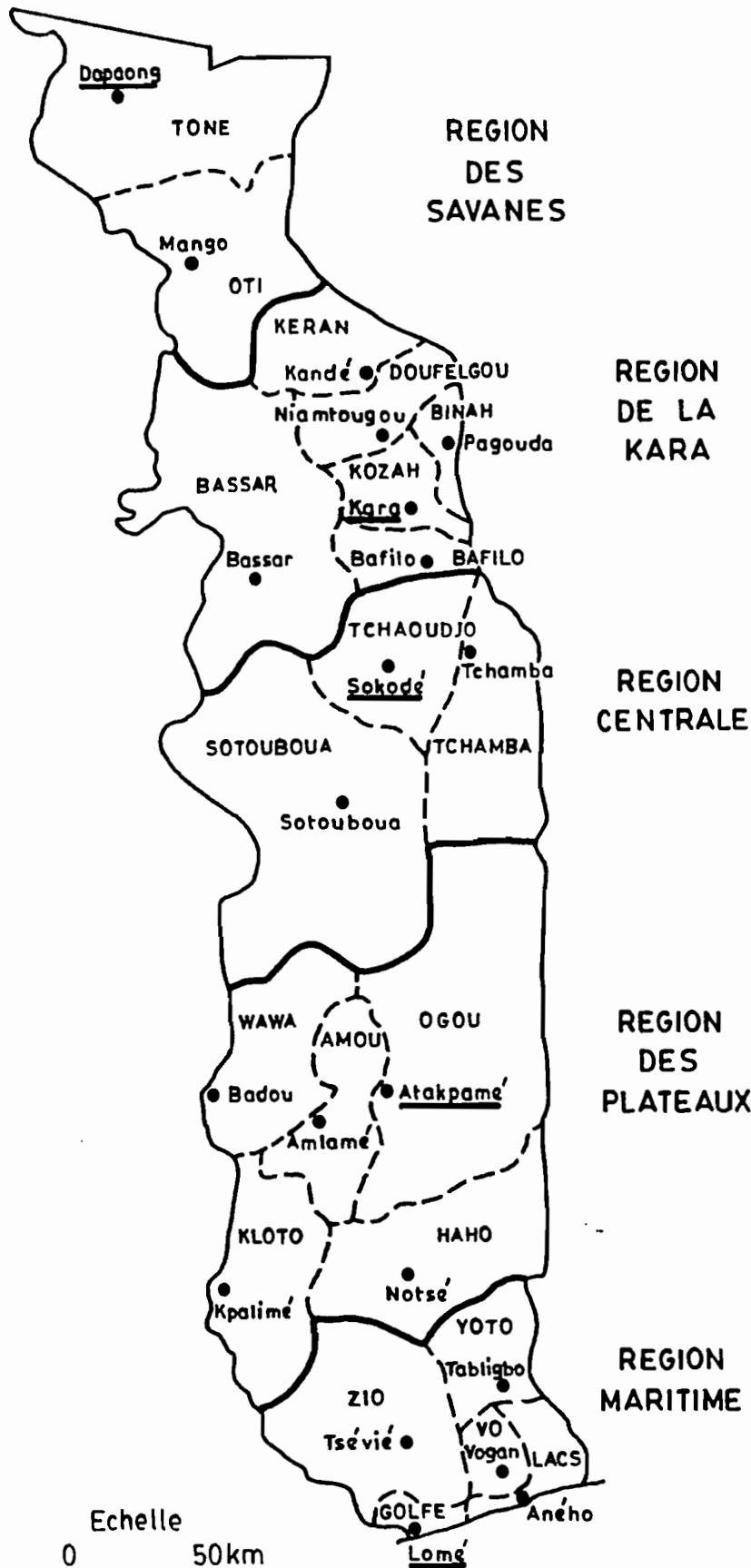
Lors de cette seconde période, que l'on situe de l'Indépendance aux années 1980, on assiste au développement très rapide du système scolaire dans son ensemble, soit du 1er au 4e degré. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes.

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 jeune Etat indépendant. Notons aussi que la scolarisation était appréhendée comme l'instrument privilégié du développement économique et social.

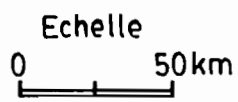
Le second phénomène a été la brusque libération de la demande en éducation. Comme nous l'avons constaté dans le premier chapitre, le colonisateur allemand n'a pas essayé de développer le secteur éducatif scolaire et a même eu tendance à freiner les initiatives des missions. Il en est de même des autorités françaises, qui n'ont pas souhaité

LE TOGO

Divisions administratives



TONE Préfecture
Notsé Chef-lieu de préfecture
Kaga Chef-lieu de Région



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 dans ce chapitre.

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 3 300 000 habitants pour l'année 1988. Dans ce contexte de croissance rapide de la population (actuellement, 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 que connaissent les groupes en âge d'être scolarisé. C'est ce que nous observons lors des deux décennies qui suivent l'Indépendance.

Nous distinguons trois 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" se situe dans la seconde période, de 1970 à 1980. La troisième concerne les années de crise du système scolaire, que nous avons dénommé "déscolarisation" (1).

(1) Marie-France LANGE, Contribution à l'étude du système scolaire togolais. Première approche du phénomène de déscolarisation, Lomé, ORSTOM, 1984, 1984, 85 p.

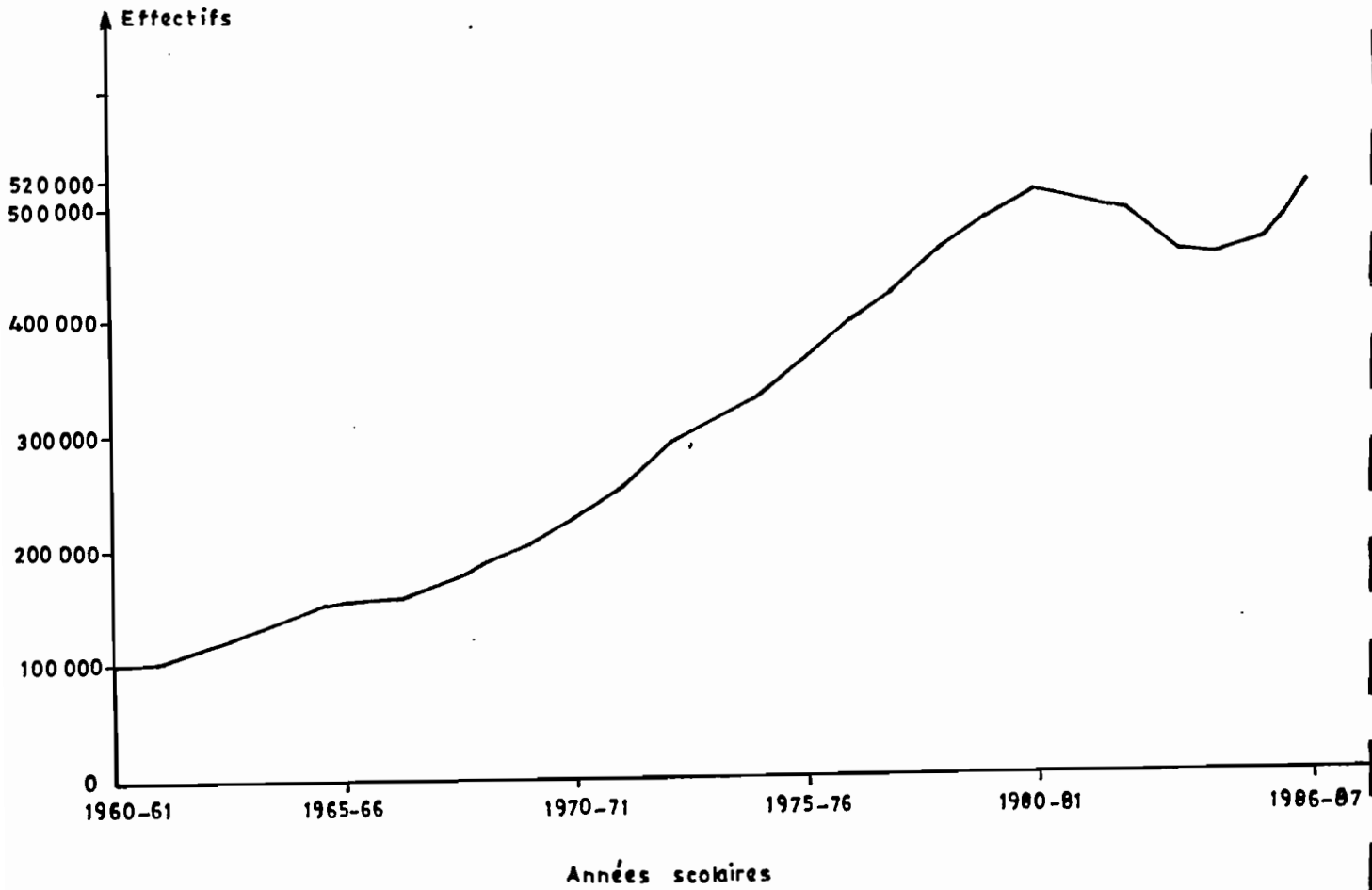
Marie-France LANGE, "Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences", *Etudes togolaises de population*, n° 14, Lomé, pp. 152 à 165.

Ces trois périodes apparaissent distinctement à la lecture des graphiques n° 1, 2 et 3. 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 (compte tenu de la forte croissance des effectifs scolarisables) reste nettement inférieur à celui de 1980.

Les second et troisième degrés, après avoir connu une croissance rapide, "explorent" 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.

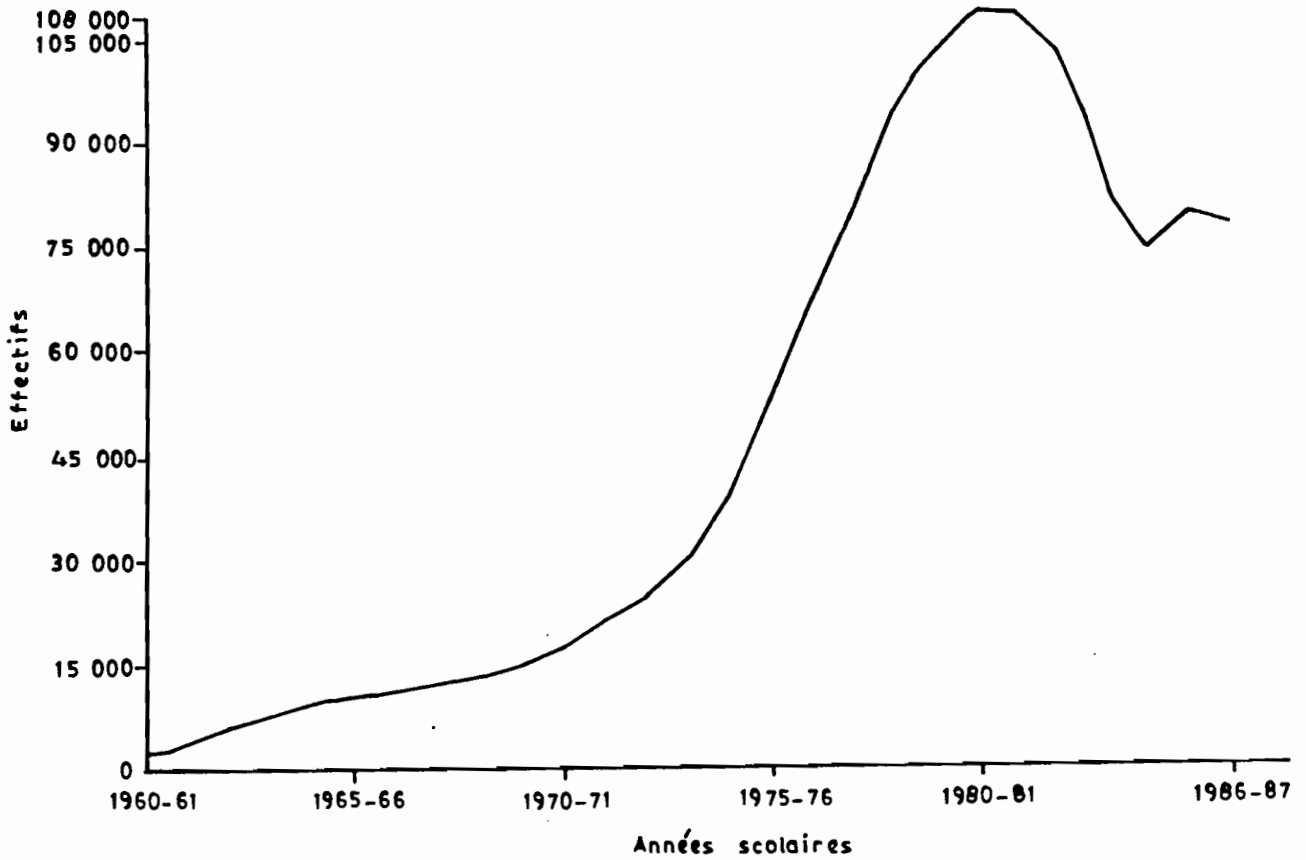
Après avoir décrit les principes et les objectifs de la réforme de l'enseignement de 1975, les structures du système scolaire togolais mises en place par cette réforme, nous étudierons l'évolution de la scolarisation de 1960 à 1970. Notre travail portera ensuite sur la période de 1970-1980, période qui bénéficiera d'une analyse plus fine du fait de l'amélioration des statistiques scolaires. Nous pourrons dès lors prendre en compte l'évolution de la scolarisation, de sa répartition spatiale et du rendement interne du système. Nous insisterons sur l'évolution différentielle de la scolarisation selon le sexe des élèves.

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU 1^{er} DEGRE DE 1960-61 A 1986-87



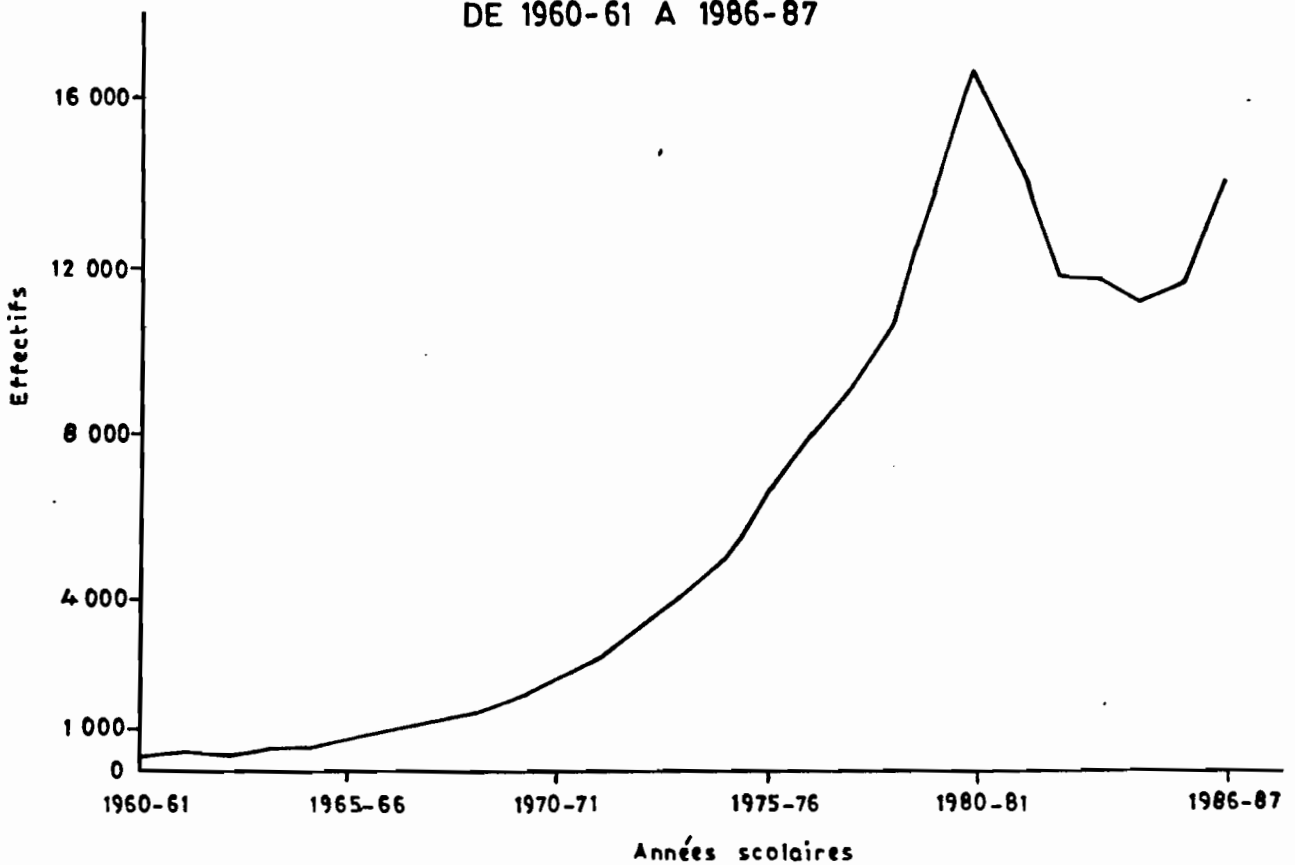
Graphique n°1
ORSTOM

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU 2^e DEGRE DE 1960-61 A 1986-87



Graphique n°2

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU 3^e DEGRE DE 1960-61 A 1986-87



Graphique n°3

1. Les structures du système scolaire togolais

1.1. 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 (1). Cette réforme est promulguée le 6 mai 1975 et *l'École nouvelle* voit alors le jour (2).

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'Education nationale, lors de l'ouverture de la session du Conseil Supérieur de l'Education 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 : *"Il n'est un secret pour personne que l'Education est de plus en plus aujourd'hui l'objet de préoccupation des Etats Africains. D'une part parce que nos jeunes voient en elle le moyen de satisfaire leurs légitimes aspirations, leur soif du savoir et leur désir de bien-être, d'autre part parce que les Etats 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'Education 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'Education et de la Réforme des systèmes éducatifs qui se trouve ainsi posé"* (3).

Ayant noté le caractère prioritaire de l'Education, 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" (4)).

(1) Ministère de l'Education nationale, Conseil supérieur de l'Education nationale, "Projet de réforme de l'enseignement au Togo", Lomé, 1973, 63 p.

(2) Voir en annexe, ordonnance n° 16 sur la réforme de l'enseignement, Lomé, le 6 mai 1975.

(3) Allocution prononcée par Benoît Yaya MALOU, Ministre de l'Education nationale, "Projet de réforme de l'enseignement", op. cit., pp. I-VI.

(4) B. Yaya MALOU, op. cit., p. II.

Le constat dressé, le Conseil supérieur de l'Education nationale, créé en 1970 (1), devait élaborer une réforme. Une enquête par sondage avait été menée sur l'ensemble du territoire togolais, du mois de mars au mois de mai 1972. Environ 10 000 personnes ont été interrogées (élèves, étudiants, enseignants, personnes lettrées et illettrées). A partir des résultats de cette enquête, un avant-projet fut soumis au Conseil supérieur chargé de rédiger le projet (1973), puis le texte officiel de la réforme (1975).

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 bénéficia d'un indéniable consensus populaire (2). Mais force est de constater qu'elle ne fut que très partiellement appliquée. On peut citer en particulier les modalités de carrière de l'enseignant, qui, n'ont jamais connu d'application, comme on peut le constater à la lecture de ce texte :

"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;*

(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'Education. Il est chargé, en outre de la réorganisation du système d'Enseignement et d'Education".

(2) Voir ce que nous écrivions à ce sujet : Marie-France LANGE, "Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ?", *Politique Africaine*, n° 27, oct.-déc. 1987, p.77.

- 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" (1).

On note en effet que le seul point appliqué est celui qui a trait à la formation permanente, dont le rôle s'est affirmé essentiellement au profit des enseignants du primaire.

Certes, malgré les recommandations de B. Yaya MALOU (2), certains aspects de la réforme (école gratuite, avantages liés à la profession d'enseignant, école obligatoire de deux ans révolus à quinze ans) durent s'avérer trop coûteux et furent, de fait, abandonnés. Ainsi les trois principes de l'Ecole nouvelle - "Une école démocratique, une école plus rentable, une école adaptée au milieu en développement"(3) - ne furent-ils pas mis en application.

Le seul aspect de la réforme qui connut un début d'application est celui relatif au titre III : "Programmes et méthodes". Les programmes des différentes matières enseignées, en particulier dans le primaire, ont connu progressivement, depuis 1975, des adaptations notoires. On peut citer, parmi les réalisations, l'introduction de l'enseignement de deux langues togolaises (l'ewé et le kabyè) et la priorité donnée à la littérature africaine. Mais le problème de l'adéquation des sujets d'examens à ces nouveaux programmes reste posé (4). Quant aux méthodes, elles n'ont connu aucune tentative d'application. Les méthodes direc-

(1) "La réforme de l'enseignement au Togo" (forme abrégée), Ministère de l'Education nationale, p. 35.

