

Le choix des langues enseignées à l'école au Togo :

quels enjeux politiques?

Marie-France LANGE *

Le problème du statut et de la place des langues enseignées à l'école n'est pas nouveau ; au Togo, les conflits relatifs aux choix linguistiques remontent aux premières années de la colonisation allemande. Durant un siècle, ce problème donna lieu à des positions contradictoires, dont l'enjeu ne se situait que très rarement au seul niveau scolaire. L'approche historique, que nous avons privilégiée, permet de mettre en évidence la permanence du rôle assigné aux langues scolaires. L'étude des débats fait apparaître le caractère politique des arguments favorables ou défavorables à une langue et situe le discours linguistique essentiellement en dehors du champ scolaire. Mais les choix linguistiques imposés dans le cadre scolaire renvoient aussi à la conception du rôle que l'école est censée jouer. Selon les différents acteurs (missionnaires, gouvernements coloniaux, élites togolaises, État, parents d'élèves) qui influencent l'expansion de la scolarisation, des positions plus ou moins conflictuelles voient le jour, se transforment sans que pour cela le débat en soit vraiment clarifié. Aujourd'hui encore, la place des langues africaines au sein de l'école engendre des controverses et les enjeux des choix opérés restent le plus souvent voilés.

LES ORIGINES DU DÉBAT : MISSIONNAIRES ET COLONISATEURS

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

* Sociologue, Orstom, 72, route d'Aulnay — 93143 Bondy cedex, France.

culièrement représentatives de ce phénomène. L'implantation des Européens y précéda de plusieurs siècles la colonisation, sous une forme très différente du processus colonial : il s'agissait d'établir des lieux — forts ou comptoirs — où les transactions commerciales pouvaient s'exercer en toute sécurité. À l'intérieur de ces installations, les Européens ouvraient de petites écoles (souvent destinées aux métis) pour former les intermédiaires nécessaires aux échanges commerciaux. Les voyageurs occidentaux parcourant la côte au xviii^e siècle relatent que les grands commerçants et les commis des royaumes africains maîtrisent souvent plusieurs langues européennes (ISERT, 1793 ; FREEMANN, 1844). À partir de 1820, l'anglais s'impose comme langue commerciale ; il conservera cette position sous la colonisation allemande et durant les premières années de la présence française.

Le projet scolaire des missionnaires

L'installation effective et durable des missionnaires s'effectue à partir des années 1845 (MÜLLER, 1968 ; FAURE, 1978 ; OSAMITTEN, 1978) (1) et transforme radicalement les politiques de formation. La fonction de l'école n'est plus seulement d'assurer la production d'un certain nombre d'individus capables de jouer le rôle d'intermédiaires, et les choix linguistiques ne sont donc plus motivés par la nécessité de favoriser l'émergence d'une langue véhiculaire utile aux différents acteurs du commerce précolonial.

Ce sont quarante années d'évangélisation et de scolarisation qui précèdent l'arrivée des Allemands. Évangélisation et scolarisation étaient intimement liées : la première ne pouvait se concevoir sans la seconde. Les fondements idéologiques de cette association ont été mis en évidence (KOMLAN, 1982) et, de fait, missionnaires protestants et catholiques auront sensiblement la même conception du rôle de l'école.

Pour Gustave Warneck (2), les finalités de l'école sont :

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

- (1) Différentes tentatives d'installation des missions eurent lieu aux xvii^e et xviii^e siècles, mais elles furent sans lendemain.
- (2) Gustav Warneck (1834-1910) fut le théoricien « missiologue » allemand qui a le plus influencé les pasteurs de la Mission de Brême. Cette mission est également connue sous l'appellation « Mission de l'Allemagne du Nord » *Norddeutsche Missionsgesellschaft*.

Le pouvoir idéologique de l'école est tel que l'inspecteur missionnaire SCHLUNK (1912) considère que « la mission ne peut rien sans elle ». 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 ; la priorité donnée à la lecture de la Bible (en langue vernaculaire) sera source d'une abondante production d'ouvrages linguistiques (3). Ces connaissances permettront l'éclosion de nombreux livres scolaires (une quinzaine de livres de lecture, des livres de calcul, d'histoire, de géographie, de sciences naturelles), pour la plupart œuvre du pasteur E. Bürgi, de la Mission de Brême.

Les catholiques favorisent de la même façon les travaux ethnologiques (4) et l'étude des langues vernaculaires (mais dans une moindre mesure que les protestants). L'école est définie par SCHMIDLIN (1913) comme « le moyen de la mission » (*das Missionsmittel*) :

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

Ainsi l'ensemble des missionnaires s'accordent-ils pour conclure que l'école constitue un « moyen indispensable pour christianiser le pays » (MÜLLER, 1968).

Si protestants et catholiques se rejoignent quant au rôle irremplaçable de l'école, les politiques de formation divergent cependant, pour plusieurs raisons. La première tient au principe protestant d'autonomie du chrétien, censé aborder la lecture de la Bible sans intermédiaire. Mais les missionnaires ne se contentent pas de traduire la Bible : ils s'engagent dans nombre d'autres travaux de traduction ; ce qui explique la place importante des ouvrages en langue éwé réalisés par la Mission de Brême. La seconde raison découle en fait de ce principe d'autonomie. Celui-ci tend, dès les premières années de l'évangélisation, à favoriser l'émergence d'une élite autochtone capable de diriger le mouvement protestant éwé, et se situe à l'opposé de la conception unitaire d'« une église catholique universelle » (KOMLAN, 1982) n'autorisant que tardivement la naissance d'un clergé africain.

