

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR**

**FACULTE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION**

**PROGRAMME DE TROISIEME CYCLE INTER-UNIVERSITAIRE**

**(P.T.C.I)**



**CONFERENCE DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENTS ET DE  
RECHERCHES ECONOMIQUES EN AFRIQUE (CIERA)**

**MEMOIRE DE DEA**

**CAPACITE CONTRIBUTIVE DU CAPITAL HUMAIN  
A LA RICHESSE NATIONALE AU TOGO**

**PRESENTE PAR**: Mr KALAKASSI BAGUIDAYEM

**SPECIALITE**: MACROECONOMIE APPLIQUEE

**OPTION**: FINANCES PUBLIQUES

7<sup>ème</sup> PROMOTION (JUN 2002)

**DIRECTEUR DE MEMOIRE**

PROFESSEUR ADAMA DIAW

## Remerciements

- A la direction du **Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI)**, notamment au professeur **Karamoko Kané**, directeur du programme ;
- Au doyen de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
- A tous les enseignants du programme, en l'occurrence au professeur **Adama Diaw** pour sa finesse dans la transmission du savoir ;
- Aux étudiants du **PTCI**, particulièrement à ceux de la septième promotion ; que c'est enrichissant les moments passés ensemble;
- A mes parents et amis pour leurs divers soutiens;
- A toutes les bonnes volontés qui de près ou de loin ont concouru à la conception de ce travail;

Veillez accepter ma profonde gratitude.

## Table de Matières

Résumé	5
Introduction générale	6
Chapitre 1: Production du système éducatif au Togo	9
I- Problématique	9
II- structure du système éducatif au Togo	11
A- Définition des concepts	11
A-1 Notion d'efficacité	11
A-2 Notion d'efficience	12
A-3 Notion d'inefficience	13
A-4 Notion de capital humain	14
B- Production de l'éducation au Togo	15
B-1 Principes et objectifs de l'Ecole Nouvelle	15
B-1-1 Une école démocratique	15
B-1-2 Une école plus rentable	15
B-1-3 Une école adaptée au milieu en développement	16
B-1-4 Profil et insertion du citoyen scolarisé dans la vie active	17
B-2 Stratification du système éducatif	17
B-2-1 L'enseignement du premier degré	17
B-2-2 L'enseignement du deuxième degré	18
B-2-3 L'enseignement du troisième degré	19
B-2-4 L'enseignement du quatrième degré	19
B-2-5 Nouveaux programmes de l'Ecole Nouvelle	20
B-2-6 Méthodes de l'Ecole Nouvelle	22
B-2-7 Conditions de réussite de la réforme	22
a- Conditions politiques et administratives	22
b- Conditions économiques et sociales	23
c- Conditions de réussite relatives au personnel enseignant	24
d- Conditions financières	24
B-3 Evolution des effectifs et taux de scolarisation	24
B-3-1 Evolution globale des effectifs	25
B-3-2 Infrastructures du système éducatif au Togo	27
B-3-3 Niveau d'analphabétisme au Togo	28
B-3-4 Taux brut de scolarisation	29
a- Cas de l'enseignement primaire	29
b- Cas de l'enseignement secondaire	29
c- Cas de l'enseignement tertiaire	29
d- Cas de l'université	29
B-3-5 Taux net de scolarisation	31
B-4 Coûts et financement	32
Chapitre 2: Elaboration d'un modèle explicatif des dépenses d'éducation	37
I- Que savons-nous sur l'importance du capital humain?	37
A- Considérations théoriques	37
B- Fondements empiriques des dépenses en capital humain	44
B-1 Education et croissance économique	44
B-2 Education et productivité du travail	50
B-3 Education santé et fécondité	51
II- Le modèle retenu	53
1- Cadre analytique	54

a. Choix des variables et du modèle	54
a <sub>1</sub> - choix des variables	54
a <sub>2</sub> - Présentation des liens sectoriels du modèle	54
a <sub>21</sub> . Présentation du modèle	54
a <sub>22</sub> . Hypothèses du modèle	55
2- Collecte et traitement des données	56
a . Collecte des données	56
b . Traitement des données	56
3- Tests de diagnostic	56
a- Test de racine unitaire	56
b- Test de cointégration	57
c- Test de Ramsey	57
4- Tests de validation	57
a- Qualité de la régression (R <sup>2</sup> )	57
b- Test d'autocorrélation	57
c- Autres tests	58
5- le test de causalité	58
6- Pouvoir explicatif des variables indépendantes	58
Chapitre 3: Test d'efficacité du capital humain au Togo	59
I- Vérification empirique	59
1- Efficacité interne de l'éducation	59
1-1 Au niveau du primaire et du secondaire	59
a- Taux de promotion de redoublement et d'abandon	59
a-1 Cas du premier degré	59
a-2 Cas de l'enseignement du second degré	61
a-3 Cas de l'enseignement du troisième degré	63
b- Reconstitution de la carrière scolaire et durée de la scolarité	64
c- Taux de réussite aux examens nationaux	66
c-1 Cas du CEPD	66
c-2 Cas du BEPC	67
c-3 Cas du BAC1 et BAC2	67
1-2 Performances universitaires	69
1-3 Causes de la faiblesse des performances du système éducatif	72
1-3-1 Contraintes liées au financement	72
1-3-2 Contraintes liées au développement des ressources humaines	73
1-3-3 Contraintes liées à la gestion du système éducatif	74
1-3-4 Contraintes liées à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation	74
1-3-5 Les contraintes liées à l'amélioration de l'efficacité externe	75
1-3-6 Contraintes liées à la crise socio-politique	76
2- Impact de l'éducation sur la production intérieure brute	76
2-1 Test de racine unitaire de Dickey Fuller Augmenté	77
a- Cas de LPIBR	77
b- Cas de LCAPR	77
c- Cas de LMO	78
d- Cas de LEFF1	78
e- Cas de LEFF2	79
f- Cas de LEFF3	79
2-2 Estimation de la fonction de production à partir de ses déterminants traditionnels et des effectifs du primaire, du secondaire et du supérieur (modèle 1)	80
2-3 Test de Ramsey	80
2-4 Tests de validation	80
2-4-1 Autocorrélation des erreurs	80
2-4-2 Test de stabilité	81
2-5 Significativité des variables	81
2-6 Test de causalité de Granger	81
2-7 prévision du modèle	82

2-8 Estimation de la fonction de production à partir de ses déterminants traditionnels et de l'effectif scolaire global (modèle 2)	83
2-9 Prévission du modèle	83
2-10 Commentaires des résultats empiriques	84
2-10-1 Effet global de l'éducation sur le PIB	84
a- L'aversion des individus scolarisés pour les activités agricoles	84
b- Inadéquation entre l'offre et la demande de travail	85
2-10-2 Les effets du degré d'enseignement sur Le PIB	86
a- Les déperditions dans l'enseignement primaire	87
b- Faible rentabilité de l'enseignement supérieur	88
c- Justifications de l'impact positif de l'enseignement secondaire sur le PIB	88
II Recommandations de politique économique	89
1- Restructurer le ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique	89
2- Regrouper les écoles	90
3- Réorganiser la carrière des enseignants	90
4- Fonctionnement des établissements scolaires et contrôle d'accès au secondaire.	90
5- Réorientation du quatrième degré	91
6- Incitation des écoles privées	91
Conclusion générale	93
Bibliographie	97
Glossaire et abréviations	99
Annexes	101