(2) Allocution, op. cit., p. 7 : *"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'Ecole Nouvelle puisse fonctionner normalement; qu'elle ne soit pas trop onéreuse et ne dépasse pas nos possibilités économiques."*

(3) "La réforme de l'enseignement au Togo", op. cit., pp. 7 et 8.

(4) Voir à ce sujet notre article : Marie-France LANGE, "Diderot au certificat d'étude togolais", *Politique Africaine*, n° 33, mars 1989, pp. 105-109.

tives restent de mises, malgré les recommandations de la réforme : "La directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. Le maître de l'Ecole nouvelle est avant tout un animateur" (1). Les châtiments corporels n'ont pas complètement disparu; l'auto-discipline n'est d'ailleurs jamais entrée en vigueur ; 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 du passage du primaire au secondaire où, selon les textes : "A la fin du Premier Degré, les élèves seront orientés dans les Etablissements du Deuxième Degré" (2). En réalité, une proportion importante d'élèves est, tous les ans, suite aux échecs au 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 interdit la mise en place de ces méthodes. Les effectifs surchargés (en 1986, on a pu observé des effectifs de 120 élèves -parfois plus- dans certains cours tels que le CP1) ont contribué, d'une part, à renforcer le caractère dogmatique et directif de l'enseignement, d'autre part, à accentuer la baisse du niveau des élèves, ce qui interdisait le passage automatique, compte tenu de l'ambition des programmes (3).

Si les principes et les 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.

1.2. Les structures du système scolaire

L'Ecole nouvelle est divisée en quatre degrés : l'enseignement du premier degré (préscolaire et primaire), l'enseignement

(1) "La réforme de l'enseignement au Togo", op. cit., p. 23.

(2) Ibid., p. 24.

(3) Notons à ce sujet que les programmes aussi bien en français qu'en calcul sont beaucoup plus "lourds" aux CP togolais qu'au CP des classes françaises.

du second degré (classes de la 6e à la 3e et enseignement technique), l'enseignement du troisième degré (de la seconde à la terminale) et l'enseignement du quatrième degré (Ecoles de l'Université et Instituts supérieurs).

1°) - L'enseignement du premier degré

Il comprend deux niveaux :

- 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 que, pour l'essentiel, 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), cet enseignement ne concerne que les enfants issus des classes urbaines favorisées.

- l'école primaire : les enfants y entrent à l'âge de cinq 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 eux-mêmes subdivisés en deux classes chacun, on obtient un total de six classes : CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2.

Selon la réforme de 1975, le passage entre le CM2 et la 6e devait être automatique (1). Cependant le Certificat de fin d'études

(1) "La réforme de l'enseignement au Togo", op. cit., p. 11. "Tous les élèves ayant terminé l'Enseignement du Premier Degré y accèdent automatiquement. Ils sont alors âgés de 11 ans normalement..."

primaires (C.E.P.E.) et l'examen d'entrée en sixième sont maintenus jusqu'en juin 1976. Un arrêté ministériel (1) institue le Certificat de fin d'études de l'enseignement du premier degré (C.E.P.D.) qui sanctionne la fin des études primaires et permet l'accès en classe de sixième. Ce qui se traduira par une forte augmentation des élèves de la classe de 6e à partir de 1977-78.

2°) - L'enseignement du deuxième degré comprend deux niveaux :

- le cycle d'observation : classes de 6e et de 5e. Ce cycle devait être commun aux collèges d'enseignement général (C.E.G.), aux collèges d'enseignement technique (C.E.T.), aux collèges d'enseignement agricole (C.E.A.) et aux collèges d'enseignement artistique et artisanal (C.E.A.A.). En fait, ces deux classes ne sont présentes que dans les C.E.G.

- le cycle d'orientation : classes de 4e et 3e des collèges d'enseignement général. Cet enseignement permet aux élèves d'accéder au troisième degré. Le B.E.P.C. (Brevet d'études du premier cycle) couronne les études du second degré de l'enseignement général. La réussite au B.E.P.C. ainsi qu'au concours d'entrée en classe de seconde est nécessaire pour entrer dans le troisième degré (2).

(1) 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 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'Etudes 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 1er février 1984 portant réorganisation du C.E.P.D. 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 de 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 C.E.P.D. peuvent s'inscrire en sixième. Des problèmes de places disponibles se sont cependant posés à la rentrée 1987-88, suite à l'afflux important d'élèves provoqué par le taux élevé de réussite au C.E.P.D. de juin 1987 (environ 75 % de reçus).

(2) Arrêté n° 189/METQD-RS portant organisation du concours national d'entrée en classe de seconde du 6 août 1981.

Les enseignements dispensés dans les C.E.T. durent trois ans et débouchent sur le C.A.P. (certificat d'aptitude professionnelle).

3°) - 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 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 (1). Il est 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 B.E.P.C., elles débouchent sur le B.E.P. (Brevet d'études professionnelles).

- les écoles spécialisées telles que l'Ecole nationale des auxiliaires médicaux, l'Ecole nationale des sages-femmes d'Etat, le centre de formation sociale, etc., dispensent un enseignement professionnel.

4°) - L'enseignement du quatrième degré

Il accueille les élèves du troisième degré qui ont réussi à l'examen du baccalauréat. Différentes écoles forment ce degré : l'Ecole normale supérieure, l'Ecole supérieure d'agronomie, l'Ecole des sciences, l'Ecole des lettres, l'Ecole de médecine, etc. Les études sont d'une durée variable de trois à sept ans (2).

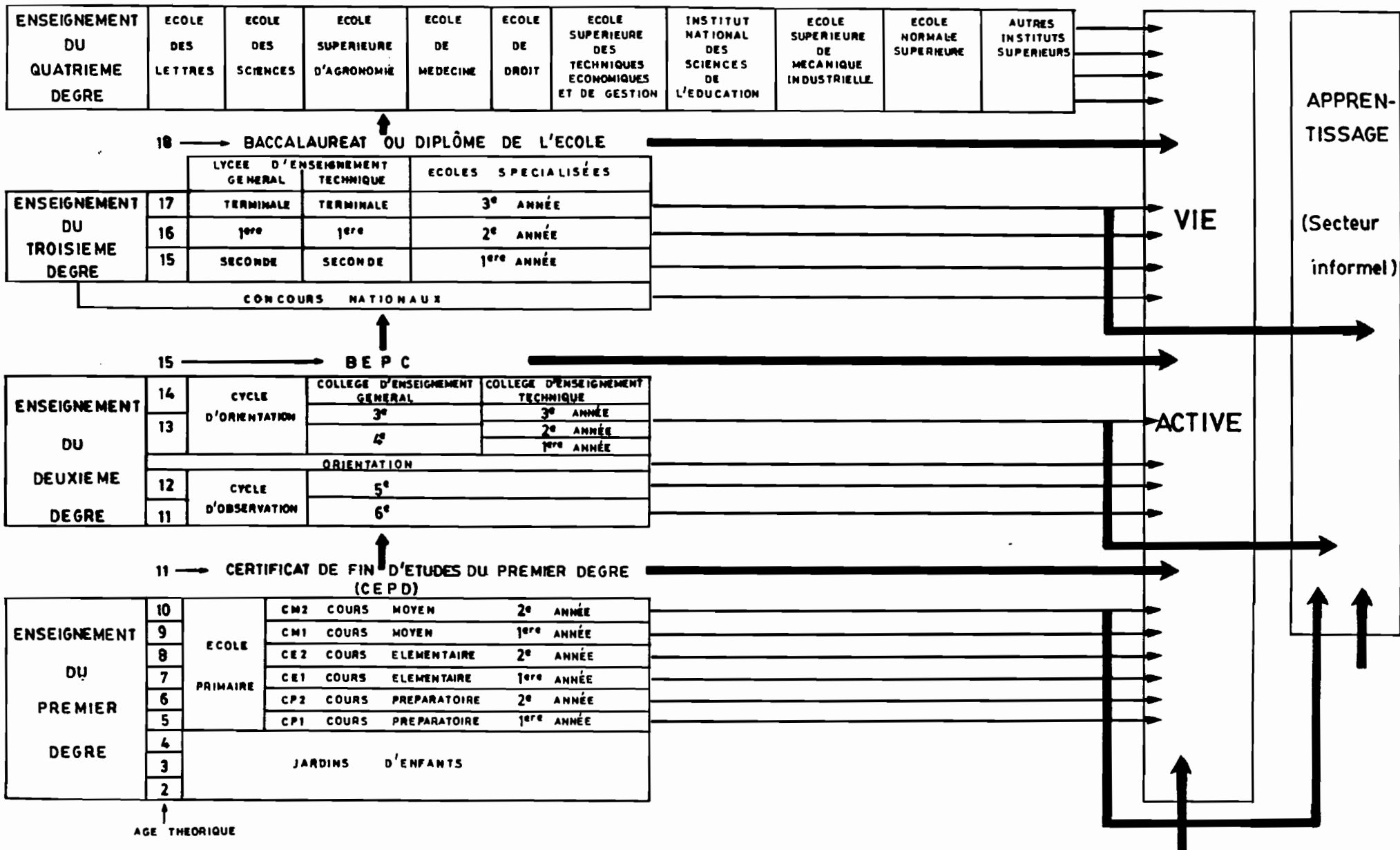
(1) - Arrêté n° 20/MEQD-RS portant institution de l'examen de la première partie du baccalauréat du 10 septembre 1981.

N.B. Cet arrêté, tout comme les arrêtés n° 189 du 6 août 1981 et n° 33 du 6 mai 1981, cités précédemment, est **contradiction flagrante** avec la réforme de 1975 et constitue une tentative pour limiter l'entrée dans les enseignements secondaires.

(2) - Les "Ecoles" ont depuis peu le titre de facultés.

STRUCTURES DU SYSTEME SCOLAIRE TOGOLAIS

DIPLOME DE L'ECOLE — LICENCE — MAITRISE



2. L'évolution de la scolarisation de 1960 à 1970

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 n° 12

Taux de scolarisation en Afrique française en 1957

Togo	42 %
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 auteurs (1), le colonisateur français avait tendance à gonfler les statistiques scolaires et à sous-estimer la population scolarisable ce qui augmentait considérablement les taux de scolarisation (2). Mais, ces pratiques étant identiques selon 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 avance (3). A titre de comparaison, on peut citer l'évaluation du taux de scolarisation

(1) - Paul DESALMAND, op. cit.

(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 donné les raisons. Cf. supra.

construite par la Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé :

Tableau n° 13
Evolution du taux de scolarisation de 1957 à 1960

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

Source : "Eléments de statistiques rétrospectives, Togo, 1950 - 1980", op. cit.

Le calcul de ces taux peut aussi être sujet à critiques, 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'effectuer 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.

Le tableau n° 14 nous confirme, par ailleurs, cette progression continue de l'ensemble du système scolaire. De 103 300 élèves inscrits dans le primaire en 1960-61, on en compte 206 283 en 1969-70, soit un doublement des effectifs en dix ans. Les filles 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.

Tableau n° 14
Evolution des effectifs selon les degrés
de 1960-61 à 1969-70

Années	1er Degré		2e Degré		3e Degré	
	Effectifs	Dont filles	Effectifs	Dont filles	Effectifs	Dont filles
1960-61	103 300	28 924	2 637	-	367	-
1961-62	106 946	29 945	3 778	-	469	-
1962-63	117 665	32 947	6 366	-	436	-
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 : "Eléments de statistiques rétrospectives, Togo, 1950-1980", op. cit.

Mais ce sont, évidemment, les effectifs des second et troisième -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 % de l'effectif du second degré et 14 % de celui du troisième.

Cependant, à la lecture du tableau n° 15, 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 (1).

Tableau n° 15
Evolution du pourcentage de certifiés reçus
au concours d'entrée en sixième
de 1960-61 à 1969-70

Années	Pourcentage 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 statistiques scolaires.

Ainsi, en 1969-70, un certifié sur deux était-il 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

(1) - Rappelons qu'en 1950-51, à peine plus de 10 % des certifiés réussissaient le concours d'entrée en 6e (cf. supra).

apparaît alors que sur 22 687 élèves inscrits en classe de CM2, seuls 18 845 se présentent au CEPE (1), 6 045 sont reçus et 2 945 peuvent entrer en classe de sixième. Si l'on rapporte les entrées en sixième à l'effectif de CM2, 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.

Le tableau n° 16 nous indique d'ailleurs que, malgré une progression continue, 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 sortant du système scolaire avec un diplôme reste-t-il 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'avèrera particulièrement insuffisante, lors de la prochaine décennie, où "l'explosion" du système scolaire induira de nombreux recrutements. De fait, le système sera alors incapable de fournir les diplômés dont il a besoin. Il s'en suivra 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. Ainsi représentent-elles 31 % des effectifs, mais seulement 23 % des reçus au CEPE en 1969-70. Au

(1) - Tous les élèves de CM2 n'étaient pas autorisés à se présenter au CEPE. Les instituteurs éliminaient ceux qu'ils estimaient incapables de réussir. Cette pratique, héritée de l'époque coloniale, n'était pas sans poser de problèmes. En effet, 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 de l'élève que par des considérations socio-politiques (préférence 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 de fréquenter un CM2 dans la ville la plus proche, où l'anonymat leur était favorable). L'école, nous l'avons vu, est ainsi souvent utilisée par les autorités publiques pour favoriser un groupe déterminé (social, ethnique ou politique).

Tableau n° 16
Evolution du nombre de reçus aux examens
de 1960-61 à 1969-70

Années	1er degré		2e degré		3e degré			
	CEPE	Entrée en 6e	B E P C		Probatoire		Bac.	
			Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
1960-61	3 240	752	351	49	82	9	40	4
1961-62	3 357	964	239	34	88	15	70	5
1962-63	5 034	1 592	503	50	80	8	68	9
1963-64	4 055	2 220	778	104	115	13	59	6
1964-65	5 637	3 537	573	73	134	15	72	8
1965-66	4 161	2 122	841	101	125	7	101	9
1966-67	4 141	2 108	593	71	164	16	99	10
1967-68	7 746	2 211	731	106	203	21	143	11
1968-69	3 960	2 258	820	92	287	31	161	22
1969-70	6 045	2 945	2 040	379	351	59	263	34

Source : "Eléments de statistiques rétrospectives, Togo, 1950-1980", op.cit.

niveau du secondaire, leur part de reçus au BEPC ou au baccalauréat ne progresse guère qu'en 1969-70, année qui annonce déjà les transformations radicales de la prochaine décennie.

3. Evolution des effectifs de 1970-71 à 1980-81

3.1. - Evolution générale

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 1970 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-il ses effectifs passer de 228 505 élèves en 1970-71 à 506 788 en 1980-81 (cf. tableau n° 17). 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, dont les effectifs évoluent de 17 444 inscrits en 1970-71 à 108 450 en 1980-81 (cf. tableau n° 18). Enfin, ceux du troisième degré, qui ne concernent que 2 245 élèves en 1970-71, parviennent à 16 672 en 1980-81 (cf. tableau n° 19).

Tableau n° 17
Evolution des effectifs selon le type d'enseignement
de 1970-71 à 1986-87

Enseignement du premier degré

Années	Privé Laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	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

Remarque : en 1980-81, les données du privé laïc sont comprises dans celles du privé confessionnel

G = Garçons F = Filles E = Ensemble

Source : Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE)

Tableau n° 18
Evolution des effectifs selon le type d'enseignement
de 1970-71 à 1986-87

Enseignement du second degré

	Privé Laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
1970-71	1 156	657	1 813	3 414	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	1 147	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

Remarque : En 1980-81, les données du privé laïc sont comprises dans celles du privé confessionnel.

Source : D G P E

Tableau n° 19
Evolution des effectifs selon le type d'enseignement
de 1970-71 à 1986-87

Enseignement du troisième degré

Années	Privé laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
1970-71	113	31	114	557	128	685	1 213	203	1 416	1 883	362	2 245
1971-72	144	43	187	586	152	738	1 565	219	1 784	2 295	414	2 709
1972-73	182	34	216	727	212	939	2 003	358	2 361	2 912	604	3 516
1973-74	166	44	210	753	250	1 003	2 612	404	3 016	3 531	698	4 229
1974-75	139	46	185	823	233	1 056	3 298	553	3 851	4 260	832	5 092
1975-76	145	42	187	965	306	1 271	4 388	754	5 142	5 498	1 102	6 600
1976-77	180	28	208	941	295	1 236	5 543	933	6 476	6 664	1 256	7 920
1977-78	107	25	132	1 176	386	1 562	6 404	1 062	7 466	7 687	1 473	9 160
1978-79	110	26	136	1 226	378	1 604	7 819	1 203	9 022	9 155	1 607	10 762
1979-80	241	42	283	1 491	467	1 958	9 957	1 513	11 470	11 689	2 022	13 711
1980-81				2 279	714	2 993	11 897	1 782	13 679	14 176	2 496	16 672
1981-82	230	71	301	2 407	828	3 235	9 796	1 342	11 138	12 433	2 241	14 674
1982-83	110	7	117	2 028	727	2 755	8 042	944	8 986	10 180	1 678	11 858
1983-84	126	13	139	1 845	585	2 430	8 270	1 027	9 297	10 241	1 625	11 866
1984-85	33	2	35	1 735	538	2 273	8 090	932	9 022	9 858	1 472	11 330
1985-86	133	7	140	2 038	575	2 613	8 026	956	8 982	10 197	1 538	11 735
1986-87	0	0	0	2 425	638	3 063	9 924	1 231	11 155	12 349	1 869	14 218

Remarque : En 1980-81, les données du privé laïc sont comprises dans celles du privé confessionnel.

Source : D G P E

3. 2. - Evolution de la scolarisation selon le type d'enseignement

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'Etat s'affirmera. Les tableaux n° 20, 21 et 22 nous indiquent 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 noire, l'enseignement 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 laïc se trouve alors très marginalisé et n'atteindra même plus les 0,5 % des effectifs scolarisés. Dans le troisième degré, on observe un peu le même phénomène, mais avec une moindre intensité. Au début de la décennie, le 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'Etat togolais a su répondre à la demande scolaire. En effet, lorsque l'offre de l'Etat se refuse, on assiste souvent à une prolifération de collèges privés, qui viennent compenser l'offre déficiente des pouvoirs publics.

Le privé confessionnel (écoles protestantes et catholiques) perd progressivement de son importance. Dans le primaire, la part du privé confessionnel, 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 ces degrés voient évoluer leurs parts de 28,2 % et 30,5 %, en 1970-71, à 10,2 % et 22 % en 1981-82. Notons que la part du privé confessionnel dans le troisième degré atteint le plancher en

Tableau n° 20

Evolution de la répartition des élèves en pourcentage
selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87

Enseignement du premier degré

Années	Privé Laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
1970-71	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	100	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

* Remarque : En 1980-81, les données du privé laïc sont comprises dans celles du privé confessionnel.

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

Tableau n° 21
Evolution de la répartition des élèves en pourcentage
selon le type d'enseignement
de 1970-71 à 1986-87
Enseignement du second degré

Années	Privé Laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
1970-71	8,43	17,58	10,39	24,91	40,11	28,16	66,66	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	0,35	0,34	0,34	8,57	18,30	11,04	91,08	81,36	88,62	100	100	100

* Remarque : En 1980-81, les données du privé laïc sont comprises dans celles du privé confessionnel.

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

Tableau n° 22
Evolution de la répartition des élèves en pourcentage
selon le type d'enseignement
de 1970-71 à 1986-87

Enseignement du troisième degré

Années	Privé Laïc			Privé confessionnel			Public			Ensemble		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
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

*Remarque : En 1980-81, les données du privé du laïc sont comprises dans celles du confessionnel.

Source : Tableau constitué à partir des données fournies par la DGPE.

1979-80 avec 14,3 % des effectifs, pour ensuite remonter à partir de 1980-81. Ici encore, l'essor du privé est dû aux mesures restrictives que l'Etat impose à l'entrée du troisième degré, à partir de 1980-81, politique que nous décrirons ultérieurement (1). 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 privé, par rapport à celui des garçons. Ainsi le tableau n° 23 nous indique-t-il que, quel que soit le degré d'enseignement, les filles sont plus volontiers scolarisées dans le privé que les garçons.

Tableau n° 23
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	
	G	F	G	F	G	F
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 %

N.B. Enseignement privé = enseignement laïc et enseignement confessionnel

Source : Tableau construit à partir des données fournies par les statistiques scolaires.

Alors que l'on pouvait s'attendre à voir un plus grand nombre de garçons scolarisés dans le privé, on observe, en fait, 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 prioritairement aux garçons. En réalité, la proportion importante de filles scolarisées dans le privé semble bien

(1) - Cf. chapitre III.

indiquer une sélection sociale plus forte chez celles-ci. Tandis qu'un grand nombre de garçons, même d'origine modeste, profitent 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 le privé et celui des garçons inscrits dans le même ordre d'enseignement croît du premier au troisième degré. Ainsi, dans le troisième degré, les filles sont-elles 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 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 démuné- une part importante des effectifs : 24 % de ceux du primaire, 10 % de ceux du second degré et 18 % pour le troisième degré.