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

(4) Position qui donnera naissance en 1906 à la revue *Anthropos*.

Dès 1870, de jeunes africains sont consacrés pasteurs par la Mission de Brême, et de nombreux catéchistes se verront attribuer la responsabilité de petits villages. Cette politique impliquait, d'une part, une formation de base destinée au plus grand nombre, d'autre part, une formation de haut niveau à l'attention des futurs responsables africains. L'enseignement de base était entièrement assuré en langue éwé, tandis que les formations supérieures étaient surtout diffusées en anglais et, très rarement, en allemand. Ainsi la Mission de Brême n'imposera-t-elle jamais ni la langue, ni la culture allemande. Durant cette période, on dispose de peu de textes expliquant les fondements de la politique linguistique des missionnaires. Ceux-ci ne seront en fait amenés à justifier leurs options que lorsqu'ils entreront en conflit ouvert avec l'autorité coloniale allemande.

La politique scolaire du colonisateur allemand

Si les Allemands s'installent sur la côte grâce au traité signé en 1884, ce n'est qu'en 1890 que s'effectue le partage du pays éwé entre Allemands et Anglais. Les premiers postes missionnaires fondés à Peki et à Keta se trouvent intégrés dans la *Gold Coast*, et les autres dans le Togo. Les missionnaires de Brême, qui voyaient ainsi leur champ d'évangélisation partagé, ne s'empressèrent guère de se mettre au service de l'Allemagne. De même, la mission méthodiste (5) installée dans la région de Aného, jusqu'alors composée exclusivement de catéchistes d'ethnie mina très anglophiles, accueille avec réticence l'arrivée des Allemands. Les catholiques des Missions africaines de Lyon durent, quant à eux, quitter le Togo sous la pression du gouvernement colonial et laissèrent la place à la Société allemande du Verbe divin (6).

La première décision des autorités coloniales fut donc d'organiser le partage de la toute nouvelle colonie entre ces trois missions et de n'autoriser que la présence de missionnaires de nationalité allemande (à l'exception du pasteur E. Bürgi, germanophone de nationalité suisse). En fait, il s'agissait bien plus d'interdire l'accès des Européens (missionnaires et commerçants) à la colonie que de poser les bases d'un impérialisme culturel, car il est clair que les autorités allemandes ne montreront que peu d'intérêt pour la chose scolaire. En 1913, on ne compte que 4 écoles publiques (*Regierungsschulen*), qui rassemblent 341 élèves, face à 348 écoles confessionnelles qui en totalisent plus de 14 000. Le budget de 1914 de la colonie indique crûment cette option : 1,3 % des dépenses sont destinées à l'instruction publique (CORNEVIN, 1988). Les autorités

(5) Mission de Freetown.

(6) Désignée également « Mission de Staël » du nom de la ville où elle siège.

coloniales laissèrent donc aux missions le soin de continuer leur œuvre scolaire. Cependant, l'Administration ne pouvait complètement se désintéresser de la question scolaire, et surtout des choix linguistiques des missionnaires, dont elle perçut, à partir de 1903, les effets pervers, remettant en cause l'autorité politique allemande.

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

La Mission de Brême, profitant de l'absence d'intervention coloniale dans le domaine scolaire, poursuivait sa politique scolaire (enseignement de base en langue éwé et formation supérieure en anglais). Les méthodistes de Aného, dont la première école avait été créée vers 1842 sur l'initiative d'un notable autochtone (LANGE, 1989) continuèrent, de la même façon, de dispenser leurs cours en anglais. Constatant l'indépendance dont faisaient preuve ces deux missions, les autorités allemandes tentèrent, en vain, d'introduire au Togo d'autres missions allemandes plus « nationalistes » (SEBALD, 1988). Finalement, elles autorisèrent l'installation des catholiques de la Société allemande du Verbe divin, avec l'espoir que ceux-ci seraient plus soumis au pouvoir colonial. En réalité, la mission fut accueillie à Lomé par la bourgeoisie côtière, formée de notables africains anglophones, qui souhaitaient une éducation anglaise pour leurs enfants. Les écoles catholiques assurèrent donc, à l'instar des deux premières sociétés missionnaires, leurs cours en langue anglaise.

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

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

Comme le note SEBALD (1988) :

« Il n'y avait pas seulement pour les colonialistes allemands un sentiment nationaliste abstrait, mais aussi de solides motifs politiques et économiques. »

(7) Cité par SEBALD (1988). La traduction du texte de SEBALD a été réalisée par Y. Marguerat, que je remercie ici.

Au niveau économique, les Allemands s'inquiétaient du départ vers la *Gold Coast* des meilleurs éléments togolais, qui désiraient soit poursuivre des études et accéder aux niveaux supérieurs qu'offraient les *High schools* (8), soit trouver un emploi mieux rémunéré. L'exode de l'élite togolaise vers la colonie voisine posait autant de problèmes à l'Administration que leur retour au Togo, car elle observait que :

« Tout Noir qui connaît l'anglais ou qui a été ne serait-ce qu'une fois dans une colonie britannique se considère comme sujet de la couronne : une telle situation est dangereuse au double point de vue économique et social. » (KOMLAN, 1982).