## Résumé

Atteindre un niveau appréciable de bien-être à travers la création des richesses est un objectif toujours recherché par toutes les organisations humaines dans le temps et dans l'espace. Dans un monde aujourd'hui qui se veut global et où les impératifs de développement durable à visage humain sont d'une primauté, produire des biens et services semble être la voie idéale de sortie des difficultés des nations. Ce processus de production présuppose la combinaison des inputs. Pendant longtemps, les conclusions du modèle d'**Harrod-Domar** ont conduit à admettre que la clé de la croissance économique est l'accumulation du capital matériel. On supposait alors qu'existant en abondance, la main-d'œuvre y était un partenaire passif. Or la productivité du capital physique étant décroissante, à long terme ce processus de croissance est voué à l'auto-étouffement. D'où la nécessité de recourir de mieux en mieux au capital humain pour la réalisation des économies d'échelle. C'est pourquoi s'appuyant sur la nouvelle théorie de la croissance endogène initiée par **Paul Romer** (1986), et de ses effets positifs connus par certains pays en développement notamment, le facteur éducation est mis en relief au travers des réalités togolaises dans la production de la richesse nationale. Somme toute, il ressort que l'éducation peut malgré tout s'apparenter à l'essence même du développement humain durable.

## SUMMARY

To achieve a noticeable level of well-being through the generation of wealth is an all time sought objective with all human organizations through time land space. In today's world that seeks to be global and in which the requirements of a humane sustainable development have priority, to produce goods and services seems to be the ideal way out of the nations' difficulties. This production process entails the combination of inputs. For a long time, the conclusions of the **Harrod-Domar's** model have led to admitting that the key to economic growth is the cumulation of material capital. It was then supposed that the abundant existence of labour was a passive partner in this. But since physical production is decreasing, on the long run, this growth process is doomed to self-choking; hence the necessity to better and better have recourse to human capital for the achievement of scale economies. That is why, based on the new endogenous growth theory initiated by **Paul Romer** (1986), and its positive effects known to some developing countries namely, the education factor is stressed through Togolese realities in the production of national wealth. In the whole, it is evident that education can after all have something in common with the very essence of sustainable human development.

## Introduction générale

A l'heure de la mondialisation qui se caractérise essentiellement par la compétitivité des économies, il se pose de plus en plus un problème de développement humain durable au regard des différences de niveau de vie entre les pays et à l'intérieur d'un même pays. Face à ce dilemme, il est indispensable que les économies disposent de ressources nécessaires, qui une fois bien réparties, assureraient le bien-être des populations. Pour ce faire, la condition sine qua non semble être la production des richesses. A ce sujet, il y a presque deux siècles déjà que l'économiste français **Jean-Baptiste Say** avait démolit l'argument fallacieux repris aujourd'hui dans le discours néo-keynésien, selon lequel c'est une forte demande qui crée la richesse en stimulant la production. Au contraire a expliqué **Say**, c'est l'offre qui crée sa propre demande, notamment par l'ajustement à la baisse des prix lorsque la production augmente. En conséquence, la question cruciale qu'il faut se poser de nos jours est comment faire en sorte que cette offre, c'est-à-dire la production de biens et services devienne plus abondante?

Depuis le début de la civilisation, c'est la productivité toujours croissante de l'économie qui permet d'augmenter la richesse; et l'histoire économique montre que la capacité de production repose sur trois facteurs : le capital physique, la technologie et le capital humain. Après que le développement humain soit maintenu plus de vingt ans en arrière de la mondialisation et de l'ajustement structurel, il est impérieux que s'ouvre enfin l'ère de l'investissement dans le capital humain et social, dans les pays en voie de développement notamment, en vue de faciliter considérablement la diffusion dans le monde entier de la révolution de l'éducation, une donnée essentielle du capital humain. Pour **Joseph Stiglitz**, principal vice-président et économiste en chef de la Banque Mondiale, le consensus de Washington qui donne un traitement de choc à la stabilisation économique et qui insiste sur la minimisation du rôle de l'Etat, est incomplet. L'Etat peut et doit jouer un rôle de premier plan dans la promotion d'une croissance économique à long terme. Pour assurer cette croissance, les sociétés doivent garantir l'équité sociale. Dans ce contexte, l'éducation semble jouer un rôle critique, car pour maintenir des marchés

compétitifs et une démocratie viable, une population en bonne santé, bien instruite est une condition essentielle. Parmi les pays en proie à la crise économique, ceux qui ont investi dans l'éducation ont de meilleures chances de s'en sortir avec moins de dommages, et un potentiel de reprise supérieure. Ce sont des arguments auxquels souscrit entièrement l'économiste argentin **Bernado Klisberg**. En Amérique Latine, la pauvreté et les inégalités sont plus graves aujourd'hui qu'au début des années 80, fait-il remarquer, et la durée moyenne de scolarisation d'un individu ne dépasse pas 5,2 ans. Tout nouveau consensus doit prendre en considération non seulement le capital économique, mais aussi le capital humain (éducation, santé) et le capital social (culture, valeurs partagées, société civile vigoureuse). Ceci amène donc à élargir la révolution du capital humain dans les sphères de la production. En effet, l'éducation comme le disait à juste titre **Mahbub ul Haq**, est l'essence même du développement humain. Sans éducation le développement ne peut se faire sur une base large ni durablement. Les preuves toujours plus abondantes de cette assertion ajoutent du poids à l'initiative 20/20 préconisée par l'**UNICEF** et d'autres partenaires du système des Nations Unies. Selon cette initiative, les programmes sociaux de base, dont l'éducation, doivent se voir consacrer par les gouvernements des pays en développement (dont le Togo) 20% de leurs budgets nationaux.

Or aujourd'hui les programmes d'ajustement structurel qui ont fait suite aux grands déséquilibres macro-économiques se passent dans un contexte de raréfaction des ressources budgétaires. La crise économique, la nécessité de rétablir les grands équilibres macro-économiques, les politiques de réduction des dépenses publiques qui en ont résulté, et le poids croissant du remboursement de la dette ont conduit les Etats à limiter fortement les dépenses budgétaires. L'éducation qui constitue un des postes importants des dépenses des budgets des nations est particulièrement affectée par ces contraintes macro-économiques. Ainsi, la compétition entre les différents secteurs de dépenses de l'Etat est devenue vive. De plus, les arbitrages entre les besoins croissants des systèmes éducatifs, et ceux des autres secteurs d'intervention de l'Etat sont devenus plus difficiles.

Dans ce contexte, une bonne gestion financière qui passe par une bonne anticipation des besoins et une utilisation efficace des moyens s'impose. Au regard du caractère primordial que revêt l'éducation dans le processus de création de la



richesse des nations, les pays en développement dont le Togo où sévit le cercle vicieux de la pauvreté doivent s'intéresser de plus en plus à la qualité de la force de travail dans le processus de production. Appréhender cette nouvelle donne sur l'économie togolaise ne peut se réaliser qu'à travers l'étude de l'efficacité interne et externe de son système éducatif. Considérant les notions d'équité et d'impact de ces dernières dans le processus de croissance, notre étude vise à éclaircir deux points:

- Décrire le fonctionnement du système éducationnel togolais ;
- Evaluer son impact sur le processus de croissance.