3.3. - Evolution de la scolarisation selon le sexe

Nous avons vu que les filles commençaient à rattrapper, 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 n° 24 nous montre la progression constante de la part des filles dans l'enseignement du premier degré.

Tableau n° 24
Evolution du nombre de filles pour 1 000 garçons
de 1970-71 à 1980-81

Enseignement du Premier degré

Années scolaires	Nombre de filles pour 1 000 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 D G P E.

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 par 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 rapport filles/garçons jusqu'en 1975-76. A compter de cette année, il se dégradera de telle façon qu'en 1980-81, le nombre de filles scolarisées pour 1 000 garçons est inférieur à celui de 1970-71 (cf. tableau n° 25).

Tableau n° 25
Evolution 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	
	Enseignement du second degré	Enseignement du 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 D G P E.

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, encore que l'analyse au seul niveau des effectifs scolaires ne permette pas de saisir la marginalisation des filles. 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 second degré (cf. tableau n° 26). Ainsi, en 1980-81, 7 461 filles réussissent-elles au CEPD, 688 au BEPC et 170 au baccalauréat. Le tableau n° 27 nous indique que la proportion des filles reçues n'augmente, de façon substantielle, qu'au CEPD et BEPC.

Tableau n° 26
Evolution du nombre de reçus aux examens
de 1970-71 à 1985-86

Années scolaires	C E P D			B E P C			Bac .		
	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	6 680	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.

Tableau n° 27
Pourcentage de filles parmi les reçus aux
examens en 1970-71 et 1980-81

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

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

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 de ceux-ci apparaît alors clairement.

Si l'on compare la proportion des filles reçues aux examens avec celle des filles inscrites dans les différents degrés, on constate des écarts importants, tout particulièrement dans le primaire et le second degré. Ceci semble bien indiquer que les filles continuent de se cantonner 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 n° 28
Pourcentage de filles parmi les effectifs selon
les enseignements en 1970-71 et 1980-81

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

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

4. Evolution 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 sa pertinence et de mettre à jour ses incohérences. Nombreux sont les indicateurs qui sont utilisés pour mesurer l'efficacité du système scolaire. Nous en retiendrons quelques uns.

4.1. - 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, comment la notion "d'âge scolaire" est culturellement assimilée par les populations. Philippe ARIES 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 (1). D'une façon autre, les sociologues de l'éducation retiennent le critère âge comme l'un des déterminants de la réussite scolaire ou de l'élimination des élèves (2).

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'individu- s'impose lentement, mais en s'adaptant considérablement par rapport aux systèmes scolaires occidentaux.

L'âge d'entrée au CP1 est prévue, selon la réforme de 1975, à l'âge de cinq 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

(1) - Philippe ARIES, op. cit.

(2) - Voir à ce sujet Roger ESTABLET, "L'école est-elle rentable ?", PUF, 1987, 239 p.

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 incitent souvent les directeurs d'école à n'accepter que les élèves de six ans).

En réalité, très peu d'élèves entrent au CP1 à l'âge de cinq 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 cinq ans et 10,5 % des filles. La proportion de jeunes enfants inscrits au CP1 ne progressent que très légèrement au cours de la décennie, de sorte qu'en 1979-80, les garçons âgés de cinq ans représentent 11,3 % des effectifs et les filles, 12,8 % (1). 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)"*(2). 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.

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, 3e et terminale). Le tableau n° 28 et le graphique n° 4 nous indiquent une relative stabilité.

(1) - Nous avons retenu l'année scolaire 1979-80 et non celle de 1980-81 qui paraissait atypique. Notons que les statistiques scolaires togolaises sont données 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, 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.

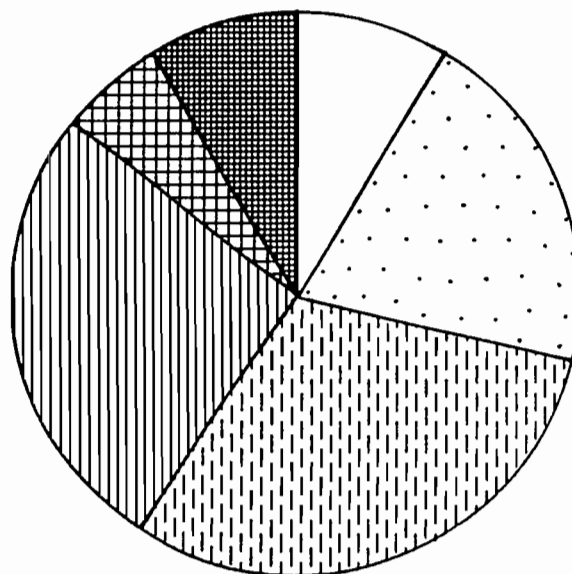
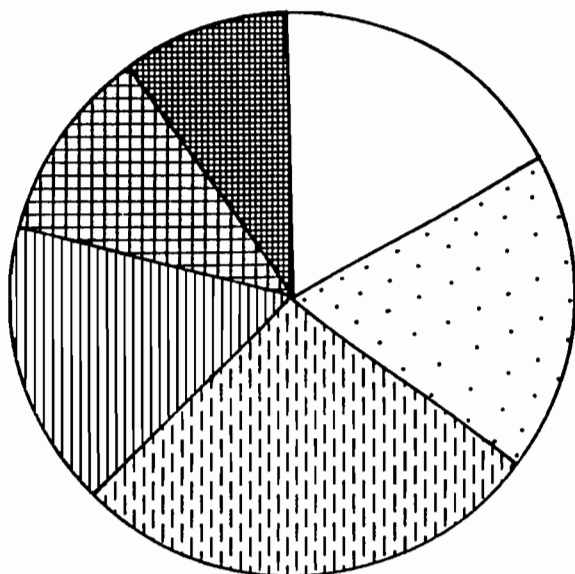
(2) - Thérèse LOCOH, "Evolution des effectifs scolarisés au Togo" 1971-1983", Etudes togolaises de population, n° 11, 1986, pp. 1-13.

REPARTITION DES ELEVES DU CM2 SELON L'AGE EN POURCENTAGE

Garçons

1970-71

Filles



Garçons

1986-87

Filles

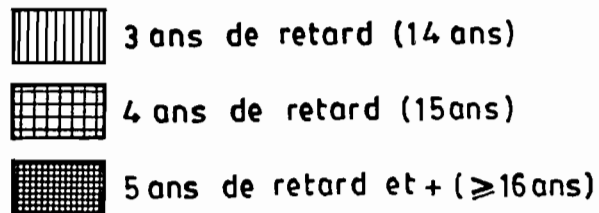
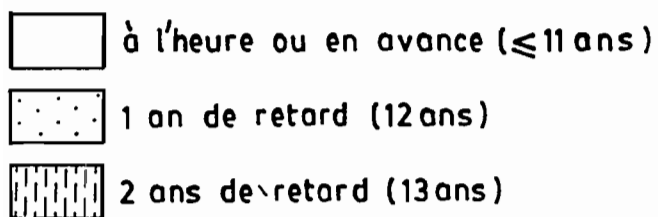
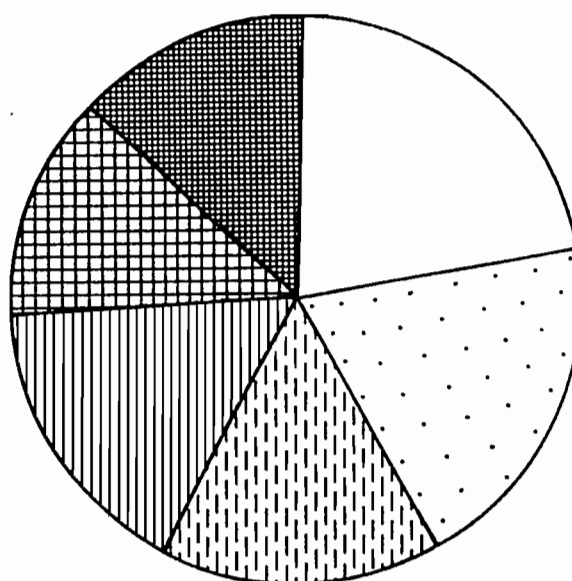
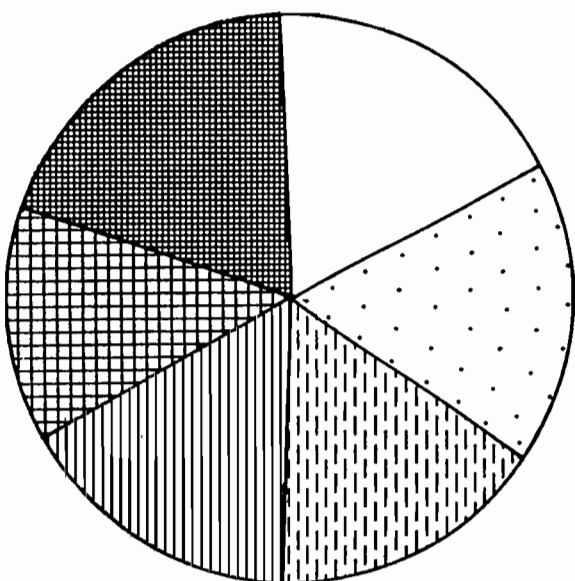


Tableau n° 29

Répartition des élèves selon leur âge
en 1970-71 et en 1986-87

Années Ages	1970-71		1986-87	
	G	F	G	F
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 %

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

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 n° 5 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 3e ne peut s'expliquer que par l'augmentation du nombre de redoublants.

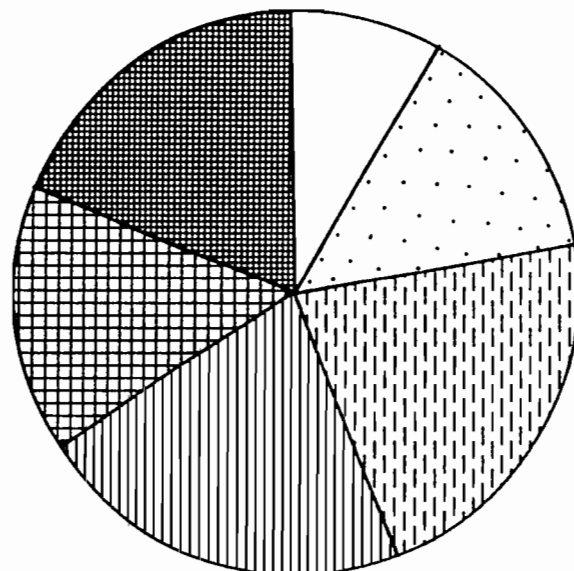
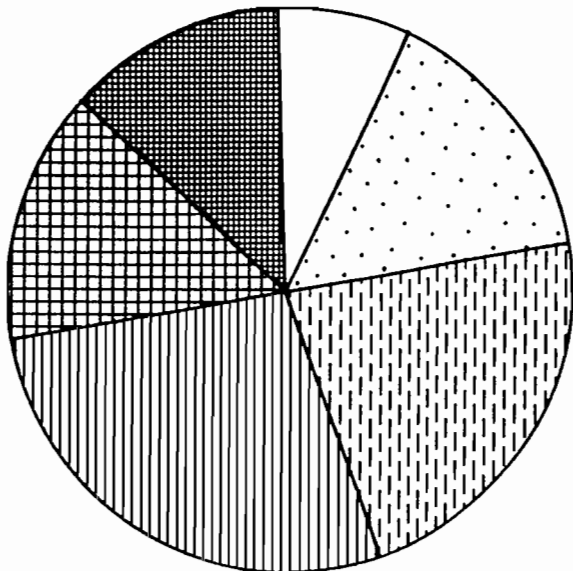
Ce phénomène de vieillissement s'accroît d'ailleurs au fur et à mesure du cursus scolaire, ce qui apparaît de façon remarquable sur le graphique n° 6. Aussi, en 1986-87, 57 % des garçons et 51 % des filles de terminale sont-ils âgés de plus de 22 ans. Les élèves en avance, à l'heure ou ayant une seule année de retard sont en très nette diminution.

REPARTITION DES ELEVES DE 3^e SELON L'AGE EN POURCENTAGE

Garçons

1970-71

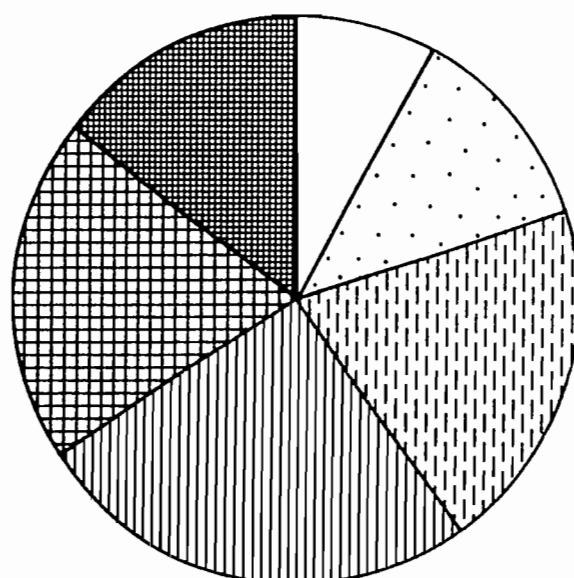
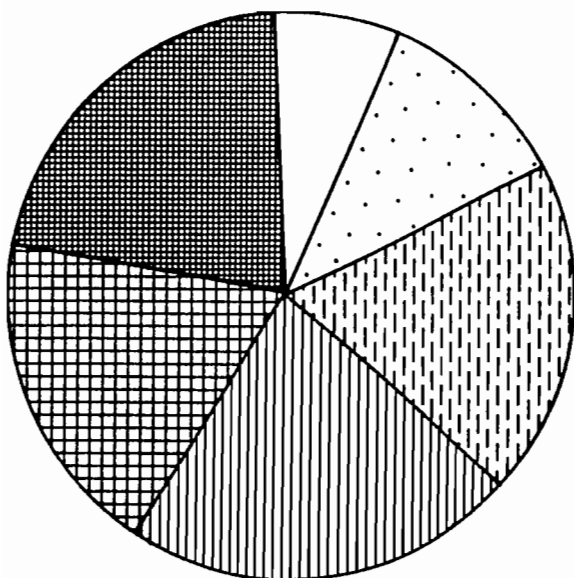
Filles









Garçons

1986-87

Filles



-  à l'heure ou en avance (≤ 15 ans)
-  1an de retard (16ans)
-  2ans de retard (17ans)

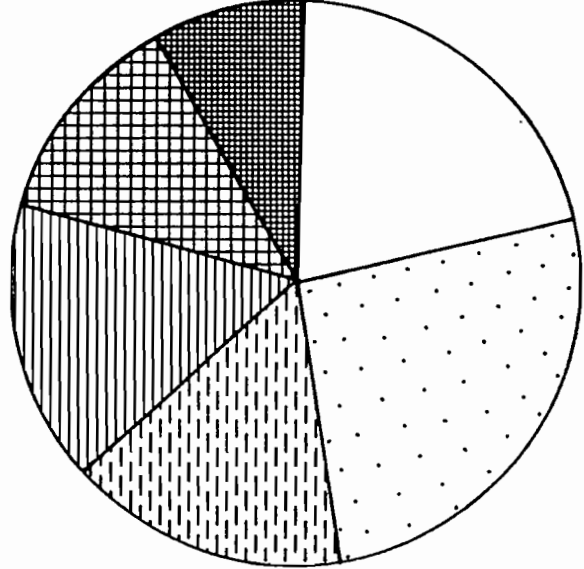
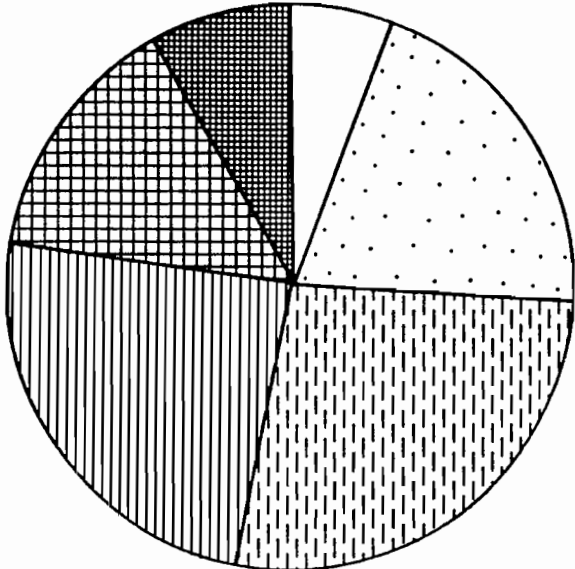
-  3ans de retard (18ans)
-  4ans de retard (19ans)
-  5ans de retard et+ (≥ 20 ans)

REPARTITION DES ELEVES DE TERMINALE SELON L'AGE EN POURCENTAGE

Garçons

1970-71

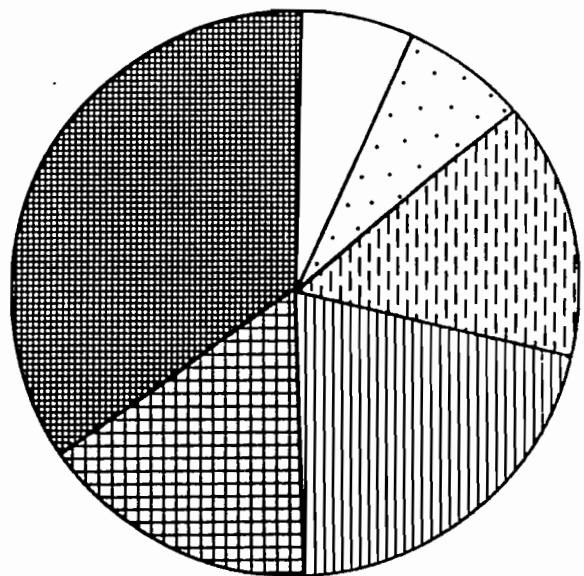
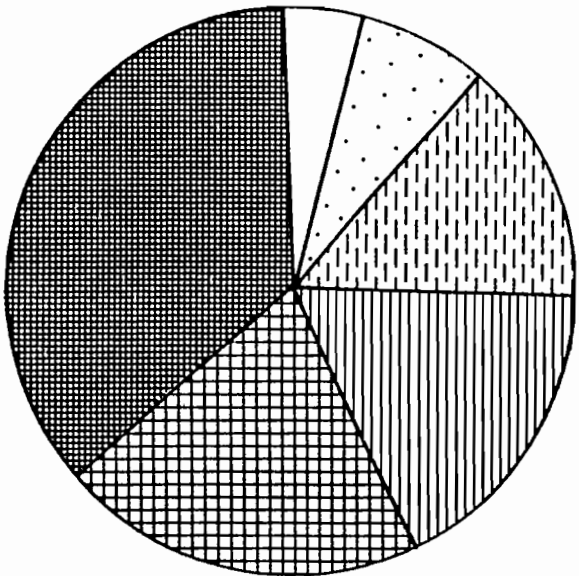
Filles



Garçons


1986-87

Filles





 à l'heure ou en avance (≤ 18 ans)

 1an de retard (19ans)

 2ans de retard (20ans)

 3 ans de retard (21ans)

 4 ans de retard (22ans)

 5ans de retard et+ (≥ 23 ans)

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, 3e et terminale), les filles sont toujours plus jeunes que les garçons. Or, l'on sait qu'elles doublent plus souvent leurs classes et qu'elles échouent plus fréquemment aux examens. Aussi peut-on en déduire que la tolérance face aux redoublements successifs est moins grande de la part des parents lorsqu'ils s'agit de filles. Ils hésitent donc moins à déscolariser les filles en situation d'échec. Cette attitude, que nous avons relevée lors d'enquêtes menées auprès de parents d'élèves, s'observe aussi dans certains milieux sociaux. 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 un encadrement de qualité.

On remarque donc que le critère âge est particulièrement complexe. Les élèves les plus jeunes peuvent ainsi, soit être issus des milieux les plus favorisés, soit représenter l'élite des milieux les plus défavorisés qui a 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 un adolescent est un "luxe" que ne peuvent se permettre les agriculteurs, dont les besoins en main-d'oeuvre familiale sont toujours grands et les ressources financières limitées.

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 n° 4, 5 et 6 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.

4.2. - Evolution 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 n° 29, 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.

En ce qui concerne les taux de réussite au CEPD, on constate, à première vue, que la période n'a pas connu de progression, comme peut d'ailleurs le laisser supposer le graphique n° 7. 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 (1). Le tableau n° 30 montre ainsi que cette présélection a continué de diminuer, pour finalement disparaître en 1975-76.