Même si le mot « politique » ne figure pas dans cette déclaration, c'est bien de l'autorité politique dont il est question ici. Sur ce sujet, le Conseil colonial de Berlin s'exprime sans ambiguïté :

« Ceux des indigènes qui savent l'anglais inclineront toujours vers la domination anglaise et induiront, secrètement ou ouvertement, une opposition contre la domination allemande dans le pays même... » (SEBALD, 1988).

Appartenir au domaine culturel anglais, c'est aussi reconnaître une allégeance politique à l'égard des détenteurs de cette culture.

Cette première observation va être renforcée par une seconde, qui montre tout l'intérêt de disposer de l'indispensable outil idéologique que représente l'école. Dès 1891, le comte de Pfeil, commissaire impérial par intérim, s'inquiète des idées véhiculées par les méthodistes de Aného. Ceux-ci sont accusés de répandre des concepts subversifs « dans l'esprit de "Liberté, Égalité, Fraternité" » (9). Les commerçants allemands expriment d'ailleurs la même crainte :

« Les jeunes Togolais qui ont pu faire leur éducation dans les classes supérieures du territoire anglais [...] répandent des idées démocratiques et révolutionnaires dans le Protectorat. » (SEBALD, 1988).

L'administration observe ainsi les effets pervers de systèmes éducatifs non contrôlés par les autorités gouvernementales :

« Les bons éléments du Togo vont dans les régions appartenant à la Grande-Bretagne, parce que là, ils peuvent apprendre quelque chose et revenir avec les idées humanitaires de ce peuple insulaire. » (SEBALD, 1988).

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

(9) Cité par SEBALD (1988), en français dans le texte.

Il s'ensuit des décisions qui visent à une reprise en main du système scolaire. Le remplacement de certains missionnaires jugés trop anti-colonialistes, la mise au pas des catholiques de la Société allemande du Verbe divin et la surveillance étroite des méthodistes de Aného, laissaient espérer à l'Administration une meilleure collaboration de la part des missionnaires. Les incitations financières (versement de primes aux écoles enseignant en allemand) ne suffirent pas cependant à convaincre les missions de changer leur politique linguistique. Aussi, le 9 janvier 1905, le comte Zech, gouverneur de la colonie, promulgua-t-il une ordonnance interdisant l'emploi de l'anglais :

« Dans toutes les écoles du territoire, ne sera autorisée comme enseignement de langue non-indigène aucune autre langue vivante que l'allemand. »

Les missions durent s'incliner, mais la querelle au sujet de l'anglais se poursuivit jusqu'en 1914. Ayant décidé, du moins dans les textes, d'éliminer l'anglais de l'école togolaise, l'Administration tenta alors de régler les problèmes posés par l'enseignement en langues africaines.

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

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

Les positions sur le statut de la langue éwé sont elles-mêmes marquées par ces contradictions. En 1894, Puttkammer déclare que :

« La langue éwé est et reste un dialecte nègre sauvage, extrêmement primitif, qu'il est utile d'apprendre [...] pour pouvoir se

comprendre avec ses travailleurs. Toutefois, la langue d'un peuple civilisé est bien supérieure aux balbutiements de tous ces Nègres, à mi-chemin entre la langue des hommes et celle des singes.» (SEBALD, 1988).

Au cours des premières années de la colonisation, il n'y a pas d'opposition fondamentale à l'enseignement de « ce dialecte primitif ». Cependant, la position coloniale évolue, car le fait de déprécier systématiquement les langues africaines n'interdit pas que l'on puisse leur attribuer les fonctions reconnues aux autres langues notamment celle de cimenter une communauté, et donc constituer un facteur de nationalisme. Dans une lettre adressée à l'administration centrale, le 26 mai 1906, le gouverneur Zech exprime cette inquiétude :

« Je suis loin de nier le droit à l'existence des missions ou d'avoir la réputation d'être contre les missions [...] Je ne peux pas admettre que l'enseignement chrétien en langue locale soit dans l'intérêt de la colonie [...] Avec l'étude de la langue et son élévation au rang de langue écrite, le sentiment national des indigènes va sans doute s'éveiller, mais en aucun cas un sentiment allemand ou de sympathie pour l'Allemagne, seulement l'opinion illégitime, reposant sur une illusion et jusqu'alors inconnue, du sens de leur propre nation, de leur communauté. Au Togo, ont été unifiés artificiellement des peuples divers, divisés par la langue, auxquels on donne une langue écrite unique. Le stade de développement suivant sera la création d'une église locale, qui finalement se désolidariserait de ses initiateurs allemands [...] Ceci deviendra le passage à un mouvement "éthiopien", qui sera une grande menace pour toute administration coloniale. Ce n'est pas une langue locale qui doit être le trait d'union entre les indigènes et leurs responsables allemands, ni entre les peuples de langues différentes; c'est l'allemand. » (SEBALD, 1988).