Elle sera articulée autour d'un schéma comportant trois chapitres:

- Chapitre 1: Production du système éducatif au Togo.
- Chapitre 2: Elaboration d'un modèle explicatif des dépenses d'éducation.
- Chapitre 3: Test d'efficacité du capital humain au Togo.

## Chapitre 1: Production du système éducatif au Togo

Le travail dans ce chapitre consistera à montrer de prime abord la nécessité de cette étude (problématique). Ensuite nous allons nous attarder dans une deuxième partie non seulement à ressortir la dynamique du système mais aussi à déterminer les ressources de son fonctionnement.

### I- Problématique

Depuis **Adam Smith** jusqu'à nos jours, la place de l'Etat dans l'économie a fait l'objet de plusieurs évolutions. Centré principalement autour du libéralisme et du Keynésianisme, le débat autour du rôle de l'Etat se comprend à travers le concept de l'activisme des finances publiques. En effet, à ses origines, la science économique a assigné à l'Etat un rôle de gendarme assumant ainsi les fonctions régaliennes de justice et de sécurité. C'était l'époque de prédominance de la doctrine du libéralisme pur avec pour slogan "laisser faire", "laisser passer".

Le crash boursier de Wall Street en 1929 et les récessions économiques qui en ont découlé ont conduit à la naissance de la macro-économie standard dont le tenant fut **John Maynard Keynes**. En publiant en 1936 la **Théorie Générale**, ce dernier a justifié l'intervention de l'Etat dans l'économie par le biais du phénomène du multiplicateur.

Avec les crises pétrolières de 1970 et de 1986, la politique de relance keynésienne a été reléguée au second plan puisque coexistent désormais l'inflation et le chômage. Un regain d'intérêt a été initié pour les thèses libérales. C'est ainsi que la nouvelle macro-économie classique qui s'est développée autour des années 1970 aux Etats Unis grâce à **R.E. Lucas** et **T.J. Sargent**, prône l'inefficacité totale des politiques de régulation conjoncturelle qu'elles soient budgétaires ou monétaires.

En adoptant la théorie des anticipations rationnelles, la nouvelle macro-économie classique considère que les dépenses publiques nouvelles liées à une politique expansive seront composées dans l'avenir par un accroissement des prélèvements fiscaux. Elle envisage à la limite que la totalité des sommes distribuées par l'Etat se trouvera épargnée, bloquant ainsi les effets du multiplicateur budgétaire.

Ces conséquences de la théorie des anticipations rationnelles sur le rôle des finances publiques ont été particulièrement développées par **R.J. Barro** en reprenant la théorie d'équivalence de **David Ricardo**.

Quoiqu'il en soit, la politique budgétaire comme les autres composantes de la politique économique a pour objectif de permettre une croissance économique aussi forte et équilibrée que possible.

Les expériences de croissance économique des pays en développement ont été sensiblement différentes depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Certains pays comme Taiwan et la Corée du Sud ont réussi à accroître de 5 à 6 fois leurs revenus réels par habitant depuis le milieu des années 50. D'autres pays, surtout ceux de l'Afrique subsaharienne ont en fait observé une baisse de leur revenu par habitant. Face à cette situation, il est impérieux de savoir les facteurs qui expliquent la divergence des expériences de croissance de ces pays.

La théorie classique de la croissance postule que les taux de croissance des revenus réels par habitant entre les pays devraient progressivement converger, que l'investissement est indéniablement lié au taux de croissance du revenu et que l'accroissement démographique a un impact négatif sur la croissance du revenu par habitant. Ces postulats sont confirmés par les données empiriques, mais une large part de la variation des taux de croissance par une meilleure utilisation du capital et du travail dans le processus de production demeure inexpliquée.

De plus, la science économique s'intéresse depuis Adam Smith à la question liée à la manière d'améliorer la richesse des nations. Pendant longtemps, les conclusions du modèle d'**Harrod-Domar** ont conduit à admettre que la clé de la croissance économique est l'accumulation du capital matériel (machines, bâtiments, outils). On supposait que, existant en abondance, la main-d'œuvre était le partenaire passif dans le processus de croissance. Avec l'hypothèse de la décroissance de la productivité marginale du capital, le processus est voué à long terme à l'auto étouffement.

C'est cette lacune du modèle classique que tente de combler la nouvelle théorie de croissance endogène dont le chef de file est **Paul Romer** (1986). Partant des notions de rendement croissant et d'externalités, elle offre une explication théorique des différences entre les taux nationaux. Elle a initié les économistes à

réexaminer les facteurs qui sous tendent la croissance économique et à explorer des éléments autres que ceux postulés par la théorie classique. Diverses variables de remplacement dont le capital humain se sont révélées hautement significatives dans les études empiriques. Ce dernier est une des variables qui tendent à influencer sur le taux de croissance. Son efficacité a été montrée par plusieurs auteurs dont **Lucas** (1988). Désormais, il est admis l'existence d'une complémentarité forte entre le capital physique et le capital humain. Ainsi un intérêt particulier est accordé à la qualité des ressources humaines. De plus, rappelons que la division du travail était la clé de voûte de la théorie d'**Adam Smith** puisque selon lui, elle augmente les compétences des travailleurs et donc la productivité du facteur travail. Au regard du caractère non marchand des services d'éducation, améliorer les ressources humaines relève beaucoup plus de la compétence première de l'Etat qui s'intéresse le mieux au bien-être des populations.

Aujourd'hui, le Togo comme les pays en voie de développement en général, a besoin de nouvelles sources de croissance pour sortir de la crise économique et sociale qui gangrène le pays. En retenant la variable capital humain, l'on désire s'enquérir du mode de fonctionnement du système éducatif et saisir son impact dans le processus de la croissance.

## **II- structure du système éducatif au Togo**

Il serait préjudiciable de s'engager dans cette étude en ne saisissant pas au préalable le sens profond des termes clés qui la sous tendent. Il s'agit notamment des notions d'efficacité et de capital humain.

### **A- Définition des concepts**

#### **A-1 Notion d'efficacité**

L'efficacité est la capacité d'atteindre l'objectif désiré avec le minimum d'effort, de dépenses. Au sens méthodologique, l'efficacité est la réalisation d'un objectif (du latin *efficere* =accomplir). La notion se rencontre en sciences économiques dans différents contextes :

- l'analyse coût-efficacité qui, dans le calcul économique, permet de choisir parmi un ensemble de programmes qui satisfont le même objectif. Celui-ci peut être par exemple le nombre de morts évités par un programme destiné à réduire la mortalité, le nombre de classes défavorisées qui terminent leurs études secondaires pour un programme de réduction des inégalités sociales. L'analyse coût-efficacité s'applique aux programmes dont les objectifs ne sont pas évaluables sur un marché. En revanche, une évaluation monétaire donne lieu à une analyse coût-avantage.

- l'efficacité marginale du capital désigne le rendement financier escompté du capital mis en œuvre. Dans cette expression, l'efficacité est utilisée dans le sens de "efficience".

On retient que l'efficacité indique dans quelle mesure les résultats obtenus permettent de satisfaire les buts. Elle s'applique donc à des objectifs ; ce qui peut se traduire par le ratio :

$$\text{Efficacité} = \text{Buts atteints} / \text{Résultats}$$

## **A-2 Notion d'efficience**

Quasi synonyme à la notion de rendement et de productivité, l'efficience correspond à des gains de productivité recherchés ou un rendement accru voulu.