(1) - Cf. supra.

Tableau n° 30
Evolution des taux de réussite aux examens
de 1970-71 à 1985-86

	C E P D			B E P C			Probatoire			Bac.		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
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	11	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.

* Tous les résultats de l'examen du BEPC de juin 1980 n'ont pas été donnés.

- Le probatoire a été supprimé de 1977-78 à 1980-81.

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

EVOLUTION DES TAUX DE REUSSITE AU CEPD
DE 1970-71 A 1985-86 SELON LE SEXE

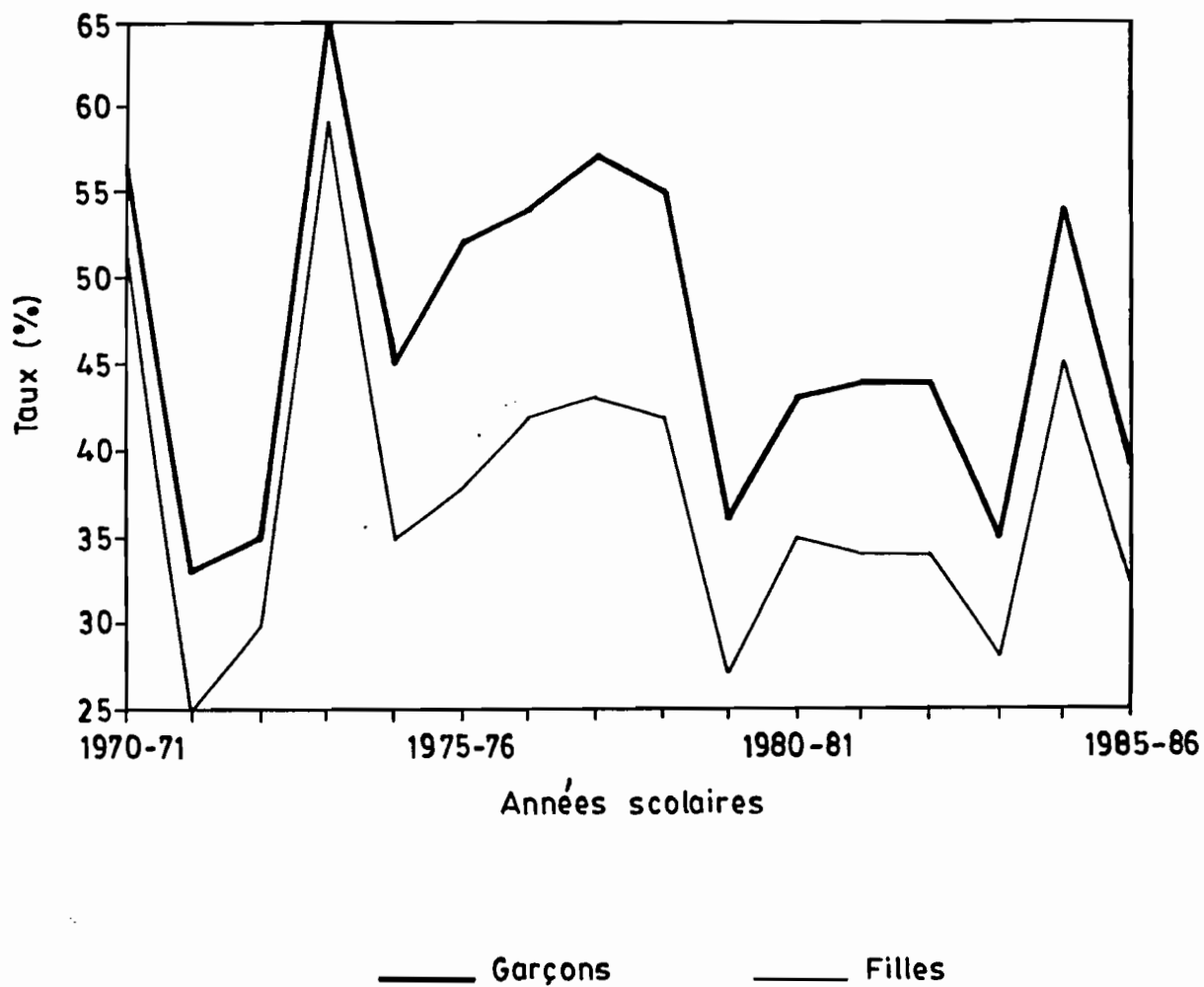


Tableau n° 31
Evolution du pourcentage d'élèves présentés
au CEPE/CEPD par rapport aux effectifs de CM2
de 1970-71 à 1978-79

Années scolaires	Effectifs de CM2	Nombre de pré- sentés au CEPE/CEPD	Nbre de présentés Effectifs de CM2
1970-71	25 400	21 397	84,24 %
1971-72	28 669	24 575	85,72 %
1972-73	33 357	30 268	90,74 %
1973-74	36 286	34 069	93,89 %
1974-75	36 824	32 486	88,22 %
1975-76	38 910	39 455	101,40 %
1976-77	42 328	43 011	101,61 %
1977-78	48 218	49 347	102,34 %
1978-79	52 232	50 564	96,81 %

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

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 dû être autorisé à se présenter à l'examen. Sans doute, certains anciens élèves ont-ils essayé de bénéficier de l'ouverture de l'enseignement du second degré qui s'amorçait.

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 a précédé, de quelques années, la réforme de 1975.

Tableau n° 32
Evolution du pourcentage de certifiés reçus à
l'examen d'entrée en classe de sixième
de 1970-71 à 1975-76

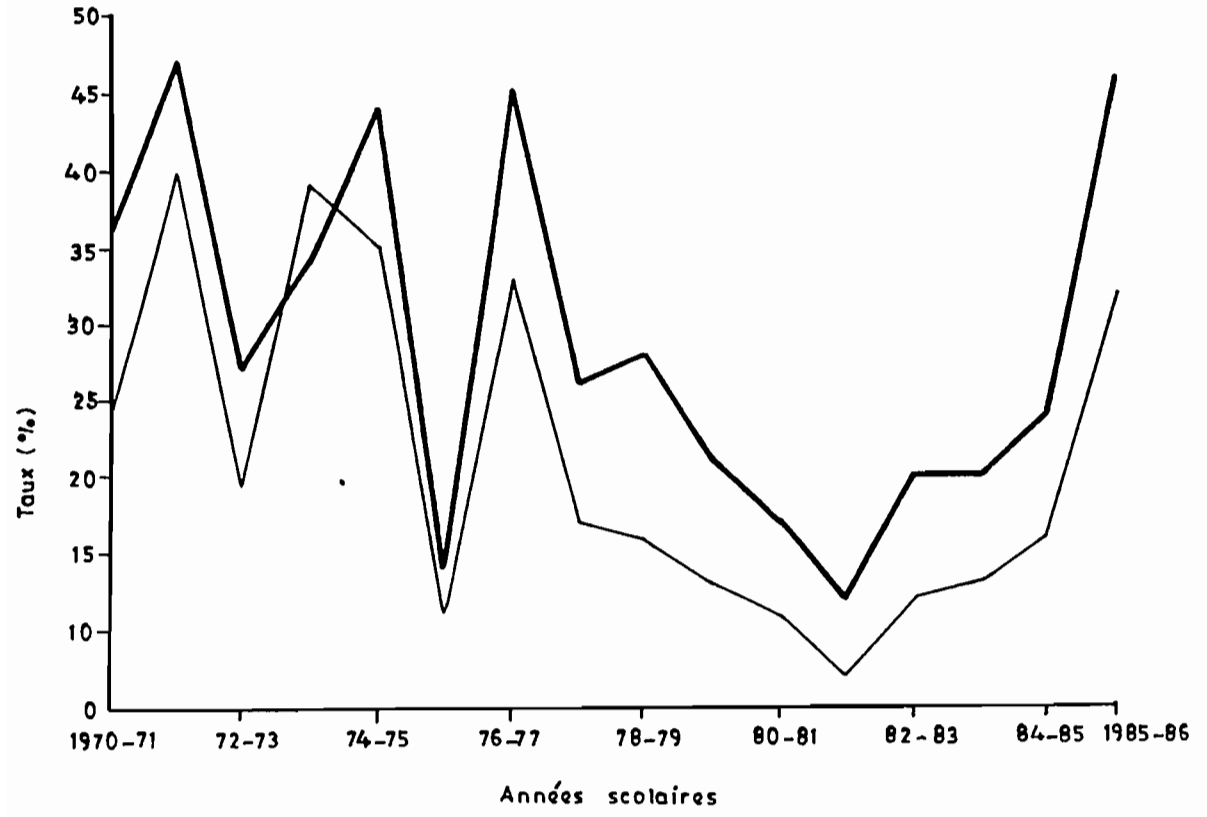
Années scolaires	Pourcentage de certifiés reçus au concours d'entrée en sixième
1970-71	30,8 %
1971-72	53,8 %
1972-73	45,1 %
1973-74	69,5 %
1974-75	95,9 %
1975-76	89,2 %

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.

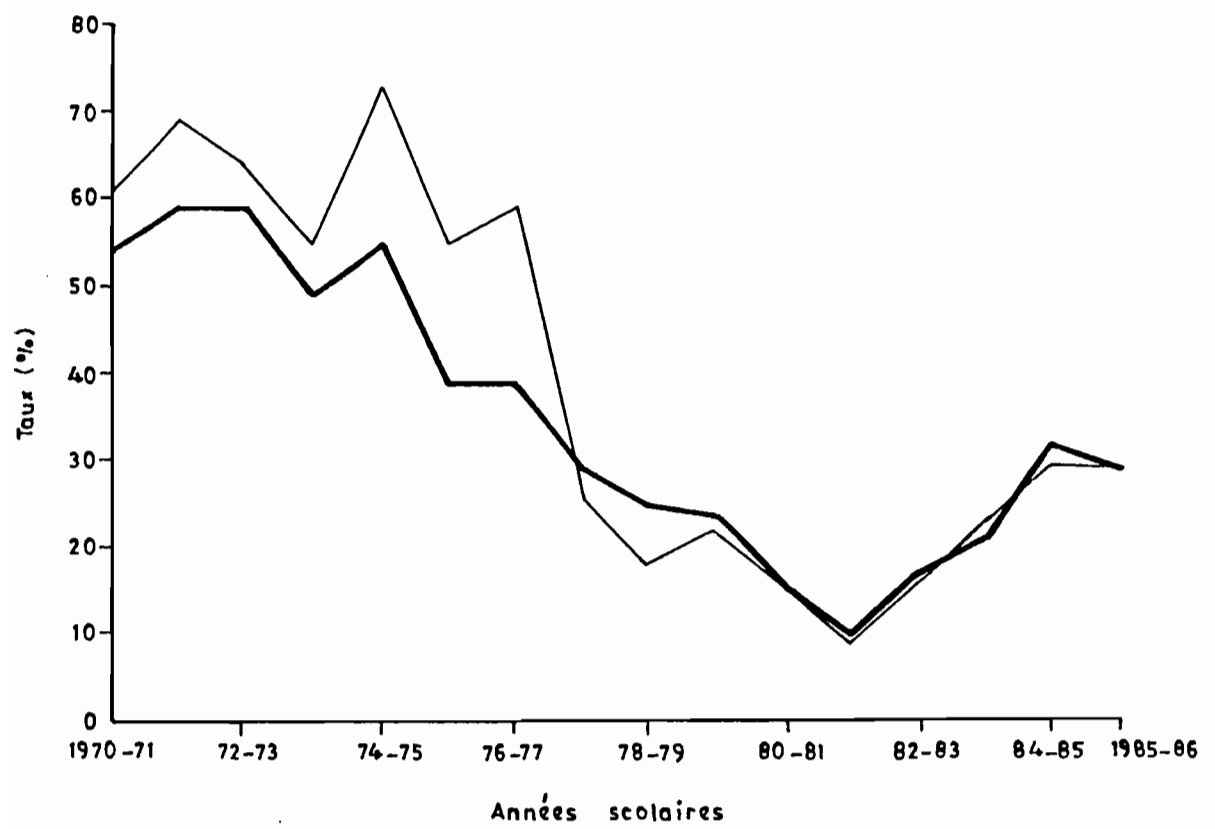
L'évolution des taux de réussite au BEPC se caractérise par une période de fluctuations (cf. graphique n° 8), puis, par une chute importante à la fin des années 1970. Sur cette période, on observe que la réussite maximale se situe à 46 % de reçus en 1971-72, tandis que le minimum est atteint en 1981-82 avec 11 % seulement de candidats qui obtiennent le BEPC. Notons qu'à l'exception de l'année 1973-74, les réussites des filles se situent toujours en-dessous de celles des garçons, et la chute du taux de réussite, qui s'opère à partir de 1977-78, est beaucoup plus brutale chez celles-ci.

EVOLUTION DES TAUX DE REUSSITE AU BEPC DE 1970-71 A 1985-86, SELON LE SEXE



Graphique n° 8

EVOLUTION DES TAUX DE REUSSITE AU BAC DE 1970-71 A 1985-86, SELON LE SEXE



— Garçons — Filles

Graphique n° 9

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 n° 9 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 n° 32 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 ?

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 dont elles bénéficient. Nous retrouvons le phénomène que nous avons décrit concernant 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 hypersélectionnées tant du point de vue social que du point de vue scolaire.

En conclusion, on peut constater que la réforme de 1975 n'a pas entièrement tenu ses promesses. Certes, un plus grand nombre de jeunes ont pu pénétrer dans les second et troisième degrés, mais ils s'y sont retrouvés, pour une grande partie d'entre eux, en situation d'échec.

Tableau n° 33
Evolution du nombre de candidats
au baccalauréat de 1970-71 à 1985-86

Années scolaires	Nombre de garçons	Nombre de filles	Ensemble
1970-71	479	62	541
1971-72	521	67	588
1972-73	650	109	759
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.

4.3. - Evolution des taux de redoublement, de promotion et d'abandon

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

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 (cf. tableau n° 33). 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 éjectés du système scolaire à la fin de la dernière classe du primaire. On note également des taux d'abandon relativement élevés (de 6 à 14 % durant la période retenue) au CP1. C'est dire que des enfants ne fréquentent l'école que pendant une seule année (voire deux, s'ils ont déjà doublé leur CP1).

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 (cf. tableau n° 35). 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 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 (cf. tableau n° 36).

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'Etat. Si l'on prête attention aux graphiques n° 10 et 11, on s'aperçoit que les taux de passage entre les degrés (CM2 - 6e et 3e - seconde), ont connu une période de croissance qui correspond au début de la mise en place de la réforme 1975 (1973-1975), période d'euphorie à la fois politique (retour à "l'authenticité") et économique (hausse du prix du phosphate, princi-

Tableau n° 34
Evolution des taux de promotion, de redoublement et
d'abandon de 1976-77 à 1986-87

Enseignement du Premier degré

Années	1976/77 à 1977/78	1977/78 à 1978/79	1978/79 à 1979/80	1979/80 à 1980/81	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
Taux										
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	43,1	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
CM1	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	11,1	5,3
CE2	3,0	2,8	3,2	5,0	8,8	10,3	16,2	13,4	11,0	6,0
CM1	4,3	3,5	4,7	6,8	11,2	13,3	20,8	16,9	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 n° 35
Evolution des taux de promotion, de redoublement
et d'abandon de 1977-78 à 1986-87

Enseignement du **second degré**

Années \ Taux	1977/78 à 1978/79	1978/79 à 1979/80	1979/80 à 1980/81	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	58,6	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
Redoublement									
6e	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
Abandon									
6e	6,6	8,6	8,8	14,6	16,5	27,0	23,3	13,0	12,5
5e	2,2	7,1	7,0	12,2	19,8	24,8	19,2	11,6	8,3
4e	5,3	7,8	8,5	12,9	22,5	31,7	24,2	17,5	14,7
3e	28,7	23,3	23,1	40,4	42,1	47,8	42,0	33,9	30,0

Source : D G P E

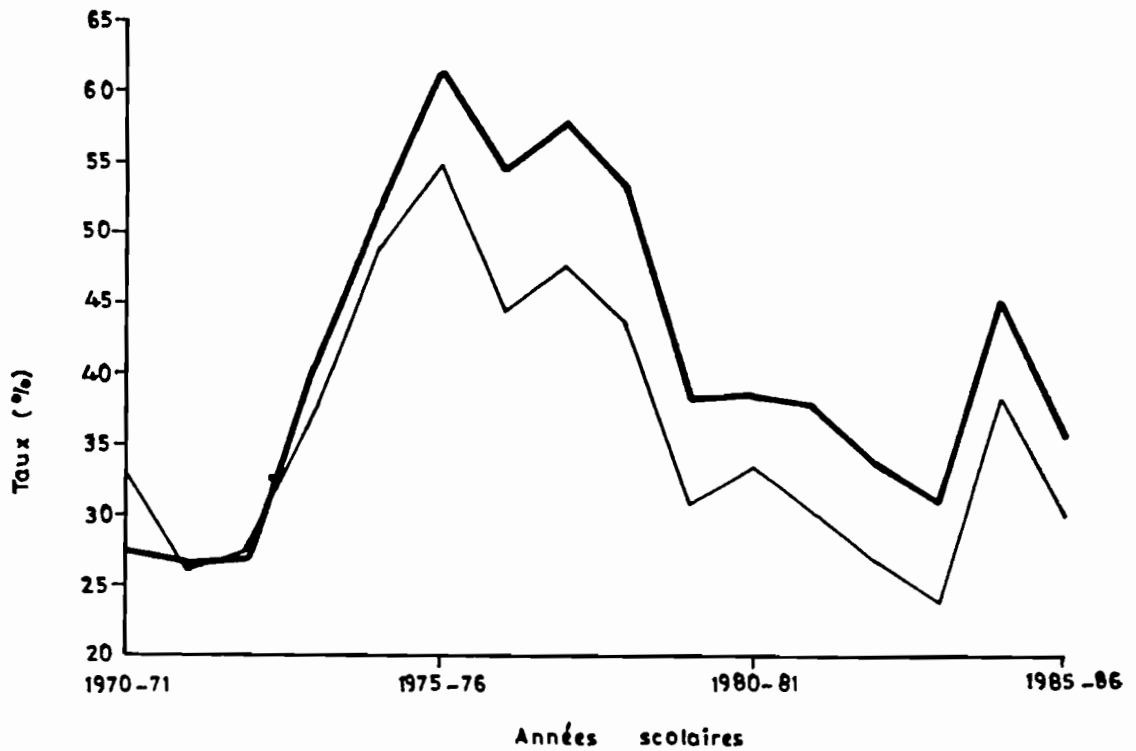
Tableau n° 36
Evolution des taux de promotion, de redoublement
et d'abandon de 1976-77 à 1986-87
Enseignement du **troisième degré**

Années	1977/78 à 1978/79	1978/79 à 1979/80	1979/80 à 1980/81	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
Taux									
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	7,2	36,1	45,0	55,8	35,2
Sortants bacheliers	46,1	38,5	35,8	26,2	17,3	51,0	35,7	51,0	39,6
Redoublement									
Seconde	16,0	17,7	21,5	24,6	18,1	20,9	25,9	24,5	20,1
lère	23,7	21,1	?	24,1	58,3	42,0	35,8	39,0	53,4
Terminale	39,7	48,6	46,7	43,3	56,5	46,0	45,6	48,6	53,3
Abandon									
Seconde	21,5	11,3	15,7	22,0	25,9	10,5	13,1	10,9	11,0
lère	13,3	3,4	?	15,5	34,5	21,9	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