À partir de ce moment, la crainte de voir se développer un « mouvement éthiopien » (c'est-à-dire africain autonome) apparaît dans tous les textes administratifs relatifs à la place de la langue éwé dans la colonie. En fait, les responsables allemands découvrent que le statut d'une langue n'est pas immuable; une langue africaine peut passer de l'oral à l'écrit, devenir une langue de communication et de transmission de la mémoire collective (10).

Cependant, Zech modifia rapidement son opinion sur le rôle de l'allemand en tant que langue de communication, et en 1909, il

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

demande que « l'on renonce à l'augmentation des moyens pour l'expansion de la langue allemande » (SEBALD, 1988). L'Administration redoutait les revendications des « semi-éduqués », et les commerçants allemands s'opposaient à une éducation allemande de haut niveau dispensée aux indigènes. Ils demandèrent d'ailleurs qu'il ne soit plus permis aux africains germanophones d'envoyer directement des lettres en Allemagne, car les commerçants togolais utilisaient de jeunes lettrés pour passer des commandes dans le Reich et contournaient ainsi le monopole qu'on voulait imposer. Comme nous l'avons vu, les missions n'étaient guère favorables à l'enseignement en allemand, et les Togolais préféraient une éducation anglaise pour leurs enfants. Il semble cependant que la bourgeoisie côtière poursuivit une stratégie plus complexe : quelques enfants furent envoyés à l'école allemande, à toutes fins utiles, tandis que d'autres fréquentèrent les écoles anglaises de *Gold Coast* ou même françaises du Dahomey. De fait, aucun des groupes en présence ne souhaitait réellement l'expansion de la langue allemande. En 1914, sur les 347 écoles que compte la colonie, on estime qu'environ la moitié seulement enseignent un peu d'allemand. Dans les petites classes, l'enseignement en éwé est encore prépondérant. Il faut noter que le Sud du pays recense 14 000 élèves (dont plus des deux tiers sont d'ethnie éwé) pour une population de 500 000 habitants, alors que le Nord n'en compte que 40 pour une population de même importance.

La politique linguistique de la France

Les Alliés s'emparent du Togo en août 1914, et un premier partage de la colonie s'effectue alors. Les Anglais occupent trois cercles situés au sud-ouest, tandis que les Français prennent possession de l'Est et du Nord du pays. Le second partage est fixé par les accords franco-britanniques du 10 juillet 1919, qui passeront dans les faits le 1^{er} octobre 1920 et seront entérinés par le Conseil de la Société des Nations (SDN) le 20 juillet 1922. Lomé et la région des Plateaux sont attribués aux Français en échange de portions de territoire situés dans le Nord.

Durant cette période de transition, les écoles togolaises entrent en crise du fait des bouleversements qu'engendre l'occupation franco-anglaise. Deux décisions sont à l'origine de cette crise : le changement de langue d'enseignement et l'expulsion des missionnaires allemands (rappelons que 97 % des élèves sont inscrits dans des écoles confessionnelles). Le problème du changement de la langue d'enseignement se pose de façon aiguë, tout particulièrement dans les territoires situés autour de Lomé et de Kpalimé qui, après avoir abandonné l'allemand au profit de l'anglais, devront adopter le français à partir de 1920. Certains élèves firent ainsi six années de

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

Dès 1914, le gouvernement militaire s'empresse d'ouvrir des écoles dans la zone d'occupation française. En 1921, les effectifs des écoles publiques s'élèvent déjà à 1 242 élèves, soit le triple des effectifs allemands de 1914, et ce, malgré un territoire réduit d'un tiers. Il est clair que les Français, sans même attendre la décision d'attribution du Togo par la SDN, étaient désireux d'indiquer le caractère définitif de leur présence. Le moyen le plus efficace pour affirmer la présence française sur le territoire fut la mise en place d'un système scolaire public en langue française, qui se réalisa aisément grâce à la venue d'instituteurs du Dahomey.

À l'inverse des Allemands qui ne purent définir une politique linguistique cohérente, les Français imposèrent sans ambiguïté la langue française et exclurent rapidement toutes les autres langues des écoles togolaises. En 1915, l'allemand fut interdit dans leur zone, puis ce fut le tour de l'anglais à partir de 1920. L'arrêté de 1922, qui organise le secteur scolaire public et assure le contrôle des écoles confessionnelles, impose le français comme seule langue admise à l'école (11).

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

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

La bataille des langues était engagée, car la politique linguistique de la France suscita bien des oppositions émanant, d'une part, des missionnaires fidèles à leur choix en faveur des langues africaines,

(11) Arrêté de 1922, Journal officiel du Togo, p. 213. L'article 5 ne laisse planer aucune ambiguïté : « L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdits les langues étrangères et les idiomes locaux. ».

d'autre part, des responsables de la Commission des mandats de la SDN, opposée à l'exclusivité du français dans les écoles. Les arguments des détracteurs de la politique linguistique française sont d'ordre linguistique et pédagogique. Pour M^{er} Cessou (premier évêque français de Lomé), « L'éwé est une langue écrite. Elle a une littérature, des journaux, des revues... » (AGBOBLY-ATAYI, 1980). L'éwé est donc une langue digne d'être enseignée d'autant plus nécessaire que, selon certains pédagogues, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est plus aisé en langue maternelle et permet ensuite un accès moins fastidieux au français. Enfin, la SDN s'étonne de l'opposition opiniâtre de la France et cite en exemple la *Gold Coast* où l'étude de la langue locale sert de base et de préliminaire à l'étude de l'anglais. Mais la France ne tient compte ni de l'avis des religieux ni des pressions de la SDN. Elle durcit même sa position par la promulgation de l'arrêté de 1928 qui stipule :

« Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir entre eux ou avec les élèves, en classe ou en récréation, des idiomes du pays. » (SDN, 1928).