Ainsi, l'efficience correspond à l'utilisation la plus rationnelle des moyens dégagés. Elle consiste à obtenir le plus grand résultat possible en engageant le moins de moyens possibles. Elle peut se traduire par le ratio ci-dessous :

$$\text{Efficience} = \text{Résultats obtenus} / \text{Moyens engagés}$$

L'efficience s'applique aux facteurs de production. Des deux termes précédents découle la notion d'effectivité qui mesure le degré de satisfaction des membres d'une organisation en fonction de l'efficience et de l'efficacité. L'effectivité peut se traduire par le ratio de performance :

$$\text{Effectivité} = \text{Satisfaction} / \text{Moyens engagés}$$

A ces concepts, s'opposent ceux de l'inefficacité ou de l'inefficience.

### **A-3 Notion d'inefficience**

La théorie néoclassique standard distingue trois formes d'inefficience : L'inefficience d'échelle, l'inefficience technique et l'inefficience allocative.

L'inefficience d'échelle intervient lorsque l'entreprise n'arrive pas à maximiser son profit; son coût marginal différant en effet de celui du marché.

L'inefficience technique s'explique à partir d'une fonction de production qui, pour une combinaison de facteurs de production et une technologie donnée, permet d'obtenir l'output maximal.

Encore appelée inefficience prix, l'inefficience allocative est le résultat d'une mauvaise combinaison des facteurs de production compte tenu de leur prix ; rendant ainsi la production plus coûteuse. Les principales causes de cette dernière résident dans les erreurs de gestion et la réglementation.

En dehors de ces formes d'inefficience, **Leibenstein** propose une autre forme qu'il désigne par l'inefficience-x.

D'après le professeur Harvey **Leibenstein** (1981) : "il y a inefficience-x chaque fois que les ressources sont utilisées avec une productivité inférieure à ce qui est possible, même si elles servent à fabriquer le produit adéquat. Sont visés essentiellement tous les types d'inefficacité provenant du manque complet ou partiel de motivation à tirer partie aussi efficacement que possible des opportunités économiques". Elle concerne tous les types d'inefficacité non allocative et résulte d'une mauvaise utilisation des ressources existantes dans les unités de production ou dans les sociétés humaines.

#### **A-4 Notion de capital humain**

Mise en valeur par **Schultz** (1961, 1963) et **Becker** (1964,1975), la notion du capital humain est selon l'encyclopédie économique, le stock des capacités humaines économiquement productives (**Behrman** et **Taubman**, 1984). Ces capacités sont créées ou produites par la combinaison de capacités innées et d'investissements dans les êtres humains. C'est in fine, l'ensemble des compétences et qualifications détenues par un individu. En ce sens, le capital humain s'identifie à l'individu lui-même.

Cette définition souligne en filigrane l'intérêt du capital humain comme facteur de croissance économique mais n'explique pas son processus d'accumulation. **Nguyen** et **Schwab** (1999) comblent cette lacune en le définissant comme le niveau de qualification de la main-d'œuvre, ce niveau résultant de l'accumulation d'expériences et de savoir-faire, tant dans le système scolaire que professionnel.

Au plan macro-économique, l'un des éléments principaux composant le capital humain est principalement l'éducation. Les dépenses publiques en capital humain constituent une rubrique de l'ensemble des dépenses effectuées par la puissance publique (gouvernement, collectivités locales) et qui se trouvent imbriquées dans d'autres volets tels que:

- les dépenses sociales : elles regroupent les dépenses d'éducation de santé, et d'habitat;
- les dépenses de développement : elles couvrent les dépenses d'éducation, de santé de développement rural, des travaux publics et de transport;
- les dépenses de développement humain : c'est un concept composite défini par le **PNUD** (1997) dans le cadre de ses études sur le développement humain. Il regroupe l'ensemble des processus qui consistent à améliorer le bien-être des personnes. A cet effet, "les trois possibilités sont celles de vivre longtemps et en bonne santé, d'acquérir des connaissances et un savoir, et de pouvoir accéder aux ressources nécessaires pour vivre dans des conditions décentes. Ce concept est caractérisé par l'indice de développement humain (IDH)".

## **B- Production de l'éducation au Togo**

Le Togo a dans les années 1960 adhéré au principe de l'éducation universelle à l'horizon 1980 sans un plan précis. Malgré quelques tentatives de redressement relevées dans le premier plan quinquennal (1960-1970), force est de constater que le système éducatif demeurait théorique, non intégré, intellectualiste et caractérisé, par ailleurs par une orientation étriquée des élèves. Pour remédier à cette insuffisance, l'Etat a introduit en 1975, une réforme du système éducatif dont l'objectif majeur était de créer l'Ecole Nouvelle avec de nouveaux programmes et méthodes ainsi que des structures nouvelles d'offre de services d'éducation.

### **B-1 Principes et objectifs de l'Ecole Nouvelle**

Initiée pour rénover le système éducatif togolais, l'Ecole Nouvelle se veut démocratique plus rentable et adaptée au milieu en développement.

#### **B-1-1 Une école démocratique**

L'Ecole Nouvelle doit être réellement démocratique. Tout au long du cursus scolaire, elle doit offrir des chances égales à tous les citoyens, aux filles comme aux garçons. A cette fin, elle sera obligatoire et en principe gratuite pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans. Un système d'éducation post-scolaire et permanente permettra à chaque citoyen de continuer à peu de frais sa propre formation. Aux principales charnières de l'édifice scolaire, les élèves doivent être orientés selon leurs vocations vers des carrières prévues dans les plans de développement. De plus la réhabilitation de nos langues et de nos valeurs culturelles positives permettra une démocratisation avancée de l'école.

#### **B-1-2 Une école plus rentable**

La rentabilité dépendra de plusieurs facteurs dont La qualification professionnelle du personnel enseignant et d'encadrement formé en nombre suffisant ; Le matériel didactique adapté et en quantité suffisante, ce qui suppose qu'on puisse le fabriquer sur place ; de nouveaux rapports enseignant-élève conçus dans l'esprit des méthodes actives et d'une institution réellement démocratique ; l'institution de l'éducation post-scolaire et permanente pour tous; l'éducation



parallèle des parents ; le contrôle systématique de la santé du personnel enseignant et des élèves grâce à des visites médicales annuelles et gratuites. Au sein du système éducatif même, les redoublements doivent être limités au strict minimum. La refonte pédagogique à tous les niveaux du système scolaire doit viser une éducation intégrée à laquelle participeront les enseignants, les agents de développement des autres secteurs de l'économie et les citoyens qualifiés du milieu local. L'enfant ainsi formé sera mieux préparé pour la vie et non plus pour le diplôme. Les critères de recrutement et de rémunération dans la vie active doivent être réétudiés en conséquence.

Enfin, en confrontant l'orientation scolaire et les prévisions des plans de développement, l'école adaptera sa production aux besoins du développement rapide du pays. Cependant, le fait que beaucoup de déperditions scolaires actuelles proviennent non seulement des enfants inadaptés ou handicapés mais aussi de l'extrême pauvreté des parents, des écoles spécialisées seront créées pour ces derniers. Enseignants, médecins scolaires psychologues et orienteurs professionnels uniront leurs efforts pour les détecter.

### **B-1-3 Une école adaptée au milieu en développement**

Elle vise absolument à réhabiliter les langues et les valeurs culturelles qui ne sont pas des freins au développement socio-économique. Toutes les valeurs philosophiques positives doivent pouvoir s'exprimer à l'école ainsi que toutes les formes d'expression proprement togolaises et africaines : expression orale, plastique, musicale, technologique etc.