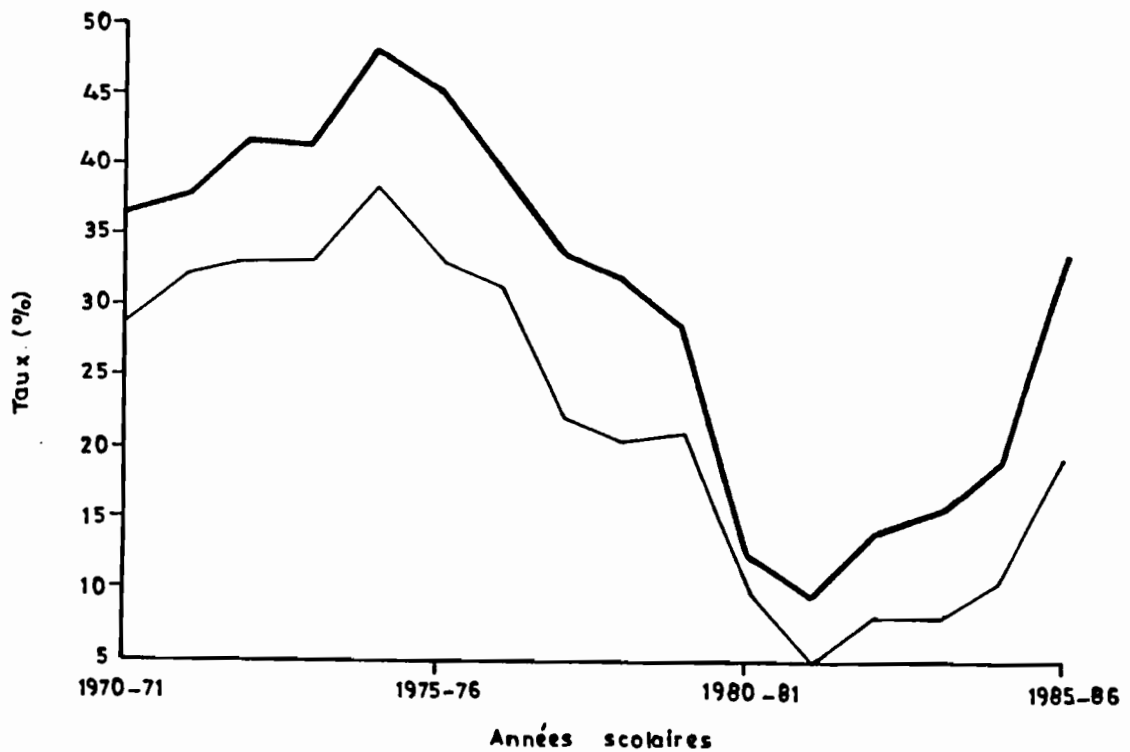
Source : D G P E

EVOLUTION DES TAUX DE PROMOTION DU CM2 EN 6^e DE 1970-71 A 1985-86 SELON LE SEXE



Graphique n° 10

EVOLUTION DES TAUX DE PROMOTION DE 3^e EN SECONDE DE 1970-71 A 1985-86 SELON LE SEXE



— Garçons — Filles

Graphique n° 11

PROBABILITES DE SURVIE SCOLAIRE

Cours Année Scolaire	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd	1 ^{ère}	Terminale	Ensemble
70-71	1000													1000
71-72	R 404	P 509												913
72-73	R 163	P 207 } R 156 }	P 331											857
73-74		P 83 } R 111 }	P 236 } R 109 }	P 196										735
74-75			P 126 } R 114 }	P 205 } R 50 }	P 135									630
75-76				P 141 } R 66 }	P 175 } R 41 }	P 83								506
76-77					P 141 } R 41 }	P 84 } R 35 }	P 33							334
77-78						P 109 } R 50 }	P 47 } R 7 }	P 22						235
78-79							P 43 } R 10 }	P 36 } R 4 }	P 16					109
79-80						R 9		P 36 } R 6 }	P 28 } R 4 }	P 10				93
80-81								P 6 } R 12 }	P 30 } R 5 }	P 20 } R 4 }	P 3			80
81-82									P 4 } R 5 }	P 21 } R 5 }	P 7 } R 0 }	P 2		44
82-83										P 2 } R 5 }	P 8 } R 1 }	P 4 } R 1 }	P 1	22
83-84											P 2 } R 1 }	P 6 } R 1 }	P 2 } R 0 }	12
84-85												P 2 } R 2 }	P 3 } R 1 }	8
85-86												R 1	P 2 } R 1 }	4
86-87														

P: promus R: redoublants

Graphique établi par K. KOUWONOU.

Graphique n° 12

ORSTOM

pale richesse du pays). Mais la situation économique va très vite se dégrader et l'Etat rétablit alors la sélection. Les taux de promotion entre deux degrés sont particulièrement intéressants, puisqu'ils traduisent la politique de l'Etat. En effet, c'est entre les degrés que l'Etat 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 (moins de 16 ans à l'entrée en sixième) permettent-ils d'éliminer un certain nombre d'élèves.

D'abandon en abandon, les probabilités de survie scolaire s'amenuisent au fur et à mesure de l'avancée dans le système. Le graphique n° 12 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. Notons qu'entre 1970-71 et nos jours, le temps de parcours moyen 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 n° 12, 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 l'éducation de Sokodé (1). Ce travail, qui porte exclusivement sur deux villes de la Région centrale, reconstitue l'itinéraire scolaire des enfants inscrits pour la première fois au CP1 en 1979, et celui de ceux inscrits en 1980. Ainsi, dans la ville de Sokodé, par exemple, enregistre-t-on 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

(1) - Direction régionale de la planification de l'éducation, "Mouvement des effectifs scolaires dans la région centrale (promotions - redoublements - abandons) 1979-1987", Sokodé, DGPE, septembre 1987, 43 p.

quintuplements en classe de CP1. Ce phénomène a de quoi étonner, surtout lorsqu'il s'agit de classe de début de scolarité, comme le CP1. Les auteurs du travail cité notent qu'en ce qui concerne les classes à examen, ils ont rencontré un élève qui effectuait sa 8e année de troisième... (1). Beaucoup d'élèves changent d'établissement pour dissimuler leur passé scolaire, comme le note d'ailleurs ce rapport.

L'analyse historique de l'évolution du rendement interne nous a permis de mettre en évidence les problèmes inhérents au développement du système scolaire. "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 scolaire (2). L'inefficacité du système 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'enseignement. On constate ainsi une certaine inertie du contenu de l'enseignement, et l'ambition des programmes est telle que peu de scolaires 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 fixée comme objectif de scolariser l'ensemble des enfants de 2 à 15 ans, n'a guère su s'en donner les moyens.

5. Evolution du niveau d'instruction selon les préfectures

Nous avons vu naître et grandir les disparités scolaires régionales, et nous en avons expliciter les raisons. Il est intéressant de s'interroger maintenant sur l'évolution de ces disparités. Nous disposons des données fournies par les recensements de 1970 et 1981, qui nous autorisent une analyse portant sur cette décennie et un bilan du niveau d'instruction.

(1) - Op. cit., p. 2.

(2) - Voir les résultats aux examens du secondaire de l'année 1981-82, tableau n° 30.

La carte des taux d'alphabétisation par préfecture en 1970 (carte n° 6) nous indique que de très fortes disparités subsistent. Ainsi peut-on relever 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, 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 plus de 12 ans savent lire et écrire. Ceci montre que l'instruction de type scolaire ne s'est pas encore propagée parmi la population togolaise.

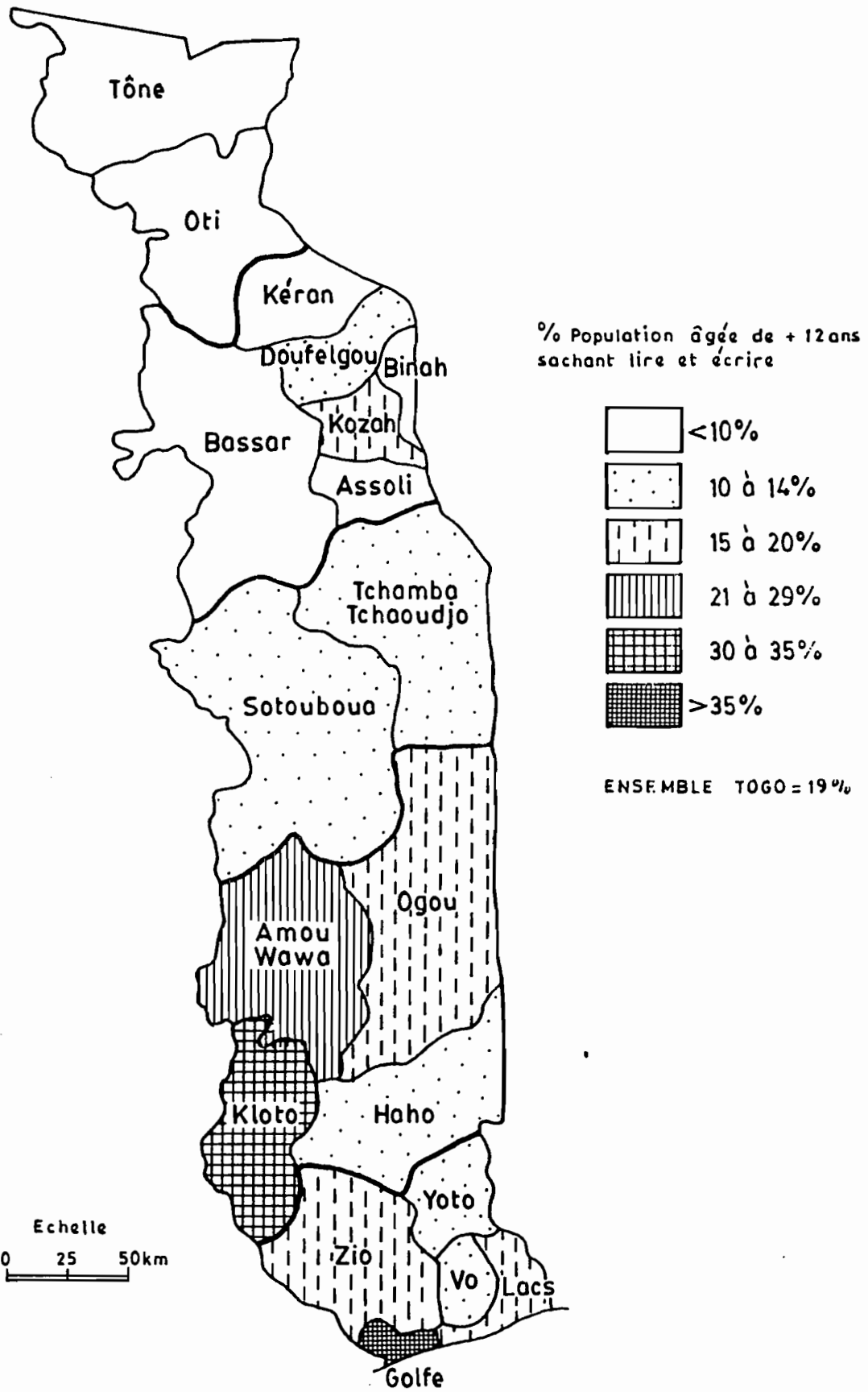
En 1981, la situation est autre. 36 % de personnes âgées de plus de 12 ans savent dorénavant lire et écrire. Les progrès réalisés au cours de la décennie 1970 sont donc importants. Mais les disparités régionales n'ont pas été réduites, et l'écart entre les préfectures les plus faiblement alphabétisées (Tône et Oti) et celles qui le sont fortement (Golfe, Kloto, Amou, Wawa, Kozah) a eu tendance à s'accroître (carte n° 7). On note l'apparition, dans le groupe des plus alphabétisés, de la préfecture de la Kozah. Déjà en avance en 1970, par rapport aux autres préfectures du nord, elle a, depuis, bénéficié d'investissements scolaires importants, qui lui permettent de se situer aujourd'hui au même niveau que les préfectures du sud.

Les disparités en matière d'alphabétisation s'expriment aussi selon d'autres critères : le lieu de résidence (urbaine ou rurale), le sexe. Les cartes n° 8, 9 et 10 mettent en évidence des écarts croissants entre les préfectures, car les handicaps se 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 %.

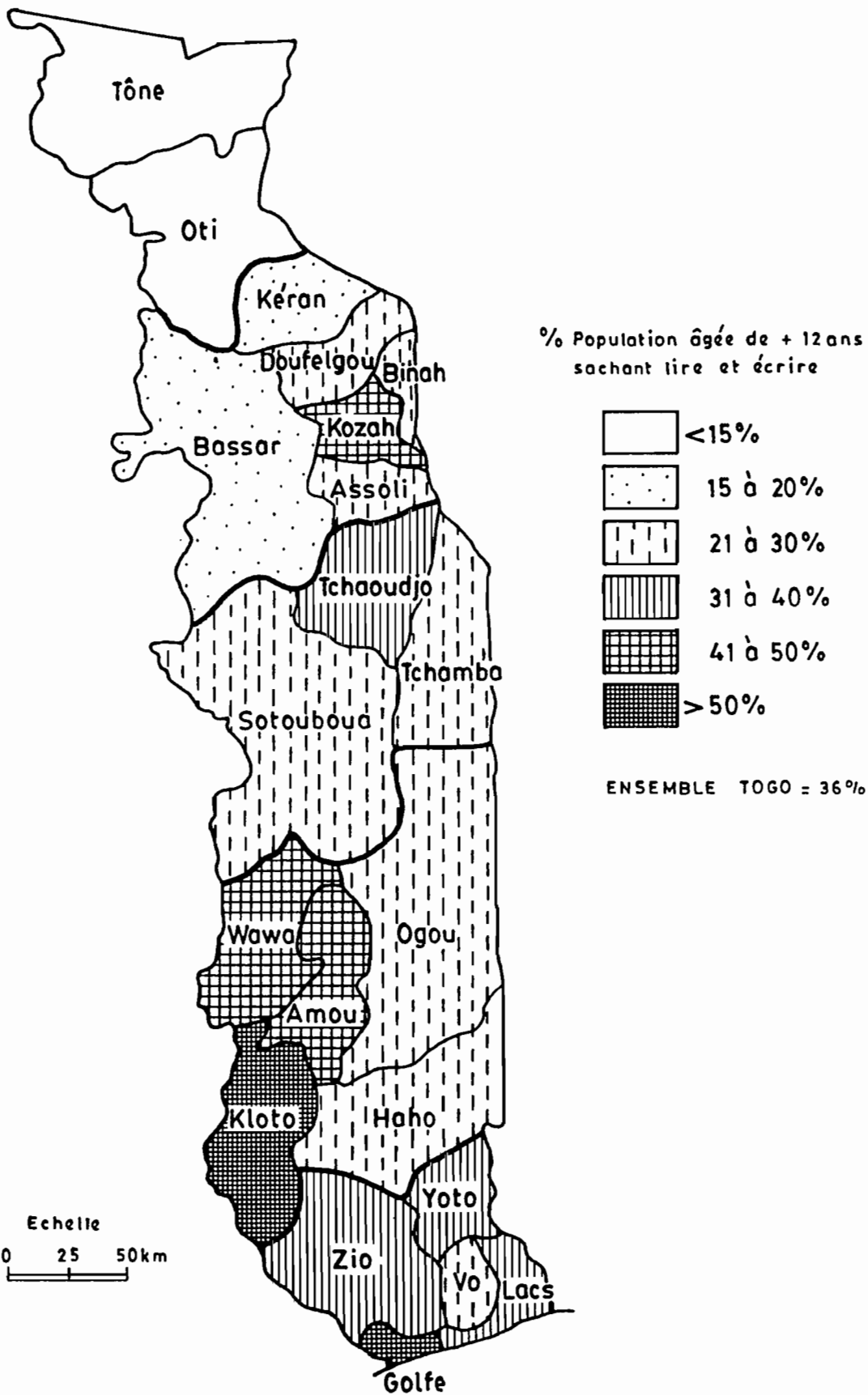
Cent cinquante ans de scolarisation n'ont pas permis de réduire les inégalités face à l'instruction, malgré la formidable croissance des effectifs. Les progrès réalisés sont cependant importants, même si, en

1981, une part importante de la population ne sait ni lire, ni écrire (64 %). L'école semblait cependant avoir conquis, dans leur grande majorité, la plupart des groupes ethniques ou sociaux qui composent la nation togolaise. Mais cette adhésion au système scolaire va brusquement être remise en cause au début des années 1980.

TAUX D'ALPHABETISATION PAR PREFECTURE EN 1970



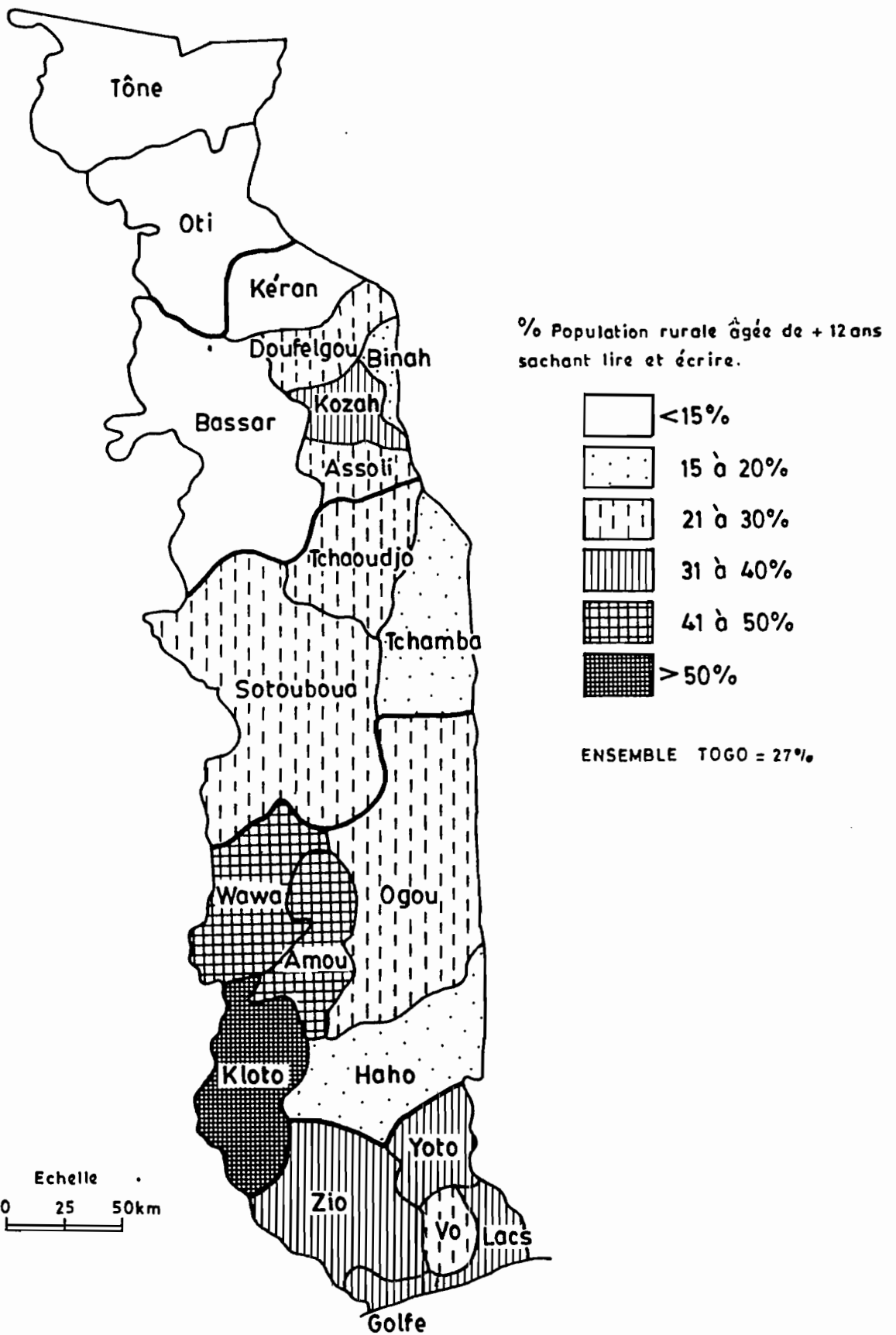
TAUX D'ALPHABETISATION PAR PREFECTURE EN 1981