Au cours des premières années de la colonisation française, les Togolais ne semblent guère porter d'intérêt au problème des langues vernaculaires. Les revendications scolaires tendent plutôt à obtenir une stricte équivalence des contenus et des diplômes d'enseignement. À la lecture des comptes rendus des séances du Conseil des notables de Lomé (12), on s'aperçoit que les religieux sont les seuls notables à tenter, en vain, d'obtenir l'usage de l'éwé dans les écoles, les autres membres du conseil exerçant leurs pressions en vue de l'obtention de bourses d'études pour les lycées de France ou les grandes écoles de l'*Afrique-Occidentale française* (AOF). Il faut attendre les années cinquante pour que le débat linguistique embrase l'opinion publique togolaise. En fait, les deux principaux partis politiques, le Comité de l'unité togolaise (CUT), parti le plus nationaliste, et le Parti togolais du progrès (PTP), plutôt profrançais, s'engagent dans la bataille des langues. Mais le débat ne progresse guère et les arguments développés reprennent les stéréotypes diffusés par les colonialistes. *Le Progrès*, journal du PTP, s'oppose à l'utilisation des langues togolaises et dénonce l'attitude des « panéwéistes » (mouvement réclamant la réunification du pays éwé) :

Derrière ce zèle en faveur du vernaculaire se cache une sorte d'impérialisme linguistique cherchant à imposer la symétrie de l'éwé pour étayer le mouvement pan-éwé et en faire la langue nationale. » (13)

(12) Archives de Lomé.

(13) Éditorial *Le Progrès*, n° 25, juin 1951.

En effet, *L'Écho du Togo*, journal du CUT, se fait le porte-parole des partisans de la langue éwé :

« La culture des Éwé étant supérieure, lorsque le pays sera indépendant, tout le Togo devra avoir l'éwé comme langue nationale. » (14).

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

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ÉTAT TOGOLAIS

Les premières années de l'Indépendance n'apportent pas de transformations radicales du système scolaire. On assiste à une hausse spectaculaire des effectifs due à la brusque libération de la demande scolaire. L'objectif premier des pouvoirs publics est donc d'assurer l'expansion de la scolarisation, tout en maintenant le *statu quo* sur les contenus d'enseignement. Le coup d'État de 1963 provoque la mise à l'écart d'une partie des élites originaires du Sud du pays ; le problème de l'enseignement de l'éwé n'est plus abordé. La prise effective du pouvoir par Étienne Eyadema en 1967 accentue ce phénomène d'éloignement de la sphère politique des élites issues des groupes éwéphones. La question linguistique, qui ne pouvait que mettre en évidence l'importance de la place de la langue éwé au sein de la Nation togolaise, demeure à l'état latent. Il faut attendre la réforme scolaire de 1975 pour que le problème du choix des langues présentes à l'école soit enfin posé dans le Togo indépendant.

(14) *L'Écho du Togo*, juin 1951.

La réforme de 1975 : pourquoi enseigner les langues africaines ?

L'élaboration du projet, puis la mise en place de la réforme de 1975 se situent dans une période d'euphorie économique et politique (LANGE, 1987). Il s'agissait alors de poser les bases d'une école démocratique, en rupture avec l'école coloniale. Parmi les objectifs fixés, « La réhabilitation des langues et des cultures africaines » (ÉDUCATION NATIONALE, 1975 : 8) apparut comme primordiale. La question du choix des langues, tant débattue à l'époque coloniale, ressurgit alors.

Dans ce processus d'introduction des langues africaines à l'école, on peut distinguer plusieurs étapes. La première consiste à formuler les raisons de cette réforme, de façon à établir les fonctions assignées à ces langues. Ainsi le document du projet de la réforme indique-t-il clairement les motivations des autorités publiques :

« La langue est un outil de communication, de structuration et d'expression de la pensée [...] Aussi, en nous privant de nos langues, le système colonial entendait-il assurer à jamais sa mainmise sur nos esprits [...] Tout effort pour résoudre le problème du sous-développement passe d'abord par la conquête d'une langue nationale [...] Pour assurer la promotion politico-économique de notre pays, il nous faut réhabiliter nos langues. » (ÉDUCATION NATIONALE, 1973 : 31-32).

Rappelons que la réforme scolaire de 1975 est concomitante des grands investissements, favorisés par la hausse spectaculaire des cours du phosphate (principale source de revenus du pays), cette soudaine richesse éveillant des espoirs d'indépendance économique et politique. C'est à ce moment-là que le Togo s'estime libéré des contraintes internationales et que l'ambitieuse — et coûteuse — réforme scolaire est décrétée. À la lecture des journaux de l'époque (15), on découvre que la revalorisation des langues africaines est prônée, tandis que l'idée de francophonie est assimilée à l'impérialisme culturel persistant de l'ancienne métropole. Un lien étroit semble se tisser entre l'indépendance économique-politique et les revendications culturelles. Depuis la mise sous tutelle économique du Togo par le Fonds monétaire international (FMI) et les difficultés financières croissantes qui en découlent, les journaux officiels font l'éloge de la francophonie, définie plutôt comme espace économique (où les problèmes de la dette et de l'aide bilatérale sont omniprésents), que comme champ linguistique ou culturel.