Pour y parvenir, il est donc prévu de créer un institut de linguistique africaine proprement togolais qui étudiera ces langues pour elles-mêmes; faire élaborer par les organismes de recherche et de formation pédagogique les instruments indispensables à leur enseignement ; mais aussi introduire dans l'enseignement dès 1975 les langues dont les études sont assez avancées; et enfin préparer les enseignants en conséquence. Chaque citoyen apprendra deux langues togolaises.

#### **B-1-4 Profil et insertion du citoyen scolarisé dans la vie active**

L'école au Togo doit former des individus sains, équilibrés et épanouis dans toutes les dimensions. Elle doit permettre la formation de l'esprit critique, base de toute culture moderne. Pour cela toutes les idéologies pourront s'y exprimer librement sans recherche de prosélytisme. L'école doit en outre fournir à l'enfant les moyens d'acquisition de techniques instrumentales et expressionnelles, et initier les jeunes à toutes les formes de langage, notamment au langage logico-mathématique nécessaire d'une part à la formation de l'esprit scientifique et d'autre part à toutes sortes d'entraînements et d'activités indispensables à un homme d'action.

Enfin, l'école doit constituer un système dynamique au service du développement national tout en permettant la libération de dynamismes inemployés ainsi que la familiarisation avec les exigences de la productivité. Il faudra pour cela adapter les structures scolaires aux besoins en main-d'œuvre. Des structures d'accueil, des centres d'apprentissage et des établissements professionnels doivent être prévus à toutes les charnières de l'édifice scolaire. Un service d'orientation scolaire et professionnelle bien conçu, bien organisé et bien équipé doit orienter les jeunes gens selon leurs vocations et aptitudes individuelles d'une part ; les besoins nationaux d'autre part. Une fois les jeunes scolarisés intégrés dans la vie active, l'école doit intervenir à une troisième étape pour assurer l'éducation permanente et offrir à chaque citoyen la possibilité d'assurer sa propre formation dans la vie active selon ses propres forces.

#### **B-2 Stratification du système éducatif**

L'Ecole Nouvelle est divisée en quatre degrés selon l'âge et les niveaux de connaissances recherchées:

##### **B-2-1 L'enseignement du premier degré**

Il comprend deux niveaux que sont les jardins d'enfants qui accueillent les enfants de deux ans révolus pour une période de trois ans; et l'école primaire dont les adhérents sont âgés de cinq ans révolus pour une durée de six ans. Ici les enfants qui y entrent suivent pendant six ans un enseignement à trois paliers de deux ans chacun: les cours préparatoires 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (CP1-CP2); les cours

élémentaires 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (CE1-CE2) et les cours moyens 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (CM1-CM2). Les études du premier degré sont sanctionnées par l'examen obligatoire du Certificat d'Etudes du Premier Degré (CEPD).

L'objet de l'enseignement primaire est d'éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes; d'assurer sa formation physique, intellectuelle morale, civique et d'éveiller son esprit d'initiative ainsi que son sens critique; de lui faire acquérir en plus les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures; et enfin de réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socioculturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie. Ainsi à la fin de l'école primaire, l'élève aura acquis les connaissances instrumentales lui permettant d'aborder un enseignement professionnel. Les programmes portent prioritairement sur l'enseignement de la mathématique, l'étude du milieu et de la langue.

### **B-2-2 L'enseignement du deuxième degré**

Il dure quatre ans et est destiné aux élèves de la tranche d'âge 13-16 ans. Il se subdivise en cycle d'observation et d'orientation.

Le cycle d'observation est un tronc commun qui comprend toutes les sections dont les collèges d'enseignement général, technique agricole, artistique et artisanal.

Quant au cycle d'orientation il permet de distinguer les établissements. Ici les élèves sont répartis dans les différents types d'établissements à la suite d'une orientation qui tient compte des goûts, des aptitudes et des besoins du développement national. La fin des études au niveau de l'enseignement général assuré par les Collèges d'Enseignement Général (CEG) publics ou privés, est sanctionnée par le Brevet Elémentaire du Premier cycle (BEPC).

Quant à l'enseignement technique et professionnel, il recrute sur concours parmi les élèves sortis du cycle d'observation. Il prépare en trois ans au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) dans les spécialités des secteurs primaire, secondaire et tertiaire.

### **B-2-3 L'enseignement du troisième degré**

Il recrute sur concours parmi les diplômés du deuxième degré soit pour un enseignement général ou technique professionnel.

Le premier se déroule sur une période de trois ans (Seconde, Première, Terminale) dans les lycées ou collèges privés équivalents. A l'issue de la Première, tous les élèves passent l'examen de la première partie du baccalauréat (BAC1). L'obtention de ce diplôme est obligatoire pour accéder en classe terminale. A la fin du cycle, les élèves se présentent à l'examen sanctionnant les études du troisième degré: la deuxième partie du baccalauréat (BAC2). L'enseignement technique du troisième degré comporte deux cycles: le cycle court et long.

Le cycle court s'effectue en deux ans et est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) dans les spécialités tertiaires (comptabilité-mécanographie, sténodactylographie-correspondance). Il existe en outre des filières courtes résultant de transformations récentes. Ces dernières conduisent après deux ans d'études au Brevet de Technicien (BT) qui distingue le BT Mécanique d'Entretien du BT Génie Electronique et du BT Construction Métallique.

L'enseignement technique long dure trois années sur le même schéma que l'enseignement général avec la première partie du baccalauréat technique à la fin de la classe de Première et la deuxième partie du baccalauréat technique au terme de la classe terminale. Le diplôme de baccalauréat technique est délivré dans les spécialités secondaires (Mathématiques et Techniques (E), Construction Mécanique (F1), Electronique (F2), Electro-mécanique (F3), Génie Civil (F4), Chaudronnerie et Tuyauterie (Ti1) et Tertiaires (Techniques Administratives (G1), Techniques Quantitatives de Gestion (G2).

### **B-2-4 L'enseignement du quatrième degré**

Il est destiné aux citoyens ayant 20 ans et plus. Sa mission est l'élaboration et la transmission du savoir à un haut niveau ainsi que le développement de la recherche en vue de la formation des cadres moyens et supérieurs techniquement qualifiés et adaptés au contexte africain. La recherche scientifique et technique dévolue à l'enseignement supérieur s'applique aussi bien aux sciences exactes et naturelles qu'à l'étude du contexte historique et psychosociologique africain.

L'enseignement du quatrième degré constitue le niveau supérieur du système éducatif togolais et est assuré par l'Université du Bénin aujourd'hui appelée Université de Lomé composée de grandes écoles et d'instituts, l'Ecole Normale Supérieure et deux institutions à caractère multinational (l'Ecole Africaine et Mauricienne d'Architecture et d'Urbanisme; le Centre Régional d'Action Culturelle). Les élèves possédant le baccalauréat du troisième degré ou un diplôme équivalent entrent dans les institutions du quatrième degré soit directement , soit par concours pour suivre des études d'une durée variable de trois à sept ans.