Source: Données fournies par le recensement de novembre 1981

Carte n° 7
ORSTOM

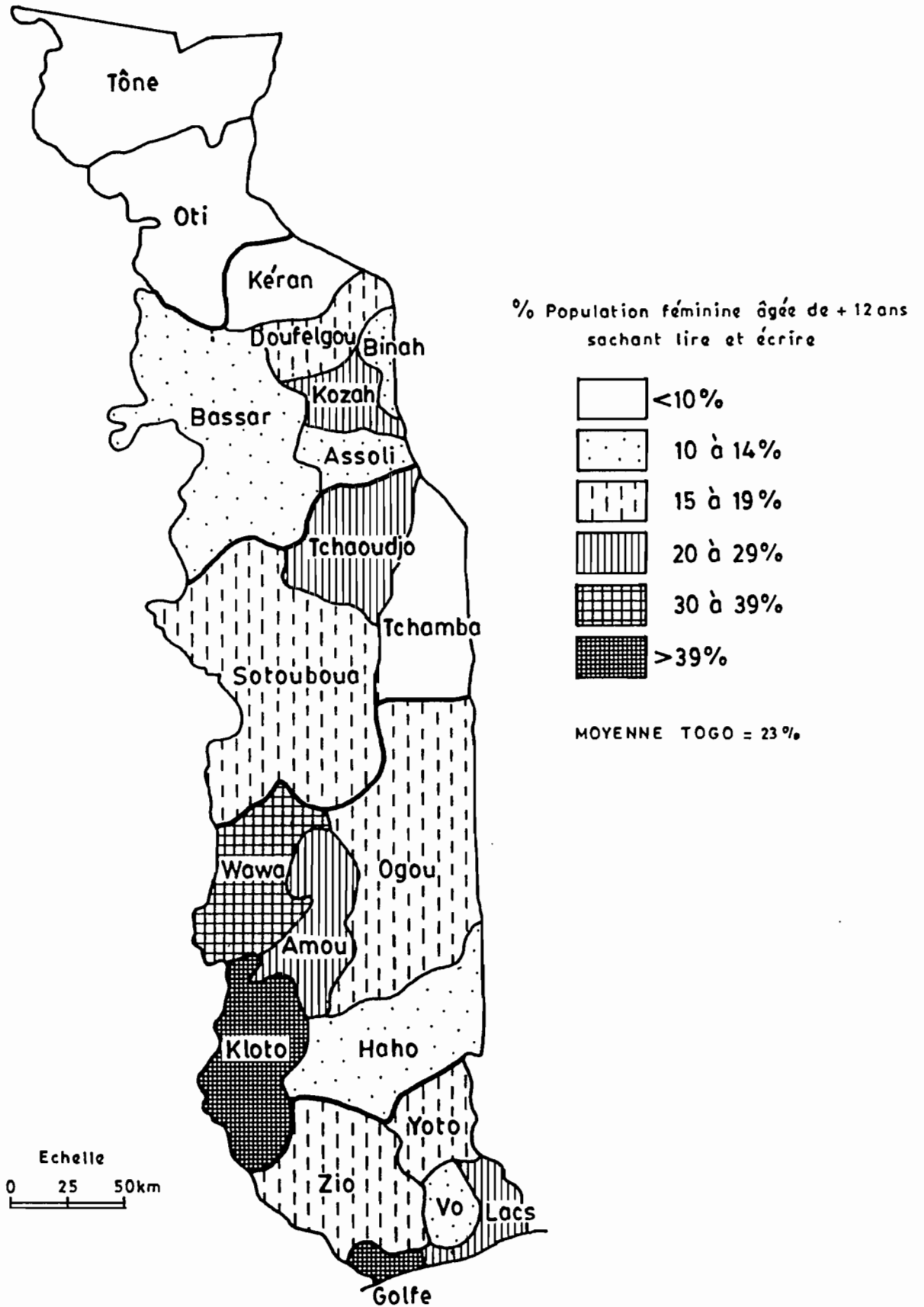
TAUX D'ALPHABETISATION RURALE PAR PREFECTURE EN 1981



Source: Données fournies par le recensement de novembre 1981

Carte n° 8
ORSTOM

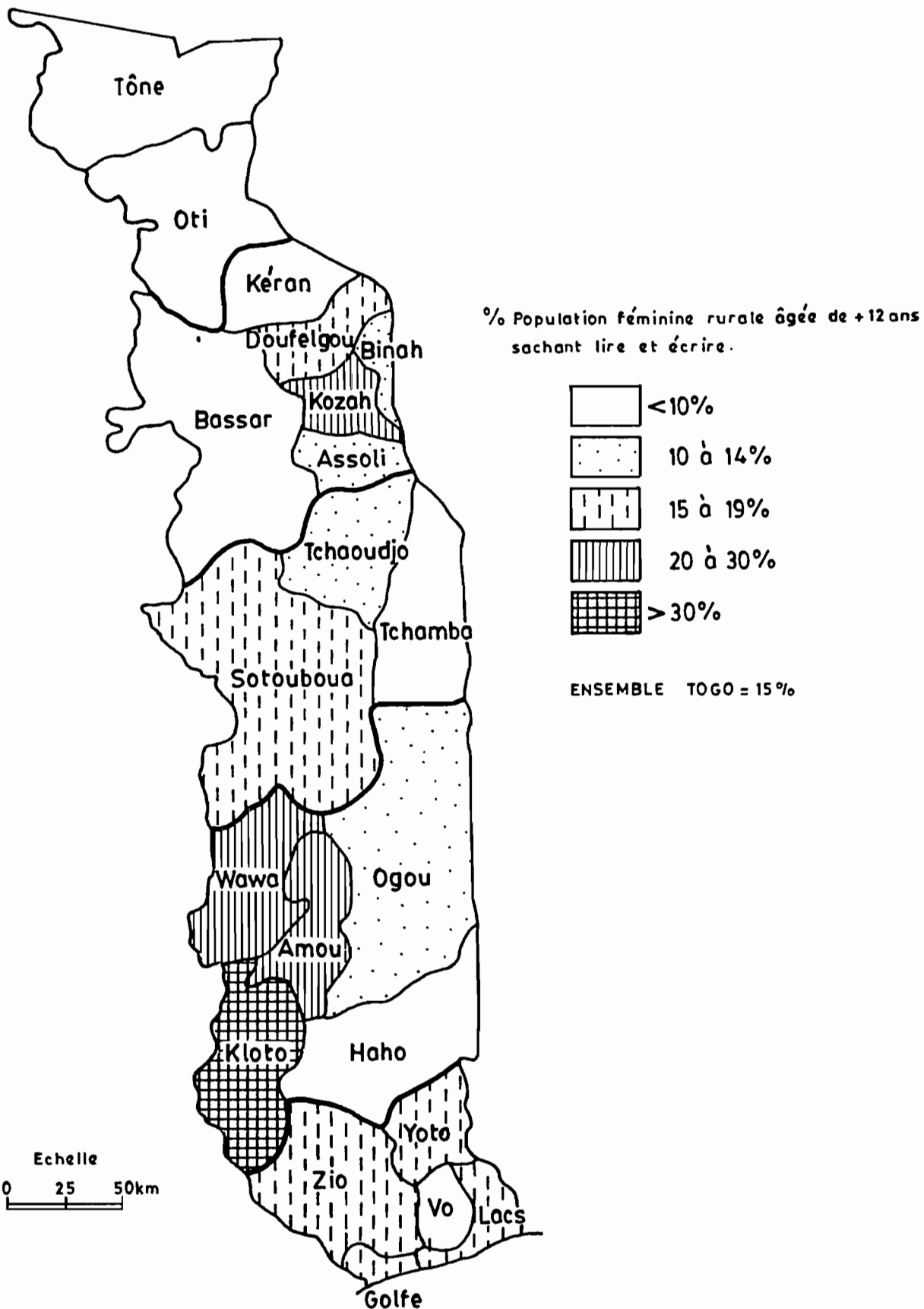
TAUX D'ALPHABETISATION FEMININE PAR PREFECTURE EN 1981



Source: Données fournies par le recensement de novembre 1981

Carte n° 9
ORSTOM

TAUX D'ALPHABETISATION FEMININE RURALE PAR PREFECTURE EN 1981



Source: Données fournies par le recensement de novembre 1981.

Carte n° 10
ORSTOM

CHAPITRE TROIS

LE PHENOMENE DE DESCOLARISATION

1980 - 1985

L'explosion scolaire que nous venons de décrire est brutalement remise en cause, au début des années 1980, par une importante chute des effectifs. Le processus de développement scolaire est, en quelque sorte, interrompu.

Phénomène nouveau au Togo (1), 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 1981-1982. Il convient de décrire ce phénomène et de chercher à en expliciter les causes. Bien que les effectifs scolaires connaissent depuis 1985-1986 de légères hausses, il n'en demeure pas moins que cette période constitue une "fracture" dans le développement du système scolaire. L'espoir d'une scolarisation proche de 100 % dans le primaire n'apparaît plus dorénavant comme possible à moyen terme, dans le cadre des structures actuelles du système.

(1) - A l'exception de la période de crise économique des années 1930, période qui avait également connu une chute importante des effectifs scolaires (cf. supra).

1. Les indices de la déscolarisation

1.1. - Le concept de "déscolarisation"

La progression des effectifs scolaires entre 1960 et 1980 -nous l'avons décrite- a été spectaculaire, tout particulièrement dans les enseignements des second et troisième degrés, qui étaient presque inexistantes 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 %. Aussi le projet d'une scolarisation proche de 100 % ne paraît-il 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 1er au 4e degré. Ce phénomène, que nous avons dénommé "déscolarisation" (1), est dû d'une part à la diminution des entrées (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système), d'autre part à l'augmentation du nombre des 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. Ainsi la déscolarisation s'exprime-t-elle crûment par la chute du taux de scolarisation, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau n° 37
Evolution du taux de scolarisation* dans le primaire
de 1975-76 à 1984-85

Années	Taux	Années	Taux
1975-76	59,9 %	1980-81	72,1 %
1976-77	63,7 %	1981-82	68,4 %
1977-78	66,0 %	1982-83	63,1 %
1978-79	69,1 %	1983-84	55,5 %
1979-80	71,0 %	1984-85	52,6 %

* Population scolarisable âgée de 5 à 14 ans.

Source : D G P E

(1) - Cf. M.-F. LANGE, "Contribution à l'étude du système scolaire togolais. Première approche du phénomène de déscolarisation", op. cit.

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 d'un phénomène purement démographique (phénomène que l'on observe dans certains pays européens, où les effectifs scolaires connaissent des baisses dues à la diminution du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés). Ce qui n'est, évidemment, pas le cas au Togo, où la population scolarisable ne cesse de croître. Un autre terme, la "désertion scolaire", qui fut souvent employé par les pouvoirs publics (1), exprime très clairement le refus de l'école, mais possède une connotation morale trop forte et implique un jugement de valeur (2). 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 le concept forgé par Ivan ILLICH dans "*Deschooling Society*" (3), sans toutefois comporter les jugements ou l'idéologie véhiculés par cet auteur. Il s'agit, dans le cas présent, d'un simple constat, et non d'une utopie exprimée. Nous ne valorisons ni 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'Etat et les différents acteurs sociaux (parents d'élèves, enseignants), de saisir le processus de déscolarisation dans sa totalité.

1.2. - Les indices de la déscolarisation

Il convient tout d'abord de noter que la déscolarisation affecte l'ensemble des sous-systèmes du système scolaire, soit les quatre degrés, ainsi que l'enseignement professionnel, comme l'indique la chute des effectifs que l'on peut observer à la lecture du tableau n° 17 (4). Cette chute, qui intervient à la rentrée 1981-82, est cependant d'une intensité variable selon les degrés.

(1) - Ce terme apparaît, à plusieurs reprises, dans l'unique et "officiel" quotidien togolais "*La Nouvelle Marche*" (cf. par exemple, *La Nouvelle Marche* du samedi 20 septembre 1986).

(2) - Le mot désertion est souvent associé à l'idée de reniement, d'abandon mais aussi de trahison.

(3) - Ivan ILLICH, "*Une société sans école*", Paris, Editions du Seuil, 1971, 219 p.

(4) - Cf. supra.

Tableau n° 38
Evolution des effectifs scolaires selon
les enseignements entre 1980-81 et 1984-85

	Effectifs		Variations	
	1980-1981	1984-1985	En nombre	En %
1er degré	506 788	454 209	- 52 579	- 10,4
2e degré	108 450	74 415	- 34 035	- 31,4
3e degré	16 672	11 330	- 5 342	- 32
Ens. technique	6 839	4 961	- 1 878	- 27,5
Ens. professionnel	2 105	501	- 1 604	- 76,2
4e 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 subit une baisse de 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'Etat s'effondre du fait de l'arrêt des recrutements 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 de 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 (cf. tableau n° 38).

Tableau n° 39
Evolution des effectifs selon les enseignements
de 1978-79 à 1986-87

Années scolaires	1er Degré	2e Degré	3e Degré	Ens. Technique	Ens. Professionnel	4e Degré*	Ensemble
1978-79	458 104	95 008	10 762	6 821	1 517	3 007	575 219
1979-80	484 274	106 090	13 711	6 787	1 864	3 430	616 156
1980-81	506 788	108 450	16 672	6 839	2 105	4 345	645 199
1981-82	498 639	108 251	14 674	5 785	1 860	4 131	633 340
1982-83	492 329	101 003	11 858	4 893	1 653	3 833	615 569
1983-84	457 376	84 075	11 866	4 822	1 425	3 734	563 298
1984-85	454 209	74 415	11 330	4 961	501	4 233	549 649
1985-86	462 858	79 874	11 735	5 176	335	5 055	565 033
1986-87	511 009	78 071	14 218	5 708	473	6 035	609 479

* Effectifs des étudiants inscrits dans le 4e degré au Togo.

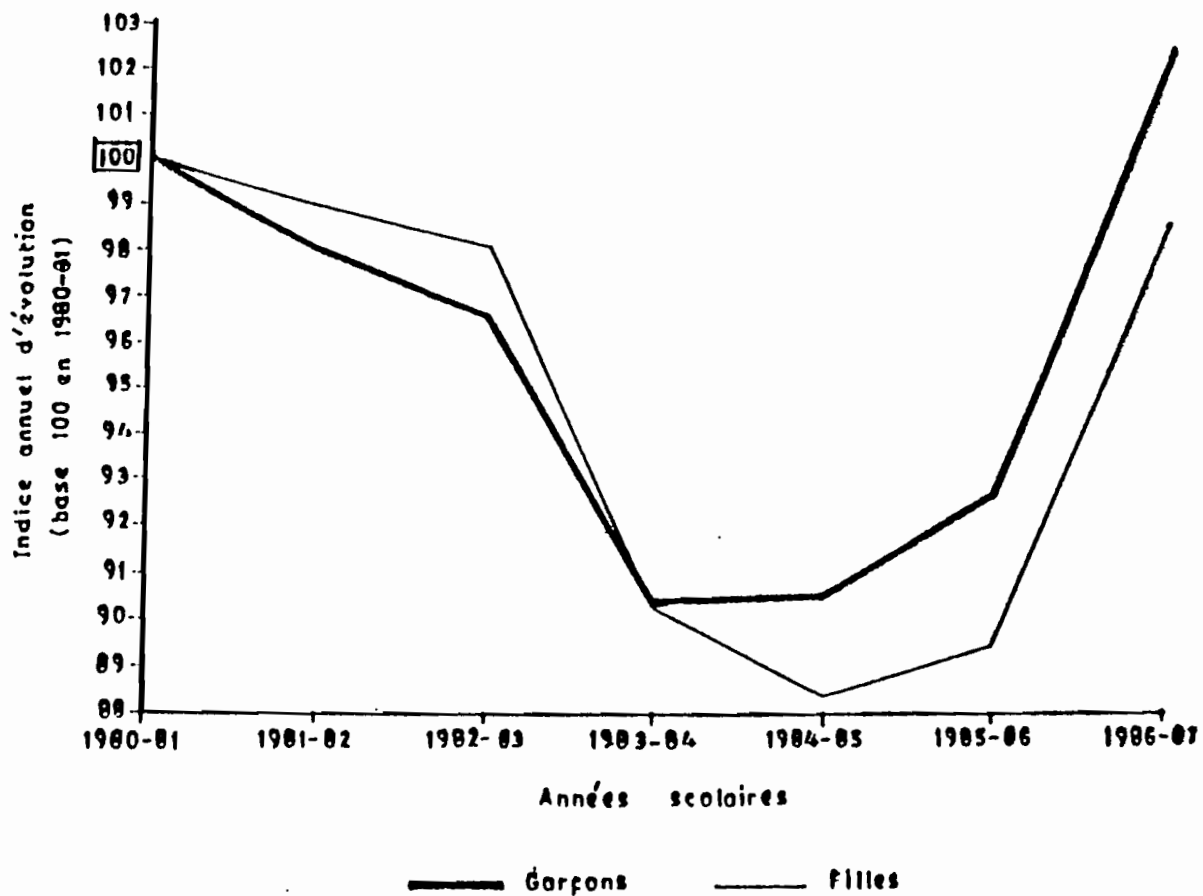
Ne sont pas inclus les étudiants togolais à l'étranger.

Sont inclus les étudiants étrangers inscrits au Togo.

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

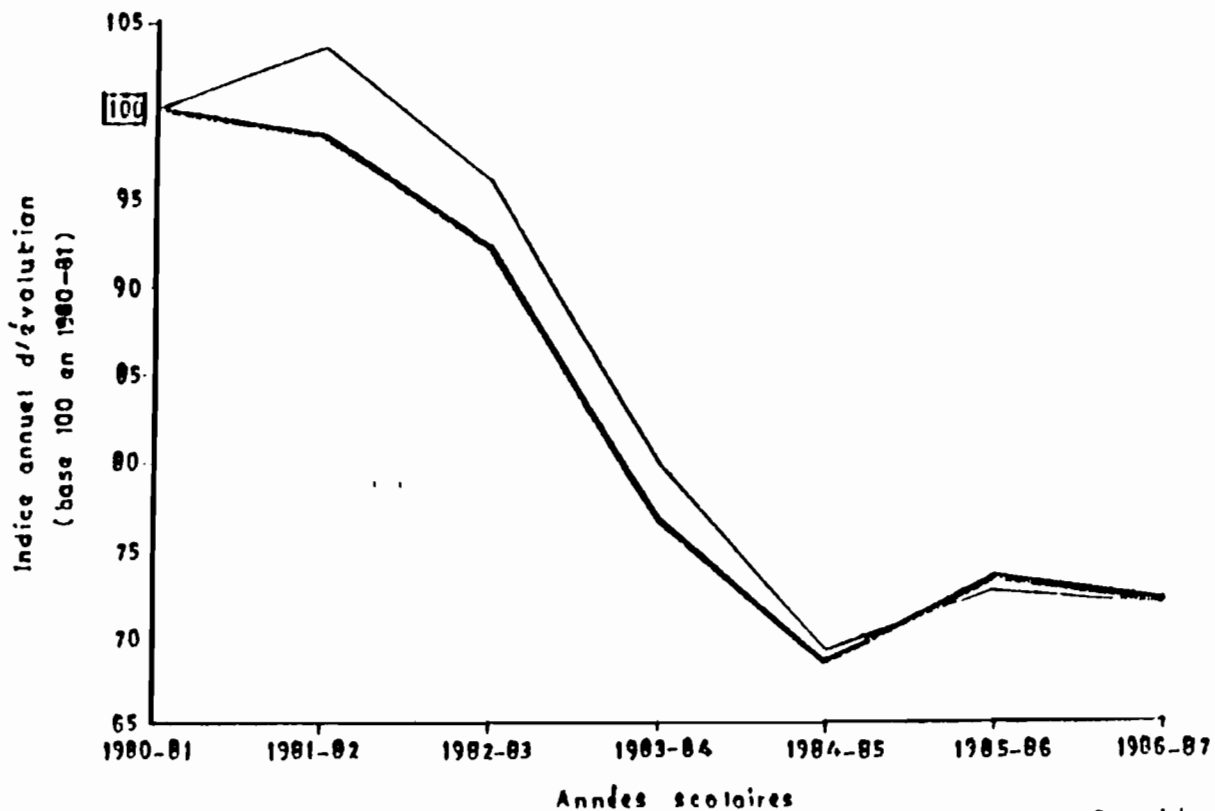
Cette remontée ne permet pas, cependant, d'atteindre le taux de scolarisation primaire de l'année 1980-81 et, au vu des conditions actuelles de scolarisation, il faudra attendre une dizaine d'années au moins pour retrouver le niveau de scolarisation du début de cette décennie. Les graphiques n° 12, 13 et 14 nous montrent d'ailleurs que, hormis l'enseignement primaire, les effectifs n'ont pas retrouvé, en 1986-87, 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).

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU PREMIER DEGRE EN INDICE DE 1980-81 A 1986-87



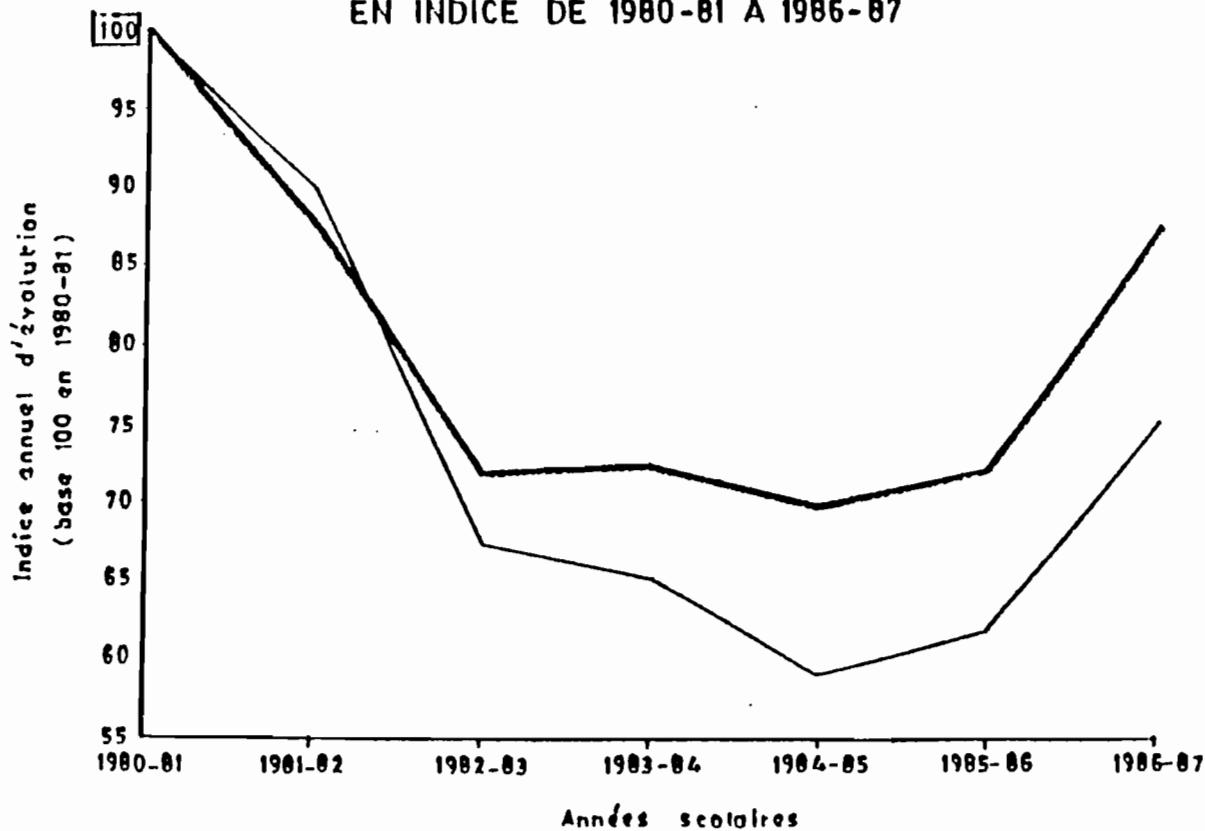
Graphique n° 13
ORSTOM

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU SECOND DEGRE EN INDICE DE 1980-81 A 1986-87



Graphique n°

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU TROISIEME DEGRE EN INDICE DE 1980-81 A 1986-87



— Garçons — Filles

Graphique n°
ORSTOM

1.2.1. - Evolution 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.