(15) Il n'existait, jusqu'à cette année 1990, qu'un seul quotidien, *La Nouvelle Marche*, et un mensuel, *Togo Dialogue*, contrôlés étroitement par le pouvoir et reflétant scrupuleusement les opinions des autorités. On peut consulter ces documents aux archives de Lomé.

Les arguments en faveur des langues africaines, énoncés par les artisans de la réforme de 1975, sont donc exclusivement liés au concept d'indépendance économique et politique. Ce n'est que tout récemment (GNON-SAMYA, 1988) que d'autres motivations furent exprimées et que des objectifs d'ordre culturel et pédagogique furent assignés à l'enseignement des langues africaines. Dès lors que cet enseignement est accepté au sein de l'école, il importe d'effectuer un choix entre les différentes langues utilisées dans le pays. Cette seconde étape est sans doute la plus délicate et, assurément, la plus « politique ».

Comment choisit-on les langues scolaires ?

Pour comprendre comment s'élabore une réforme scolaire et apporter un éclairage sur les options choisies, il nous faut analyser à la fois le texte, publié en 1973, du projet de la réforme et celui de la réforme elle-même, promulguée en 1975. En effet, le texte du projet explicite les principes des choix effectués, tandis que celui de la réforme a surtout pour objectif de donner les directives à suivre.

L'opposition des autorités coloniales à l'enseignement des langues véhiculaires reposait, entre autres choses, sur le grand nombre de dialectes parlés dans le territoire. Les auteurs du projet de réforme balayaient cette affirmation :

« Au Togo, l'argument utilisé pour assurer la suprématie du français, l'argument de la diversité de nos dialectes, n'est que pure mystification ... Notre pays, certes, compte une quinzaine de parlers locaux, dont l'apprentissage serait lent à réaliser, mais, dans l'ensemble, le Togo à une vocation "Ewephone" et "Tem'phone", car ces deux langues regroupent de grands ensembles et sont parlées en principe respectivement de Lomé à Blitta, et de Blitta à Dapango. » (ÉDUCATION NATIONALE, 1973 : 32).

En fait, si la vocation éwéphone du sud du pays est incontestable, la vocation temophone du Nord paraît très exagérée. Le tem, langue des commerçants musulmans d'ethnie kotokoli, joue le rôle de langue véhiculaire essentiellement le long des axes routiers septentrionaux, et il n'est guère compris lorsque l'on s'éloigne des centres commerçants.

Le choix de deux langues, l'une originaire du Sud et l'autre du Nord, peut être considéré comme essentiellement politique. En effet, comme le note RICARD (1987) : « nationalisme togolais et nationalisme éwé se sont identifiés pendant une certaine période ». Or, la Nation togolaise doit aujourd'hui intégrer l'ensemble des groupes ethniques, et la fonction de la langue en tant que facteur d'unification est de nouveau mise en évidence. Le régime du pré-

sident Eyadema avait d'ailleurs posé, comme objectif prioritaire, le rééquilibrage entre le Sud favorisé et le Nord délaissé durant la période coloniale. Imposer la langue éwé aurait pu être appréhendé comme reconquête de l'hégémonie éwé et aurait, sans aucun doute, déplu aux élites originaires du Nord, dont l'avènement est très récent.

Mais l'argument des prétendues vocations éwéphone et témophone du pays suffit-il à justifier la mise à l'écart des autres langues ? De nouveau, l'intérêt supérieur de la Nation est évoqué :

« Bien entendu, l'idéal serait d'enseigner toutes les langues locales du premier degré au quatrième degré, mais le souci de l'unité nationale nous impose ces deux langues : l'éwé et le tem (kabré). » (ÉDUCATION NATIONALE, 1973 : 33) .

On peut s'étonner de l'apparition du mot kabré, entre parenthèses dans le texte. Le kabré — ou kabiyé — est la langue du groupe ethnique du même nom, dont est originaire le président Eyadema. Les artisans de la réforme redoutaient-ils de déplaire au chef de l'État, en proposant la langue des Kotokoli, qui furent à l'époque allemande les alliés privilégiés des militaires pour soumettre les groupes kabiyé ? Ils proposèrent cependant que l'éwé et le tem soient enseignés sur l'ensemble du territoire togolais selon le schéma suivant :

- zone 1, première langue, l'éwé ; seconde langue, le tem
- zone 2, première langue, le tem ; seconde langue, l'éwé.

La zone 1 s'étend de Lomé à Blitta où l'enseignement de l'éwé est prévu dès la première classe du primaire, puis celui du tem, à partir de la classe de 6^e. Dans la zone 2 (de Blitta à Dapango), le tem devient la première langue et l'éwé la seconde. Deux étapes sont distinguées dans l'utilisation des langues. La première maintient le français comme langue d'enseignement, tandis que les deux langues togolaises sont introduites comme disciplines. Dans la seconde étape, l'enseignement sera donné en éwé et en tem, et le français prendra le statut de langue étrangère.