L'Université de Lomé créée en 1970 est la plus importante institution du quatrième degré tant par les effectifs engagés que par les moyens humains et surtout financiers mis en œuvre (plus du quart des budgets d'éducation). Elle comporte aujourd'hui douze établissements d'enseignement répartis dans trois grandes filières a savoir la filière des formations médicales et scientifiques (Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie (FMMP) ; Ecole des Assistants Médicaux (EAM) ; Ecole Supérieure des Techniques Biologiques et Alimentaires (ESTBA) ; Faculté Des Sciences (FDS) ; Ecole Nationale Supérieure des Ingénieurs (ENSI) ; Ecole Supérieure d'Agronomie (ESA). La filière des formations juridiques et économiques: Faculté De Droit (FDD) ; Ecole Supérieure de Secrétariat de Direction (ESSD) ; le Centre Informatique de Calcul; la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG).

La filière des lettres modernes et sciences humaines (FLESH: Faculté des Lettres Et Sciences Humaines). Pour arriver à ses fins, l'Ecole Nouvelle a prévu des nouveaux programmes et méthodes.

### **B-2-5 Nouveaux programmes de l'Ecole Nouvelle**

Les nouveaux programmes doivent en effet viser la formation et l'épanouissement d'un esprit authentiquement africain et redonner au citoyen formé la confiance en soi et la notion de liberté que l'école coloniale lui a enlevées.

Ces programmes doivent être essentiellement pratiques et axés sur la connaissance du milieu, éliminer tout ce qui ne tend pas vers le concret. Ils doivent détruire le mythe de l'intellectuel pur à l'universalité dérisoire, en lui opposant un citoyen à l'esprit pratique, enraciné dans les réalités togolaises et africaines, un citoyen aux

connaissances utiles, concrètes, bref un homme alliant théorie et pratique, un esprit ouvert et disponible.

Les nouveaux programmes donneront une place privilégiée à la connaissance du milieu. Il ne s'agit pas d'une formation au rabais, ni d'une étroitesse d'esprit, mais la connaissance du milieu immédiat qui doit servir de base sûre pour l'élargissement des connaissances du monde extérieur. C'est dire donc qu'on partira du concret, du connu pour aller à l'abstrait, à l'inconnu et l'importance accordée à la partie du programme concernant le Togo ou l'Afrique doit être plus grande que celles des autres régions ou des autres continents.

L'adaptation des programmes aux réalités nationales implique trois démarches :

**a- suppressions** : on supprimera dans les programmes tout ce qui est livresque, tout ce qui ne constitue qu'un luxe de l'esprit et tout ce qui n'est pas immédiatement efficace. Dans ce sens on supprimera le latin et le grec dont l'utilité n'est pas évidente pour la formation.

**b- Réaménagements** : ils visent à alléger les programmes en supprimant les inutilités et en regroupant les matières qui se recoupent. Ceci permettra non seulement d'introduire de nouvelles disciplines, mais de ressusciter certaines disciplines négligées et pourtant indispensables à la formation d'un homme complet. On redonnera donc, dans les nouveaux programmes, une importance aux disciplines fondamentales que sont le dessin, la musique spécialement africaine, l'éducation physique les travaux manuels, le sport. En outre, une nouvelle conception de chaque discipline dans le sens de la lutte contre le sous-développement s'impose car la réforme des programmes, en soi, n'est qu'un aspect de cette lutte.

**c- Nouvelles disciplines**: Le souci de l'unité nationale impose deux langues : l'Ewé et le Kabyè. Ces deux langues seront enseignées sur toute l'étendue du territoire national du Togo. Dès le premier degré, on introduira l'initiation à la vie pratique qui doit amener les élèves à une connaissance parfaite des objets techniques du milieu et l'instruction civique. Ces nouvelles disciplines seront maintenues et développées dans les autres degrés.

### **B-2-6 Méthodes de l'Ecole Nouvelle**

Le propre même de la pédagogie est d'être souple afin de pouvoir s'adapter à toute évolution de la situation. Aucune démarche n'est pas pour cela impérative. La directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. L'enseignant de la Nouvelle Ecole est avant tout un animateur. Il n'est pas la seule source du savoir. Il doit savoir créer une atmosphère de confiance dans sa classe. Son autorité se trouve dans la façon d'organiser le travail et d'en contrôler la progression. Il conduit discrètement les travaux, installe les canaux de communication en veillant à la circulation du message dans la classe. Il est le médiateur du savoir. Sa personnalité doit être discrète, certes, mais il doit être constamment présent pour relancer le travail vers une étape supérieure. Il veille à ce que les élèves acquièrent les règles élémentaires de la vie en groupe. L'Ecole Nouvelle doit libérer et développer toutes les aptitudes de l'élève. On veut de lui une connaissance pratique, efficace et non plus seulement une connaissance théorique. En somme, c'est surtout le problème de la connaissance que l'Ecole Nouvelle repose. Ceci implique un enseignement intégré. Assoir une réforme exige que des conditions particulières soient remplies.

### **B-2-7 Conditions de réussite de la réforme**

Quatre catégories de conditions se dégagent :

- Les conditions politiques et administratives ;
- Les conditions économiques et sociales ;
- Les conditions relatives au corps enseignant ;
- Les conditions financières.

#### **a- Conditions politiques et administratives**

L'insertion de la Nouvelle Ecole dans les milieux sociaux y provoquera des bouleversements importants et inévitables. Comme toute nouveauté, il n'est pas sûr que ses objectifs soient rapidement compris et acceptés sans inquiétude par les populations. Il est donc indispensable de procéder à une information intense et adéquate des masses sur la nature et les buts de la Nouvelle Ecole et d'organiser une animation politique utilisant les mass médias pour amener tous les citoyens à soutenir activement les opérations de réforme. Il faudra par conséquent donner aux

populations des possibilités réelles d'exprimer librement leurs opinions sur la réforme, son application et les résultats obtenus. La gestion financière de l'école réformée devra se faire dans le cadre de certains principes politiques clairement définis et respectés. Dans le cadre de la politique culturelle, on encouragera l'étude des langues nationales par :

- leur présence comme épreuves dans les examens scolaires, universitaires et professionnels ;
- l'édition d'œuvres littéraires et scientifiques en langues nationales ;
- l'instauration de prix pour stimuler les écrivains en langues nationales ;
- l'organisation de concours nationaux d'arts plastiques, musiques et technologiques dotés de prix.

Sur le plan de la politique et de l'administration scolaire, étant donné que l'éducation est un instrument capital de conditionnement social, sa conception, son organisation et sa gestion doivent être confiées à des Togolais qualifiés.

Des pressions ou influences politiques, d'où qu'elles viennent, ne doivent en aucun cas freiner l'exécution intégrale de la réforme. Pour assurer l'administration efficace des établissements scolaires, la liberté d'expression et d'initiative doit être donnée aux administrateurs scolaires aux parents d'élèves et aux comités scolaires.

### **b- Conditions économiques et sociales**

Quel que soit le soin apporté à la définition et à la réalisation de l'Ecole Nouvelle, son succès dépendra nécessairement de la situation économique générale du pays et de ses relations avec les autres secteurs d'activité. Les jeunes togolais ne s'intéresseront aux différentes écoles spécialisées que si celles-ci débouchent sur des perspectives professionnelles encourageantes. Il faudra s'assurer qu'à la sortie des écoles, les jeunes pourront effectivement et immédiatement pratiquer les métiers qu'ils ont appris. Le développement de l'emploi est donc l'une des conditions indispensables de succès des écoles spécialisées.

In fine, l'école doit participer concrètement à la promotion et au développement économique du milieu où elle s'implante.