Tableau n° 40
Evolution des effectifs du primaire selon les cours
de 1977-78 à 1986-87

Cours Années	CP 1	CP 2	CE 1	CE2	CM1	CM 2	TOTAL
1977-78	114 892	82 253	72 101	55 677	48 295	48 218	421 436
1978-79	125 562	88 354	78 490	60 093	53 373	52 232	458 104
1979-80	126 643	94 155	84 907	64 775	57 807	55 985	484 272
1980-81	125 571	96 874	90 274	68 075	61 669	64 325	506 788
1981-82	121 652	93 591	91 868	67 739	62 081	61 708	498 639
1982-83	122 223	91 129	90 280	66 450	61 853	60 394	492 329
1983-84	116 313	87 377	82 650	60 987	56 020	54 029	457 376
1984-85	121 743	87 670	80 698	59 413	53 420	51 265	454 209
1985-86	132 013	89 909	81 902	58 597	53 241	47 196	462 858
1986-87	149 809	99 238	89 005	64 183	57 401	51 373	511 009

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

En 1982-83, l'ensemble des cours continuent d'enregistrer une baisse de leurs effectifs, sauf le CP1 qui connaît une très 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 la plus forte. Celle-ci se poursuit en 1984-85, malgré la remontée des effectifs du CP1 et du CP2. Cette hausse des effectifs des CP résulte de l'intervention des pouvoirs publics et constitue leur réponse à la chute des effectifs. En effet, nous avons pu noter lors de nos enquêtes (1) 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 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 effectifs (2).

Si l'on effectue un tableau simplifié de l'évolution des effectifs, la double origine de la déscolarisation (non scolarisation à l'entrée et abandons en cours d'étude) apparaît clairement.

(1) - Réalisées sur l'ensemble du territoire en 1984 et en 1985.

(2) - 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 n° 45, avoir été efficace.

Tableau n° 41
Tableau simplifié de l'évolution
des effectifs du primaire
de 1977-78 à 1986-87

Cours Années	CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	Ensemble
1978-79	H	H	H	H	H	H	HAUSSE
1979-80	rh	H	H	H	H	H	HAUSSE
1980-81	B	rh	H	H	H	H	HAUSSE
1981-82	B	B	rh	b	rh	b	BAISSE
1982-83	LH	B	B	b	b	b	BAISSE
1983-84	B	B	B	B	b	b	BAISSE
1984-85	H	LH	B	B	B	b	BAISSE
1985-86	H	H	LH	B	B	B	HAUSSE
1986-87	H	H	H	H	H	H	HAUSSE

H = Hausse des effectifs

RH = Ralentissement de la hausse

B = Baisse des effectifs

LH = Légère hausse

RH ou **B** due à la faiblesse
des recrutements en CP1

rh ou b due à la déperdition

Il y 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'indiquent les flèches du tableau, et une déperdition accrue, comme c'est par exemple le cas du CE2, en 1981-82. Ceci se vérifie sur le tableau n° 33, où l'on peut constater la hausse brutale des taux d'abandon à partir de 1981-82.

1.2.2. - Evolution des effectifs du second degré

On observe une tendance identique dans le second degré.

Tableau n° 42
Evolution des effectifs du second degré par cours
de 1978-79 à 1986-87

Cours Années	Cours				TOTAL
	6e	5e	4e	3e	
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

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la DGPE.

En simplifiant ce tableau, nous obtenons sensiblement le même schéma que pour le premier degré.

Tableau n° 43
Tableau simplifié de l'évolution
des effectifs du second degré

Cours Années	Cours				TOTAL
	6e	5e	4e	3e	
1978-79	H	H	H	H	H
1979-80	b	H	H	H	H
1980-81	B	H	H	H	H
1981-82	L H	B	H	H	B
1982-83	B	B	B	B	B
1983-84	B	B	B	B	B
1984-85	B	B	B	B	B
1985-86	H	B	L H	B	H
1986-87	B	H	H	B	B

H = Hausse des effectifs
B = Baisse des effectifs

LH légère hausse
b due à la déperdition
B 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 (cf. tableau n° 35). Ainsi, par exemple, l'année 1982-83 s'avère particulièrement "meurtrière" puisque, parmi les élèves du second degré, 27 % ont abandonné à la fin de la 6e, 24,8 % à la fin de la 5e, 31,7 % à la fin de la 4e, et 47,8 % à la fin de la 3e. Ce sont les taux d'abandon les plus forts jamais connus par le second degré.

1.2.3. - Evolution des effectifs du troisième degré

Tableau n° 44
Evolution des effectifs du troisième degré par cours
de 1978-79 à 1986-87

Cours Années	Seconde	Première	Terminale	Ensemble
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

Source : Tableau construit à partir des données fournies par
D G P E.

De nouveau, nous constatons que la chute des effectifs s'opère en premier lieu 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). Sur un effectif de 5 578 élèves en première, on compte 2 896 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.

1.2.4. - Evolution des effectifs du quatrième degré

La baisse des effectifs du quatrième degré (Université du Bénin à Lomé, Ecoles 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 soient 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 (Ecole de médecine, Ecole supérieure d'agronomie). En fait, la sélection dans le quatrième degré s'opère de deux façons : soit à l'entrée (par exemple, Ecole de médecine), soit au cours du cursus (Ecole 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. Le phénomène de déscolarisation n'affecte donc pas les degrés de la même façon; il en est de même des préfectures qui connaissent la déscolarisation selon des intensités variables.

1.3. - Evolution selon les préfectures

Une analyse régionale est nécessaire pour appréhender le phénomène de déscolarisation. A priori, on aurait pu penser que les régions traditionnellement moins scolarisées seraient les plus atteintes par la baisse des effectifs, tandis que celles qui sont 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. Notons aussi qu'elles n'ont pas connu le début de la déscolarisation la même année, et qu'elles n'ont pas subi le phénomène durant la même période (cf. tableau n° 45). Les cartes n° 15 et n° 16 font apparaître de fortes disparités, tout particulièrement dans le second degré. Mais, quelle que soit l'intensité de la déscolarisation, il nous faut maintenant en chercher les causes.

2. Les raisons de la déscolarisation

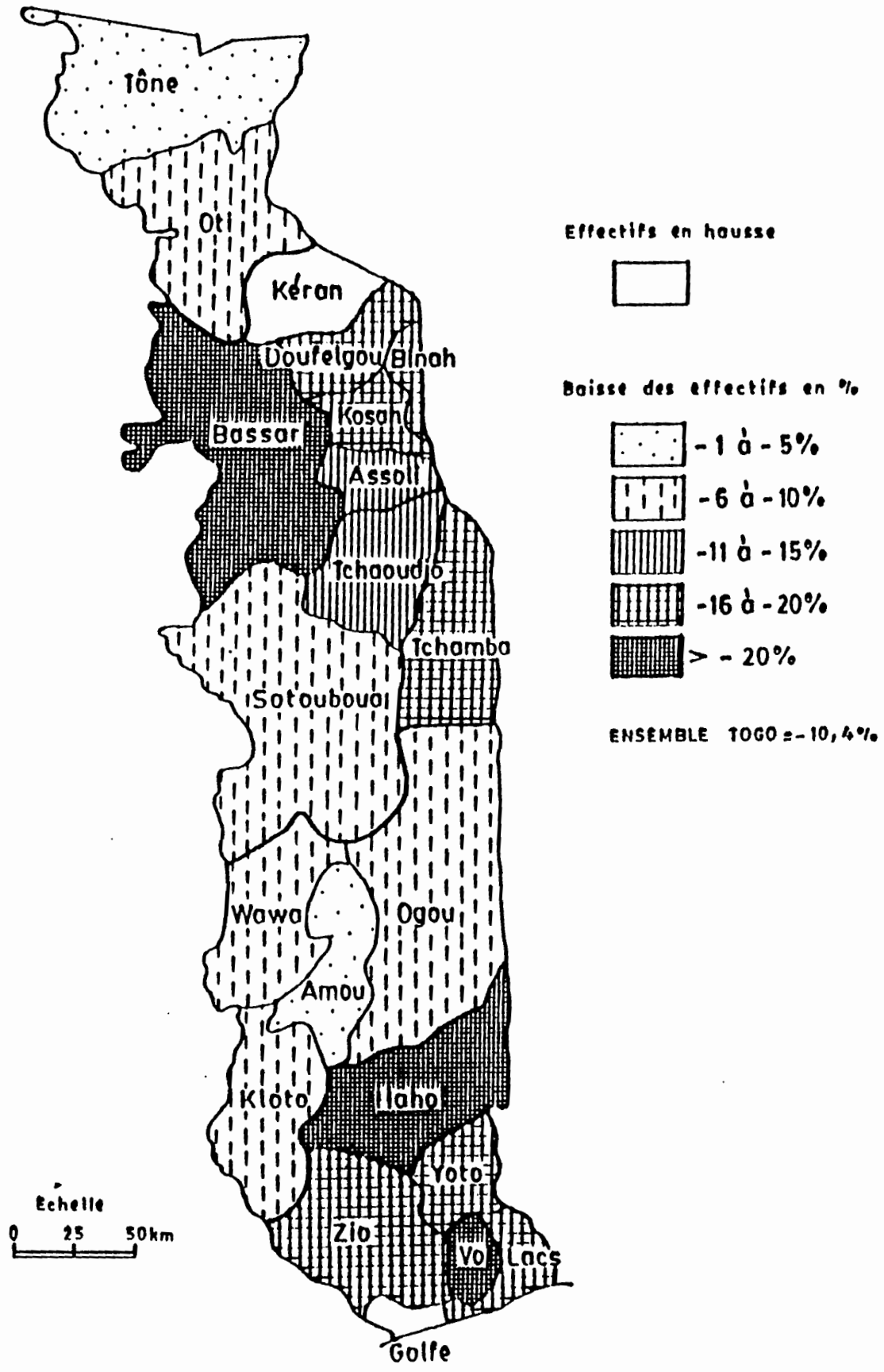
Le phénomène de déscolarisation atteint l'ensemble du territoire togolais. De ce fait, nous avons émis l'hypothèse qu'une -ou plusieurs- cause commune à toutes les préfectures se trouvait à l'origine de la baisse des effectifs scolaires. Nous nous sommes tout d'abord demandée qui -de l'Etat ou des parents- avait provoqué la déscolarisation.

Tableau n° 45
Evolution des effectifs du premier degré par préfecture
de 1980-81 à 1986-87

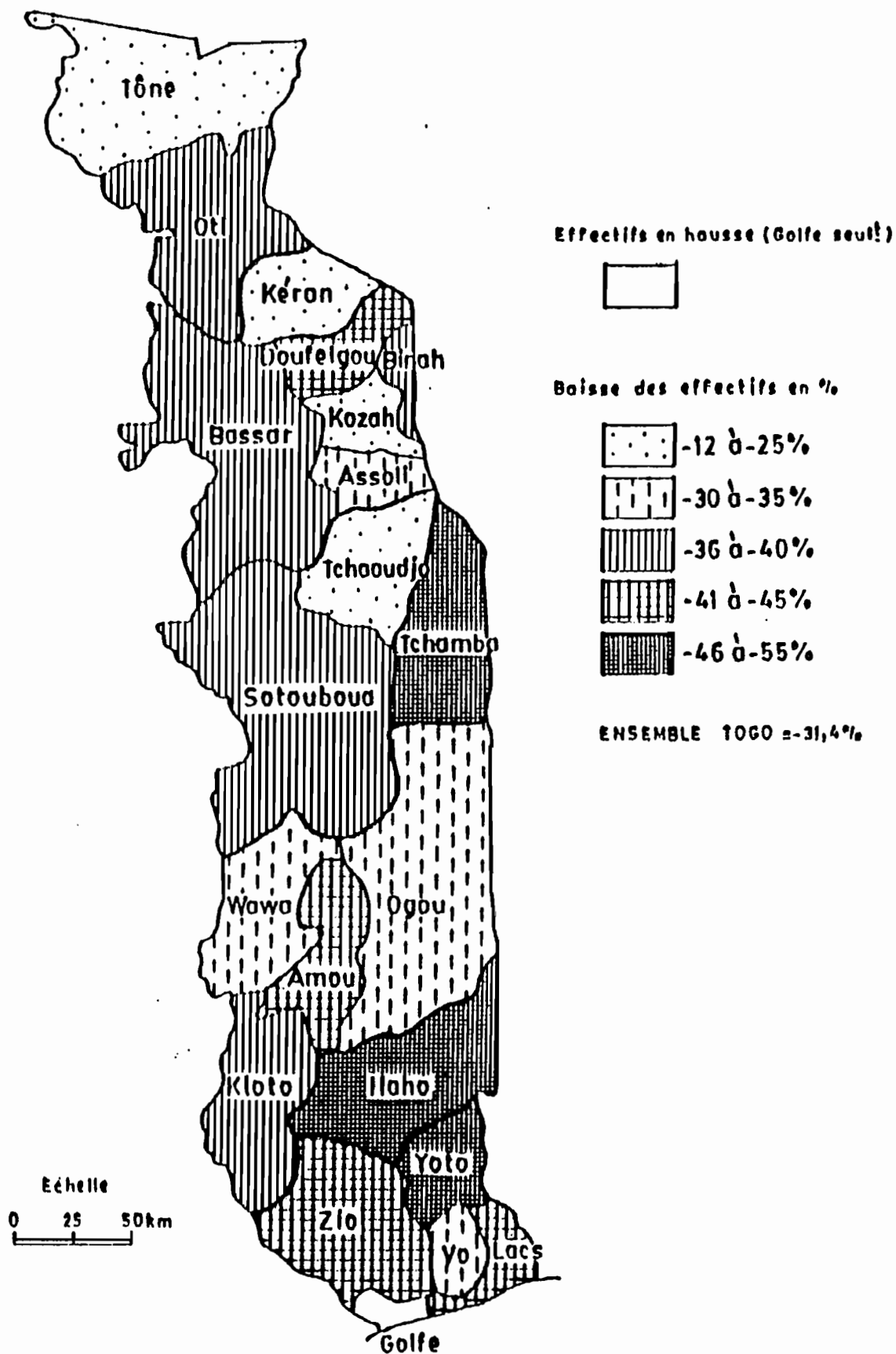
PREFECTURE	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
GOLFE	93 983	94 985	96 973	95 180	96 361	93 088	111 358
LACS	33 713	31 606	30 947	26 935	27 176	29 010	31 472
YOTO	22 355	21 704	21 104	18 553	18 189	18 621	20 430
VO	28 470	27 317	26 058	22 442	22 464	25 199	27 164
ZIO	43 881	41 087	39 699	35 082	35 383	39 156	43 276
OGOU	25 054	25 556	24 860	22 976	22 837	22 928	25 252
KLOTO	51 468	51 710	51 675	49 307	48 552	48 634	51 013
AMOU	16 784	16 588	16 313	16 457	16 383	16 144	16 695
WAWA	25 306	23 821	23 100	23 101	22 941	24 350	24 671
IAHO	15 302	14 923	14 354	12 438	11 985	12 538	14 920
TCHAOUDJO	19 991	19 374	18 911	17 612	17 854	18 023	18 659
SOTOUBOUA	24 841	24 796	25 249	23 542	22 347	22 400	24 486
TCHAMBA	5 848	5 863	5 141	4 678	4 886	5 527	5 835
KOZAH	28 536	27 312	27 597	24 718	23 910	24 290	26 340
BINAH	7 915	7 583	7 119	6 638	6 542	6 436	7 146
DOUFELGOU	11 106	10 526	10 299	9 545	9 358	9 855	10 082
KERAN	5 311	5 371	5 514	5 009	5 627	5 736	5 685
ASSOLI	5 680	5 371	5 388	4 964	4 906	5 179	5 541
BASSAR	14 186	14 852	14 162	11 905	11 156	10 882	12 420
OTI	6 426	6 655	6 591	5 958	5 766	5 774	6 355
TONE	20 632	21 639	21 275	20 336	19 586	19 088	22 209
ENSEMBLE TOGO	506 788	498 639	492 329	457 376	454 209	462 858	511 009

Source : Tableau construit à partir des données fournies par la D G P E.

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU PREMIER DEGRE
ENTRE 1980-81 ET 1984-85 (EN POURCENTAGE)



EVOLUTION DES EFFECTIFS DU SECOND DEGRE ENTRE 1980-81 ET 1984-85 (EN POURCENTAGE)



En effet, 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. Ce premier facteur est l'expression de la politique scolaire de l'Etat. Celui-ci peut aussi intervenir sur le volume des effectifs par une politique de rétention ou de sélection (citons par exemple les taux de redoublements : 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 rendant l'école obligatoire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous pouvons avancer que l'Etat 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 des écoles dont les élèves désertaient les cours. Pour les second et troisième degrés, le 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 classe de 4e), corrobore cette affirmation.

Des recherches que nous avons menées, il ressort que le motif essentiel et toujours évoqué du refus de l'école (et ce, quelque soit la région enquêtée), se trouve être le chômage des jeunes et l'absence de recrutements dans la fonction publique. Rappelons que la crise économique et financière s'installe au Togo dès 1975, du fait de l'effondrement des cours du phosphate (principale source de revenu du pays). Une certaine austérité budgétaire fait son apparition en 1979. Elle est

brutalement renforcée à partir de 1982, à la suite, notamment, de l'intervention du FMI et des mesures de rigueur décrétées lors du 6e Congrès du RPT, en décembre 1982. L'emploi des entreprises modernes, qui avait déjà régressé de 3,5 % entre 1979 et 1982 (1), subit alors de plein fouet les fermetures des établissements para-publics jugés non rentables, l'arrêt des recrutements dans la fonction publique, le ralentissement de l'activité de l'ensemble du secteur privé.

C'est donc principalement le problème de l'emploi qui a provoqué ce brutal et important refus de l'école. L'ampleur du phénomène est telle que le système scolaire perd près de 100 000 élèves en seulement quatre ans.

(1) - Alfred Schwartz, "Evolution de l'emploi dans les entreprises togolaises du secteur moderne de 1979 à 1982", Lomé, ORSTOM, 14 p. multigr..

CONCLUSION

Cent cinquante ans de scolarisation ont façonné le paysage éducatif du Togo. Le développement scolaire fut, dans un premier temps, entrepris essentiellement par les Sociétés missionnaires. L'avance scolaire des zones sous influence missionnaire est encore visible de nos jours. On voit que le poids de l'histoire dans le domaine de l'éducation n'est pas à négliger.