La réforme scolaire est promulguée deux ans plus tard. Durant ce laps de temps, le projet initial subit une modification significative : ce n'est pas le tem que les autorités politiques choisissent mais le kabiyé. Si pour l'éwé il existait déjà une transcription acceptée de tous (dénommée l'« éwé standard »), pour le kabiyé, il fallut effectuer un choix parmi les différentes formes dialectales. La variante de la région de Pya (village natal du Président) fut retenue, et cette décision ne manqua pas d'être perçue comme le fait du prince (16).

(16) Peut-être ce choix a-t-il été motivé cependant par le fait que les missionnaires protestants installés dans la région de Pya avaient commencé un travail linguistique sur la variante dialectale de cette région.

À l'exception du retrait du *tem* au profit du *kabiyé*, le texte de la réforme fut fidèle au projet élaboré en 1973. Mais cette réforme est-elle effectivement entrée en vigueur ?

Bilan de l'introduction des langues africaines à l'école

Il est nécessaire de rappeler que la réforme scolaire de 1975 ne fut guère appliquée (LANGE, 1989), excepté justement l'introduction de l'enseignement de l'*éwé* et du *kabiyé*. C'est à partir de 1978 que ces deux langues font leur entrée à l'école. Un premier bilan est effectué en 1988 (GNON-SAMYA, 1988). Force est de constater que l'on est loin d'avoir franchi les différentes étapes prévues, mais, au cours de ces dix années, l'enseignement de l'*éwé* a pris une place non négligeable au sein des écoles togolaises.

Actuellement, le français demeure le véhicule de l'enseignement, l'*éwé* et le *kabiyé* n'ayant encore que le statut de disciplines. Officiellement, la première langue nationale doit être enseignée dès le cours préparatoire, et les deux langues (*éwé-kabiyé*) de la classe de 6^e à celle de 3^e. En réalité, la seconde langue n'a jamais été introduite et l'enseignement de la première n'est assuré que dans un nombre restreint de classes du primaire.

En zone *kabiyèphone*, ce sont presque exclusivement les cours préparatoires (CP 1 et 2) qui sont concernés par l'introduction du *kabiyé*, avec de fortes disparités selon les préfectures (les pourcentages d'élèves du CP concernés varient de 16 % à 100 %, selon les préfectures). En zone *éwèphone*, les résultats sont plus probants : la majorité des élèves de CP suivent quelques heures d'*éwé* par semaine, et, dans certaines préfectures, les cours se poursuivent jusqu'au cours moyen (CM2), la discipline « langue nationale » (*éwé* ou *kabiyé*) n'est toujours pas présente à l'examen du certificat de fin d'études du premier degré (CEPD), ce qui rend difficile une évaluation des connaissances et décourage les élèves et les enseignants les moins motivés par ces cours.

Dans le second degré (6^e-3^e), l'absence de statistiques ne permet guère de mesurer l'application de la réforme. En revanche, au Brevet d'études du premier cycle (BEPC), les langues nationales sont des matières à option, dont seuls les points supérieurs à la moyenne sont comptabilisés pour l'obtention du diplôme. Au troisième degré (seconde-terminale), l'enseignement de l'*éwé* ou du *kabiyé* demeure encore au stade expérimental. Enfin, à l'université, une initiation à la langue *éwé* a été introduite au sein du département de linguistique. On peut s'étonner de la faible place réservée aux langues nationales dans les lycées et à l'université, puisque le problème majeur qui se pose, lors de l'introduction de nouvelles matières à l'école, est celui de la formation des enseignants. N'aurait-il pas été

pertinent d'appliquer aussi la réforme « par le haut » ? Une telle politique était facilement réalisable en ce qui concerne l'éwé, puisque cette langue possède déjà une littérature (AMEGBLEAME, 1975). Mais, ici encore, les acquis et la prépondérance de la langue éwé ont été occultés. Pour RICARD (1987), « Au Ghana, et plus encore, au Togo, l'absence de politique linguistique » s'inscrit dans la négation par les deux États d'une communauté éwéphone, victime du partage de la colonie allemande, et encore soupçonnée de souhaiter la réunification.

L'introduction des langues éwé et kabiyé dans les classes du primaire et du secondaire se heurte donc au problème du niveau de connaissances des enseignants. Certains d'entre eux purent suivre une formation de deux semaines, insuffisante pour les locuteurs et totalement inutilisable pour les non-locuteurs. Cependant, la zone éwéphone a bénéficié, d'une part, des connaissances des instituteurs chrétiens formés dans les écoles confessionnelles, d'autre part, de la formation en éwé des enseignants togolais ayant effectué une partie de leur scolarité au Ghana (dans les collèges, ce sont souvent les professeurs d'anglais qui dispensent les cours d'éwé). En conclusion, la place des langues nationales à l'école demeure marginale, mais la formation des enseignants se poursuit, ainsi que la production de manuels réalisés par les deux académies (d'éwé et de kabiyé), ce qui semble indiquer la permanence des choix opérés en 1975.