### **c- Conditions de réussite relatives au personnel enseignant**

Pour que l'école nouvelle puisse porter les fruits attendus, il faut que l'enseignant soit un individu sain, équilibré, discipliné, possédant une bonne maîtrise des méthodes et techniques pédagogiques modernes et de solides connaissances soutenues par une conception dialectique du monde. Epris de liberté et de justice, il doit connaître ses droits et devoirs et être animé de conscience professionnelle. C'est pourquoi Les principes suivants devront être respectés pour le recrutement et la formation des enseignants de la Nouvelle Ecole :

- la formation générale et la formation professionnelle devront aller de pair ;
- l'entrée dans les instituts de formation pédagogique se fera par voie de concours ;
- le niveau de culture générale de l'enseignant doit être nettement supérieur au degré d'enseignement auquel il se destine.

### **d- Conditions financières**

Des études financières doivent précéder toute l'entreprise de réforme. Dans un premier temps, il est souhaitable de procéder à des recherches scientifiques permettant de connaître le coût total actuel de l'éducation à la nation, d'identifier toutes les sources et ressources de financement, de déterminer la proportion du revenu national à accorder à l'éducation sans déséquilibrer l'économie du pays, de définir ce à quoi cela doit correspondre en tant que priorité dans le budget de l'Etat, et enfin d'indiquer ce qui reviendrait annuellement aux organisations non gouvernementales. On procédera à la programmation des étapes de la réforme en tenant compte de l'évolution future de l'économie, des indices de prix, du coût des facteurs internes à l'éducation, du budget de l'Etat, du niveau de vie des populations, des aides extérieures, de l'emploi, de la démographie.

### **B-3 Evolution des effectifs et taux de scolarisation**

Connaître le niveau de production de l'enseignement revient à s'intéresser à la fluctuation des effectifs et des taux de scolarisation.

### **B-3-1 Evolution globale des effectifs**

Depuis 1960, l'évolution des effectifs de l'enseignement général (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré) a été marquée par cinq étapes principales:

De 1960 à 1974, la croissance des effectifs s'est opérée de façon régulière mais contenue en raison de l'insuffisance notoire des infrastructures d'accueil : moins de 100.000 élèves en 1960, 248.000 en 1970 et 374.000 en 1975.

De 1975 à 1980, les efforts consentis dans le cadre de la réforme se traduisent par une forte progression des effectifs de l'enseignement général. Le nombre d'élèves est ainsi passé de 374.000 à 632.000. Dans le premier degré, il est passé de 329.000 à 507.000; de 39.000 à 108.000 dans le deuxième degré et de 5.000 à 17.000 dans le troisième degré.

De 1981 à 1985, on a assisté à une réduction des effectifs à tous les niveaux. En effet le premier degré a perdu 10 % de ses élèves; le deuxième degré 31 % et le troisième degré 32 %. Les causes de ce fléchissement tiennent aux effets pervers de la politique d'ajustement structurel; la crise économique en effet, tout en rendant difficile la mobilisation des ressources en faveur de l'éducation a considérablement réduit les anticipations formulées par les élèves et leurs parents sur l'efficacité externe de l'éducation.

De 1985 à 1990, la période est marquée par le retour de la croissance des effectifs. Ainsi en 1990, le nombre d'élèves inscrits dans le premier degré a atteint 598.420 contre 454.209 en 1985; Le deuxième degré a enregistré 103.330 contre 74.415; le troisième degré 19.481 inscrits contre 11.330.

De 1996 à 2000, les effectifs ont connu globalement une hausse régulière avec un pic en 1998. C'est ce que permet de constater le tableau ci-après:

**Tableau 1: Evolution de l'effectif des élèves au cours des cinq dernières années.**

	Effectif des élèves				Croissance (%) par rapport à l'année précédente			
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>ème</sup> degré	3 <sup>ème</sup> degré	Tous Degrés	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>ème</sup> degré	3 <sup>ème</sup> degré	Tous Degrés
1996/1997	870.338	139.833	30.892	1.041.063	5,5	3,8	14,7	5,6

1997/1998	884.313	178.326	32.862	1.072.377	1,6	11,0	6,4	3,0
1998/1999	953.886	178.326	38.158	1.170.370	7,9	14,9	16,1	9,1
1999/2000	914.919	204.088	39.502	1.158.509	-4,1	14,4	3,5	-1,0
2000/2001	945.103	225.758	44.018	1.214.879	3,3	10,6	11,4	4,9

**Source: Statistiques Scolaires 2000/2001**

De ce tableau, il ressort que le premier degré prédomine en effectif; ce qui s'inscrit dans les priorités de la politique éducative relatives au slogan de l'éducation pour tous.

Quant à l'enseignement supérieur, il a connu une expansion avec la création de l'Université de Lomé en 1970. Cela s'est traduit par un accroissement important des effectifs: 845 étudiants en 1970, 4.334 en 1980, 8.577 en 1989. A l'Université de Lomé, la croissance des effectifs est demeurée assez régulière jusqu'en 1980 où le nombre d'étudiants atteint 4.334. Tout comme les trois premiers degrés d'enseignement, l'université a enregistré aussi des diminutions d'effectifs de 1981 à 1983. La reprise intervient seulement à partir de la rentrée 1984-1985, mais à un niveau toujours inférieur à celui de 1980-1981. A partir de 1992, l'effectif au niveau de l'Université de Lomé connaît une évolution quasi régulière. En effet, de 1992 à 1999, la tendance est à la hausse. De 1999 à aujourd'hui, on note une chute des effectifs universitaires. Cette dernière situation s'explique par le fait que non seulement les étudiants s'orientent vers les carrières pratiques; mais également par le coût élevé de la scolarisation qui conduit à une grande déperdition. C'est l'exemple évident de 2001 suite à une hausse des frais de la scolarité de plus de 500%.

La répartition des étudiants par discipline montre une prédominance des formations littéraires et pédagogiques.

**Tableau 2: Enseignement Supérieur: Répartition des étudiants par grand domaine d'études (1996).**

Effectif total	Education	Lettres	Sciences Sociales	Sciences Naturelles	Sciences Médicales	Autres
13087	1,3	41,1	38,6	11,2	6,7	1,1

**Source: UNESCO (1999): Annuaire Statistique.**

### B-3-2 Infrastructures du système éducatif au Togo

Produire l'éducation, c'est disposer avant tout des infrastructures devant accueillir les apprenants. Appréciations à présent de manière globale ces infrastructures aussi bien en personnel qu'en matériel dont dispose le système éducatif au Togo.

**Tableau 3: Elèves inscrits, personnel enseignant et salles de cours**

Année	Désignation	Sexe	Pré- 1aire	1aire	2aire	Supérieur
1990	Elèves	MF	10949	646962	125545	8755
		%F	49	40	25	14
	Enseignants	MF	383	11105	4492	320
		%F	100	19	12	10
	Salles					
1998	Elèves	MF	11124	953886	231948	15028
		%F	50	43	29	17
	Enseignants	MF	566	23107	6595	384
		%F	97	14	13	10
	Salles			319	4701	723
2000	Elèves	MF	10484	945103	269776	
		%F		44	31	
	Enseignants	MF		27523	7720	
		%F				
	Salles					

**Source: Unesco (2001): Statistique de l'éducation.**

Au total il se dégage une faiblesse des infrastructures d'éducation au Togo. C'est ce que permet aussi de visualiser le tableau relatif au ratio élèves / enseignants au niveau du primaire.