Le développement spectaculaire de la scolarisation de 1960 à 1980 a été soudainement interrompu par le phénomène de déscolarisation. Il est encore trop tôt pour mesurer toutes les conséquences de cette nouvelle situation. Cependant, le recul de la scolarisation est un fait certain. Aussi, bien que le taux de scolarisation ait connu une légère remontée en 1986-87 (57,9 %), il n'en demeure pas moins qu'il reste inférieur à celui d'il y a dix ans. C'est dire que les importants progrès réalisés en matière d'éducation, lors de la décennie 1970, ont été réduits à néant par les quatre années de déscolarisation. En clair, les générations en âge d'être scolarisées le sont moins que ne l'étaient celles de la décennie 1970. Comment aujourd'hui combler ce retard ? La scolarisation à 100 % est-elle encore envisageable ? On enregistre, à nouveau, dans certaines écoles, des effectifs de 120 élèves en cours préparatoire. Quel enseignement peut-on dispenser dans ces conditions ? Le rendement interne du système scolaire, actuellement très faible, risque de se détériorer dans les prochaines années, compte tenu des difficultés économiques (entraînant des problèmes de recrutement des enseignants) et de la forte croissance démographique. La brusque remontée des effectifs (essentiellement à l'entrée du sous-système primaire, en classe de CP1) pose des problèmes d'intendance. L'importante campagne de sensibilisation en faveur de la scolarisation, menée lors de la rentrée 1986-87, relayée par les médias, semble avoir cessé, car les structures d'accueil sont dorénavant à nouveau saturées.

A N N E X E S

ANNEXE n° 1 : Tableau comparatif selon Desalmand

	EDUCATION TRADITIONNELLE	ENSEIGNEMENT OCCIDENTAL CLASSIQUE
1	L'éducation se donne partout	<i>Un lieu spécialisé</i> Ce lieu, par le type de construction, sa décoration, son emplacement, tend à se démarquer nettement du milieu ambiant.
2	L'éducation se donne tout le temps	<i>Un temps spécialisé</i> Séparation dans la vie de l'individu entre scolarité et vie active. Séparation dans l'année entre la période scolaire et les vacances. Séparation dans la journée entre le temps scolaire et le temps passé hors de l'école
3	L'éducation est donnée par tous	<i>Un personnel spécialisé</i> Personnel qui, par son statut et souvent par son comportement, est très différent de la population concernée.
4	L'éducation est étroitement liée au milieu	<i>Tendance à se couper de la vie</i> En dépit de nombreux efforts pour que l'école ne soit pas un corps étranger, un phénomène de coupure évident.
5	L'éducation est directement axée sur les besoins de la société	<i>Inadéquation avec les besoins de la société</i> Il y a le drame de tous ceux qui sont rejetés par le système : les déscolarisés. Presque aussi dramatique, la difficulté d'accès à l'emploi de ceux qui sont arrivés au terme de leurs études.
6	L'intégration à la production se fait très tôt	<i>Coupure complète avec la production</i> Particulièrement nette dans les établissements techniques non rattachés au système de production
7	La formation insiste sur l'esprit communautaire Esprit de coopération	<i>Fort accent mis sur l'individu</i> Esprit de compétition
8	L'éducation concerne tout le monde	<i>Enseignement élitiste</i> On peut considérer la situation actuelle comme provisoire, mais même dans le cas d'une scolarisation à 100 %, le système fonctionne comme un ensemble de filtres.
9	L'éducation a un caractère global	<i>Fort accent mis sur l'aspect intellectuel</i> L'éducation physique et l'éducation morale sont négligées. A noter aussi la faible part du travail manuel ou le discrédit jeté sur lui.

Tableau récapitulatif (suite)

	EDUCATION TRADITIONNELLE	ENSEIGNEMENT OCCIDENTAL CLASSIQUE
10	La société est tournée vers le maintien d'un équilibre Des sociétés dont la préoccupation majeure est de subsister Donc Tendance à bloquer l'innovation	<i>Société tournée vers la conquête, la transformation du monde</i> Une société dont la préoccupation majeure est de progresser. La tendance à innover et à créer est encouragée dans le monde des affaires. Mais l'école n'a suivi qu'avec beaucoup de retard.
11	L'esprit magique joue un rôle fondamental	<i>Primauté donnée à l'esprit scientifique.</i>
12	La religion, le sacré sont présents dans tous les actes de la vie L'éducation, en particulier, participe souvent du sacré.	<i>Tendance à la laïcisation des institutions et particulièrement des institutions scolaires</i> Le religieux devient un domaine à part, réservé.
13	Les parents prennent une part importante à l'éducation des enfants	<i>Les parents restent assez en dehors de l'action de l'école</i> Les parents prennent peu de part à l'instruction, mais ils continuent de jouer un rôle important dans le domaine de l'éducation.
14	La vieillesse est perçue comme une valeur positive Rôle important, en particulier sur le plan pédagogique.	<i>Vision péjorative de la vieillesse</i>
15	Les rapports entre les êtres sont des rapports personnels	<i>Tendance à donner la primauté aux "rapports de marchandise"</i> Cette tendance explique la dépréciation de la vieillesse : le vieux n'est pas "productif", "rentable".
16	Les modèles sont élaborés par le groupe concerné, ils émanent de lui. Langue populaire	<i>Les modèles et systèmes d'éducation sont importés, imposés de l'extérieur. Langue étrangère</i>
17	Les connaissances sont transmises oralement.	<i>Enseignement oral et écrit, avec une tendance à privilégier l'écrit.</i>

Source : Paul DESALMAND, "Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville", op. cit., pp 33-35.

ANNEXE n° 2

"Chez les Indiens d'Amérique du Nord, le comportement de visionnaire était hautement stylisé. Le jeune homme qui n'avait pas encore "cherché une vision" était habituellement amené à entendre les nombreux récits des visions qu'avaient eues les autres hommes, récits décrivant en détail le type d'expérience qui devait être considéré comme une "vraie vision" et le type de circonstance spéciale (...) qui validait une rencontre surnaturelle et, par suite, conférait au visionnaire le pouvoir de chasser, de mener une entreprise guerrière, et ainsi de suite. Chez les Omaha, cependant, les contes ne donnaient pas de détails sur ce que les visionnaires avaient vu. Un examen plus approfondi faisait apercevoir clairement que la vision n'était pas une expérience mystique démocratiquement accessible à quiconque la recherchait, mais bien une méthode soigneusement gardée pour conserver à l'intérieur de certaines familles l'héritage de l'appartenance à la société des sorciers. En principe, l'entrée dans la société était validée par une vision librement recherchée, mais le dogme selon lequel une vision était une expérience mystique non spécifiée, que tout jeune homme pouvait rechercher et trouver, était contrebalancé par le secret, très soigneusement gardé, concernant tout ce qui constituait une vision véritable. Les jeunes gens qui désiraient entrer dans la puissante société devaient se retirer dans la solitude, jeûner, revenir et raconter leurs visions aux anciens, cela pour se voir annoncer, s'ils n'étaient pas membres des familles de l'élite, que leur vision n'était pas authentique."

Magaret Mead, "Continuities in Cultural Evolution", cité par P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, "Les héritiers", Paris, Les éditions de minuit, 1964, 189 p.

Les soulignés sont de nous.

ANNEXE n° 3

ORDONNANCE N° 16

Sur la Réforme de l'Enseignement.

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE,

Vu l'ordonnance n° 1 du 14 Janvier 1967;

Vu les ordonnances n°s 15 et 16 du 14 Avril 1967;

Sur le rapport du Ministre de l'Education Nationale.

Le Conseil des Ministres entendu;

ORDONNE :

TITRE I

OBJECTIFS DE L'ECOLE NOUVELLE

Article 1er - Les Jardins d'Enfants, les Ecoles Primaires, les Etablissements Secondaires ou Techniques, les Ecoles Spécialisées, les Grandes Ecoles et Instituts d'Enseignement Supérieur, ensemble de l'Ecole Nouvelle auxquels les dispositions de la présente Ordonnance seront appliquées, ont pour fonction, la formation intégrale de l'homme Togolais.

Article 2 - L'enseignement est obligatoire et gratuit pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans.

Article 3 - L'école, depuis les Jardins d'Enfants jusqu'à l'Université, est mixte.

TITRE II

STRUCTURE DE L'ECOLE NOUVELLE

Article 4 - La politique structurale de l'Ecole Nouvelle est conçue de manière à :

- Favoriser une orientation judicieuse des élèves à tous les degrés.
- Détruire la dichotomie entre l'enseignement général et l'enseignement technique.
- Rendre plus rationnelle et plus efficace l'administration scolaire en regroupant sous une seule Direction les Etablissements de formation d'un même niveau.

Article 5 - L'Ecole Nouvelle est divisée en quatre degrés :

- 1'Enseignement du Premier Degré
- 1'Enseignement du Deuxième Degré
- 1'Enseignement du Troisième Degré
- 1'Enseignement du Quatrième Degré.

Chaque degré d'enseignement peut comprendre plusieurs cycles et plusieurs sections suivant les nécessités et les besoins de la société.

Article 6 - Ces différents degrés d'enseignement seront appuyés par les services techniques à créer à cet effet.

TITRE III

PROGRAMME

Article 7 - Les programmes de l'Ecole Nouvelle seront conçus de manière à lui permettre de procéder à la formation intégrale du citoyen togolais conformément aux objectifs définis dans le Titre I.

Pour ce faire, ils doivent tenir compte des préoccupations nationales par l'introduction de nouvelles disciplines, en particulier des langues nationales et africaines.

Article 8 - L'application de ces programmes sera progressive afin d'éviter une rupture dangereuse dans la formation des citoyens et les remises en cause.

TITRE IV

INSTALLATION ET FINANCEMENT

Article 9 - L'implantation des Etablissements scolaires doit obéir aux principes fondamentaux de la carte scolaire à savoir :

- Population scolarisable
- Distance entre école et centre de peuplement
- Configuration géographique
- Lien entre formation et emploi.

Article 10 - Le financement de l'Ecole Nouvelle sera à la charge de la Nation :

- Budget de l'Etat
- Budget des Collectivités Secondaires
- Budget des Organismes para-publics
- Participation des Parents.

Article 11 - L'Etat prend totalement en charge le traitement de tout le personnel enseignant, technique et administratif de tous les degrés d'enseignement.

Article 12 - Un nouveau système d'attribution des bourses sera institué.

TITRE V

CONDITIONS DE REUSSITE DE LA REFORME

Article 13 - La qualité de l'Enseignement dispensé dépendant de la qualification du Maître, une saine politique du Personnel enseignant doit être appliquée.

Tout enseignant doit être préparé à sa carrière par un Institut de Formation Pédagogique.

Le Personnel des Services Civils obligatoires mis à la disposition des Ecoles reçoit une initiation aux méthodes pédagogiques.

Article 14 - Les Etablissements ou Instituts de l'Ecole Nouvelle doivent être dotés de moyens financiers et techniques adéquats.

Article 15 - Par souci d'efficacité et de rentabilité, les effectifs par classe doivent être raisonnables.

Article 16 - Le Personnel enseignant, technique et administratif, nécessaire à l'Ecole Nouvelle, doit disposer de conditions matérielles et morales indispensables à l'accomplissement de sa mission.

TITRE VI

MISE EN APPLICATION DE LA REFORME

Article 17 - Le Ministre de l'Education Nationale mettra en place pour l'année scolaire 1975-1976, les structures, les organes et les programmes nécessaires à la réalisation de la présente Réforme.

L'application de ces programmes sera graduelle, mais effective avant 1980.

Article 18 - Des modifications rendues nécessaires par l'application pourront intervenir si elles sont jugées utiles.

TITRE VII

DISPOSITION FINALE

Article 19 - Pour la mise en application de la présente Ordonnance, des textes d'application définiront les structures, l'organisation et le fonctionnement de l'Ecole Nouvelle.

Article 20 - Les dispositions non prévues par la présente Ordonnance feront l'objet de textes spéciaux pris dans la limite du cadre qui leur est réservé.

Article 21 - La présente Ordonnance qui abroge toutes les dispositions antérieures contraires, sera exécutée comme Loi de la Nation Togolaise.

Fait à Lomé, le 6 Mai 1975

Signé : Général G. EYADEMA

LISTE DES CARTES

	Pages
Carte n° 1 : La côte avant l'occupation coloniale	30
Carte n° 2 : Le Togo allemand	35
Carte n° 3 : Partages du Togo 1914-1920	43
Carte n° 4 : Le Togo français	48
Carte n° 5 : Le Togo : divisions administratives	68
Carte n° 6 : Taux d'alphabétisation par préfecture en 1970...	126
Carte n° 7 : Taux d'alphabétisation par préfecture en 1981...	127
Carte n° 8 : Taux d'alphabétisation rurale par préfecture en 1981	128
Carte n° 9 : Taux d'alphabétisation féminine par préfecture en 1981	129
Carte n° 10 : Taux d'alphabétisation féminine rurale par préfecture en 1981	130
Carte n° 11 : Evolution des effectifs du premier degré entre 1980-81 et 1984-85	146
Carte n° 12 : Evolution des effectifs du second degré entre 1980-81 et 1984-85	147

LISTE DES GRAPHIQUES

	Pages
Graphique n° 1 : Evolution des effectifs du 1er degré de 1960-61 à 1986-87	71
Graphique n° 2 : Evolution des effectifs du 2e degré de 1960- 61 à 1986-87	72
Graphique n° 3 : Evolution des effectifs du 3e degré de 1960-61 à 1986-87	72
Graphique n° 4 : Répartition des élèves du CM2 selon l'âge en pourcentage	103
Graphique n° 5 : Répartition des élèves de 3e selon l'âge en pourcentage	105
Graphique n° 6 : Répartition des élèves de terminale selon l'âge en pourcentage	106
Graphique n° 7 : Evolution des taux de réussite au CEPD de 1970-71 à 1985-86 selon le sexe	110
Graphique n° 8 : Evolution des taux de réussite au BEPC de 1970-71 à 1985-86 selon le sexe	113
Graphique n° 9 : Evolution des taux de réussite au bac. de 1970-71 à 1985-86 selon le sexe	113
Graphique n° 10 : Evolution des taux de promotion du CM2 en 6e de 1970-71 à 1985-86 selon le sexe	120
Graphique n° 11 : Evolution des taux de promotion de 3e en seconde de 1970-71 à 1985-86 selon le sexe	120
Graphique n° 12 : Probabilités de survie scolaire	122
Graphique n° 13 : Evolution des effectifs du premier degré en indice de 1980-81 à 1986-87	136
Graphique n° 14 : Evolution des effectifs du second degré en indice de 1980-81 à 1986-87	137
Graphique n° 15 : Evolution des effectifs du troisième degré en indice de 1980-81 à 1986-87	137

LISTE DES TABLEAUX

	Pages
Tableau n° 1 : Evolution du nombre d'élèves de 1900 à 1913 ..	36
Tableau n° 2 : Situation des écoles en 1912	41
Tableau n° 3 : Répartition des élèves dans les écoles publiques en 1921	49
Tableau n° 4 : Répartition des élèves dans les écoles confes- sionnelles en 1921	50
Tableau n° 5 : Evolution des effectifs des écoles publiques selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37.	53
Tableau n° 6 : Evolution des effectifs des écoles confession- nelles selon les enseignements de 1920-21 à 1936-37	54
Tableau n° 7 : Evolution des résultats aux examens selon les écoles de 1920 à 1937	56
Tableau n° 8 : Evolution des effectifs selon les degrés de 1946-47 à 1959-60	60
Tableau n° 9 : Evolution du nombre de reçus aux examens de 1949-50 à 1959-60	62
Tableau n° 10 : Evolution des effectifs scolaires entre 1950 et 1960 selon la région	64
Tableau n° 11 : Taux de fréquentation scolaire selon les cercles en 1950	65
Tableau n° 12 : Taux de scolarisation en Afrique française en 1957	81
Tableau n° 13 : Evolution du taux de scolarisation de 1957 à 1960	82
Tableau n° 14 : Evolution des effectifs selon les degrés de 1960-61 à 1969-70	83
Tableau n° 15 : Evolution du pourcentage de certifiés reçus au concours d'entrée en sixième de 1960-61 à 1969-70	84
Tableau n° 16 : Evolution du nombre de reçus aux examens de 1960-61 à 1969-70	86

Tableau n° 17	: Evolution des effectifs selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (1er degré).	88
Tableau n° 18	: Evolution des effectifs selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (2e degré).	89
Tableau n° 19	: Evolution des effectifs selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (3e degré).	90
Tableau n° 20	: Evolution de la répartition des élèves en pourcentage selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (1er degré)	92
Tableau n° 21	: Evolution de la répartition des élèves en pourcentage selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (2e degré).....	93
Tableau n° 22	: Evolution de la répartition des élèves en pourcentage selon le type d'enseignement de 1970-71 à 1986-87 (3e degré)	94
Tableau n° 23	: Part des effectifs masculin et féminin inscrits dans l'enseignement privé en 1970-71 et en 1980-81	95
Tableau n° 24	: Evolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81 (enseignement du premier degré)	97
Tableau n° 25	: Evolution du nombre de filles pour 1 000 garçons de 1970-71 à 1980-81 (enseignement des second et troisième degrés)	98
Tableau n° 26	: Evolution du nombre de reçus aux examens de 1970-71 à 1985-86	99
Tableau n° 27	: Pourcentage de filles parmi les reçus aux examens en 1970-71 et en 1980-81	100
Tableau n° 28	: Pourcentage de filles parmi les effectifs selon les enseignements en 1970-71 et en 1980-81...	100
Tableau n° 29	: Répartition des élèves selon leur âge en 1970-71 et en 1986-87	104
Tableau n° 30	: Evolution des taux de réussite aux examens de 1970-71 à 1985-86	109
Tableau n° 31	: Evolution du pourcentage d'élèves présentés au CEPE/CEPD par rapport aux effectifs de CM2 de 1970-71 à 1978-79	111

Tableau n° 32	: Evolution du pourcentage de certifiés reçus à l'examen d'entrée en classe de sixième de 1970-71 à 1975-76	112
Tableau n° 33	: Evolution du nombre de candidats au baccalauréat de 1970-71 à 1985-86	115
Tableau n° 34	: Evolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon de 1976-77 à 1986-87 (1er degré)	117
Tableau n° 35	: Evolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon de 1976-77 à 1986-87 (2e degré)	118
Tableau n° 36	: Evolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon de 1976-77 à 1986-87 (3e degré)	119
Tableau n° 37	: Evolution du taux de scolarisation dans le primaire de 1975-76 à 1984-85	132
Tableau n° 38	: Evolution des effectifs scolaires selon les enseignements entre 1980-81 et 1984-85	134
Tableau n° 39	: Evolution des effectifs selon les enseignements de 1978-79 à 1986-87	135
Tableau n° 40	: Evolution des effectifs du primaire selon les cours de 1977-78 à 1986-87	138
Tableau n° 41	: Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du primaire de 1977-78 à 1986-87	140
Tableau n° 42	: Evolution des effectifs du second degré par cours de 1978-79 à 1986-87	141
Tableau n° 43	: Tableau simplifié de l'évolution des effectifs du second degré	141
Tableau n° 44	: Evolution des effectifs du troisième degré par cours de 1978-79 à 1986-87	142
Tableau n° 55	: Evolution des effectifs du premier degré par préfecture de 1980-81 à 1986-87	145

TABLE DES MATIERES

	Pages
SOMMAIRE	1
AVERTISSEMENT	3
AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE PREMIER : Des origines à 1960	11
1. Les systèmes éducatifs précoloniaux	12
1.1. - Un problème de données	12
1.2. - Un problème de terminologie : éducation précoloniale, éducation traditionnelle, école	14
1.3. - Les premières écoles : l'émergence de nouvelles élites	18
1.4. - La première école togolaise	22
1.5. - L'implantation de l'Islam et les premières écoles coraniques	25
1.6. - L'implantation des missionnaires : l'essor de la scolarisation	27
2. La scolarisation sous la colonisation allemande	33
3. La période de transition 1914-1920	42
4. La scolarisation sous la colonisation française	47
4.1. - La scolarisation sous la période mandataire	51
4.2. - La scolarisation de 1946 à 1960	59

CHAPITRE DEUX : Evolution de la scolarisation de 1960 à nos jours	67
1. Les structures du système scolaire togolais	73
1.1. - Principes et objectifs de la réforme de 1975	73
1.2. - Les structures du système scolaire	76
2. L'évolution de la scolarisation de 1960 à 1970	81
3. Evolution des effectifs de 1970-71 à 1980-81	87
3.1. - Evolution générale	87
3.2. - Evolution de la scolarisation selon le type d'enseignement	91
3.3. - Evolution de la scolarisation selon le sexe	96
4. Evolution du rendement interne du système scolaire de 1970-71 à 1980-81	101
4.1. - L'âge des élèves	101
4.2. - Evolution des taux de réussite aux examens	108
4.3. - Evolution des taux de redoublement, de promotion et d'abandon	115
5. Evolution du niveau d'instruction selon les préfectures	123
 CHAPITRE TROIS : Le phénomène de la déscolarisation	131
1. Les indices de la déscolarisation	132
1.1. - Le concept de "déscolarisation"	132
1.2. - Les indices de la déscolarisation	133
1.3. - Evolution selon les préfectures	144
2. Les raisons de la déscolarisation	144
 CONCLUSION	151
 ANNEXES	153
 LISTE DES CARTES	163
 LISTE DES GRAPHIQUES	165
 LISTE DES TABLEAUX	167
 TABLE DES MATIERES	171