CONCLUSION

Le débat sur le choix des langues scolaires continue de susciter des controverses (17). Cependant, contrairement à ce qu'on peut rencontrer dans d'autres pays africains (Guinée, Bénin...), on ne compte pas de « déçus » des langues africaines parmi les Togolais, et l'on observe plutôt une volonté de poursuivre et d'étendre l'expérience en cours (du moins en ce qui concerne la langue éwé). Plusieurs raisons expliquent cette situation : l'introduction lente et progressive de cet enseignement dans les cursus, l'attention particulière que les établissements scolaires les plus prestigieux accordent à cette discipline, et enfin, les différents rôles que joue la langue éwé dans le sud du pays.

La politique prudente qui fut menée ces dix dernières années n'a pas provoqué de traumatisme au sein de l'école. Aujourd'hui, les

(17) Comme l'ont démontré les débats passionnés qui ont suivi la conférence, du 4 mai 1988, de GNON-SAMYA.

objectifs fixés ne sont d'ailleurs plus de remplacer le français en tant que véhicule de l'enseignement, mais de généraliser l'apprentissage des deux langues à l'ensemble des élèves et dans la totalité des cours du primaire (CP1-CM2).

Le fait que les langues nationales ne soient pas exclusivement enseignées aux groupes défavorisés (enfants des écoles rurales, adultes analphabètes...), situation fréquente en Afrique, a facilité l'acceptation, par le plus grand nombre, de cette discipline (le kabiyé suscite des résistances certaines, nous l'avons vu, mais pour des motifs différents). Ce sont en effet les lycées privés confessionnels les plus prestigieux qui, fidèles aux choix linguistiques des premiers missionnaires, sont les plus prompts à appliquer pleinement la réforme.

Enfin, quelles que soient les décisions scolaires du gouvernement, la langue éwé s'impose dans le Sud du pays à la fois comme principale langue véhiculaire et comme langue des cultes chrétiens. À Lomé, dans une variante plus proche du « mina », elle s'empare, au détriment du français, de la plupart des espaces sociaux et économiques (marchés, administrations, syndicats, écoles et lycées...). Certes, pour l'instant, c'est uniquement l'expression orale qui bénéficie de ce dynamisme. Ceci montre les limites actuelles de la réforme scolaire, qui ne peut faire accéder les langues nationales au statut de langues écrites, en l'absence d'une véritable politique d'édition (RICARD, 1987).

BIBLIOGRAPHIE

- AGBOBLY-ATAYI (B.), 1980. — *L'enseignement français au sud-Togo dans l'entre-deux-guerres. Scolarisation et perspectives socio-politiques, 1919-1939*, thèse de 3^e cycle, Paris-I, 381 p.
- AMEGBLEAME (S.), 1975. — *Le livre éwé : essai de bibliographie*, CEAN, Bordeaux.
- AMEGBLEAME (S.) 1975. — *Essai d'analyse d'une production écrite africaine : la littérature éwé*, thèse de 3^e cycle, Bordeaux-III, 322 p.
- CORNEVIN (R.), 1988. — *Le Togo : Des origines à nos jours*, Académie des sciences d'outre-mer, Paris, 556 p.
- ÉDUCATION NATIONALE (ministère de l'), 1973. — *Projet de réforme de l'enseignement au Togo*, MEN, Lomé, 63 p.
- ÉDUCATION NATIONALE (ministère de l'), 1975. — *La réforme de l'enseignement au Togo*, MEN, Lomé, 37 p.
- FAURE (J.), 1978. — *Histoire des missions et églises protestantes en Afrique occidentale des origines à 1884*, Éditions CLE, Yaoundé, 363 p.
- FREEMAN (T. B.), 1844. — *Journal of various visits to the kingdoms of Ashanti, Aku and Dahomi in Western Africa*, third edition, Franck Cass and Co Ltd, London.
- GNON-SAMYA (K.), 1988. — *L'enseignement des langues nationales au Togo : objectifs, résultats et problèmes*, DIFOP, Lomé, 21 p.

- ISERT (P. E.), 1793. — *Voyages en Guinée et dans les îles Caraïbes*, éd. française, Maradan, Paris, 343 p.
- KOMLAN (M. A.), 1982. — *Les politiques scolaires coloniales au Togo, 1884-1960*, thèse n° 111, Coutances, OCEP imprimerie, Genève, 355 p.
- LANGE (M.-F.), 1987. — « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile "bloquée" ? » in *Politique africaine*, n° 27 : 74-86.
- LANGE (M.-F.), 1989. — *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo*, URD, Lomé, 172 p.
- MÜLLER (K.), 1968. — *Histoire de l'église catholique au Togo*, Éditions Librairie Bon Pasteur, Lomé, 251 p.
- ODAMITTEN (S. K.), 1978. — *The missionary factor in Ghana's development up to the 1880s*, Waterville publishing house, Accra, 230 p.
- RICARD (A.), 1987. — Champ littéraire et littérature nationale : l'exemple du Togo, *Komparatistische Hefte*, Universität Bayreuth : 111-117.
- SCHLUNK (M.), 1912. — *Die Norddeutsche Mission in Togo, Probleme und Aufgaben*, Zweiter Band, verlag der NDMG, Bremen.
- SCHMIDLIN (J.), 1913. — *Die katholischen Missionen in den deutschen schutzgebieten*, Münster, Aschendorff, 304 p.
- SDN (Société des Nations), 1928. — Rapport annuel.
- SEBALD (P.), 1988. — *Togo 1884-1914*, Akademie Verlag, Berlin, 792 p.