**Tableau 4: Ratio élèves / maître de 1998 à 2000**

Année	Ratio
1998	41
1999	34
2000	37

Source: DGPE

### **B-3-3 Niveau d'analphabétisme au Togo**

Avant de nous appesantir sur le niveau des taux de scolarisation, il apparaît judicieux de s'imprégner de prime abord de la situation de l'alphabétisation dans le pays à travers les tableaux 5 et 6.

**Tableau 5: Estimations du taux d'analphabétisme, population âgée de 15 ans et plus au Togo**

Année	MF	M	F
1980	67,3	51,8	82
1985	61,6	45,6	76,9
1990	55,6	39,5	71,1
1995	49,3	33,5	64,6
2000	42,9	27,8	57,4

Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique.

**Tableau 6: Estimations du taux d'analphabétisme, population âgée de 15 ans et plus en Afrique Subsaharienne.**

Année	MF	M	F
1980	71,6	61,5	81,3
1985	61,7	50,8	72,2
1990	50,7	40,7	60,3
1995	45,2	36	54
2000	39,7	31,5	47,6

Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique.

Il apparaît que le taux d'analphabétisme connaît une baisse progressive au fil du temps; mais il reste cependant élevé surtout au niveau de la population féminine. Ces taux singulièrement élevés au niveau du Togo et de l'Afrique subsaharienne en général contrastent avec des taux bas quand on se place dans la sphère mondiale. Cela va sans doute se répercuter sur le niveau des taux de scolarisation.

### **B-3-4 Taux brut de scolarisation**

Il s'agira se s'intéresser à son évolution au niveau du primaire, du secondaire, du tertiaire et de l'université.

#### **a- Cas de l'enseignement primaire**

A ce niveau, les taux sont relativement élevés avec une prédominance au niveau des individus masculins sur les filles. (cf. tableau 7).

#### **b- Cas de l'enseignement secondaire**

Ici, le taux est faible et cela entre en contradiction par rapport aux objectifs visés par les autorités en canalisant les financements vers ce secteur. (cf. tableau 7).

#### **c- Cas de l'enseignement tertiaire**

A ce niveau le taux est très faible en référence à celui des pays développés ; en l'occurrence la Suède qui totalise en 1996 un taux de scolarisation secondaire global de 140 dont 128 pour le sexe masculin et 153 pour les filles.

#### **d- Cas de l'université**

Dans l'enseignement supérieur, le taux est très faible et traduit en effet les efforts à fournir pour atteindre des niveaux acceptables à l'image de la Suède qui avait un taux global de 50% dont 43% pour les hommes et 57% pour les femmes. En récapitulant, on obtient le tableau ci-après:

**Tableau 7: Taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement**

Année	Sexe	Pré- primaire	primaire	secondaire	Supérieur	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup>	Ensemble
1975	MF	3	98	19	1	60	47
	M	3	128	29	2	80	63
	F	3	68	9	0,3	39	31
1980	MF	3	118	33	2	77	61
	M	3	144	50	4	99	78
	F	3	93	16	0,6	55	43
1985	MF	3	93	21	2	58	46
	M	3	115	32	3	75	60
	F	3	71	10	0,5	42	33
1990	MF	3	109	24	3	69	54
	M	3	132	35	5	86	69
	F	3	86	12	0,8	51	40
1991	MF	3	107	23	3	67	53
	M	3	128	35	6	84	67
	F	3	85	11	0,8	50	40
1992	MF	3	104	24	3	64	51
	M	3	125	35	5	80	64
	F	3	83	12	0,7	48	38
1993	MF	3	102	23	3	66	52
	M	3	122	34	5	82	66
	F	3	82	12	0,7	49	39
1994	MF	3	113	25	3	71	57
	M	3	135	37	6	88	71
	F	2	92	13	0,9	54	43
1995	MF	3	119	27	3	75	60
	M	3	140	40	6	92	74
	F	0	97	14	1	57	45
1996	MF	2	120	27	4	76	60

1996	M	3	140	40	6	92	74
	F	2	99	14	1	57	45
1998	MF	5	124	38	4	-	-
	M	5		42	5	-	-
	F	5		18	3	-	-

**Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique.**

Du fait des incohérences dans les données relatives aux effectifs et ou à la population, l'observation du taux net de scolarisation conduit à des conclusions plus réalistes.

### **B-3-5 Taux net de scolarisation**

Observons le tableau suivant :

**Tableau 8: Taux net de scolarisation**

	Sexe	Primaire			secondaire		
		< normal	Normal	>normal	< normal	normal	>normal
1985	MF	3	61	30	-	-	-
	M	3	72	39	-	-	-
	F	2	49	20	-	-	-
1990	MF	2	75	32	0,3	18	5
	M	2	87	43	0,3	26	8
	F	2	62	22	0,2	10	2
1996	MF	5	81	33	0	-	-
	M	6	93	41	0	-	-
	F	5	69	25	0	-	-
1998	MF	-	67	32	-	-	-
	M	-	69	23	-	-	-
	F	-	66	14	-	-	-

**Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique**

On dénote globalement une faiblesse des taux nets de scolarisation; ce qui laisse augurer les carences du système éducatif togolais.



## B-4 Coûts et financement

Dans le débat sur le développement de l'éducation, la question fondamentale de son financement figure en bonne place. La part des dépenses allouées à l'éducation est une indication de l'effort national et par conséquent le signe d'une volonté politique en la matière. Dans le cas du Togo l'effort politique en matière éducationnelle se présente comme suit:

**Tableau 9: Evolution du budget de l'éducation par rapport au budget national (en FCFA).**

Année	Dépenses éducation	Budget	Education/Budget
1971	3478303	12283268	28,31
1972	3732073	13434166	27,78
1973	5542827	16244600	34,12
1974	6689950	30514684	21,92
1975	9345634	50018859	18,68
1985	21211347	87282784	24,30
1986	20927711	89691542	23,33
1990	28308458	88464654	32
1998	37310755	153125665	24,36
1999	40618194	155057362	26,2
2000	41564000	179375949	23,17

**Source: DGPE.**

Il s'ensuit que l'effort de l'Etat togolais en matière d'éducation est assez appréciable, puisque la part du budget allouée à ce secteur varie entre 18,68 et 34,12.

Les ressources financières investies en éducation et formation technique proviennent de sources multiples. Il s'agit notamment des ressources internes (Etat, parents), et des ressources externes (bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux). Il apparaît au Togo que l'essentiel du financement du secteur éducation provient de l'Etat comme en témoigne la répartition ci-après:

**Tableau 10: Récapitulation des dépenses d'éducation par nature et par source de financement (en millions de FCFA)**

Nature Dépenses	Sources de financement										TOTAL	% (b)
	Ressources internes		Ressources externes (*)									
	BG	PARENTS	BM PAGED	FAC	FAD	STABEX	PNUD	IDA	FAS	FNAPP		
Personnel	17993,2										17993,2	42,7
Matériel	2119,6										2119,6	5
Investissement	1042		4117,9	150	1101,1	1500	318		137,5	75	8441,5	20
Bourses	3708,6										3708,6	8,8
Subvention	7600										7600	18
Aides	215										215	0,5
Frais de scolarité		2051,9									2051,9	5
<b>TOTAL</b>	<b>32678,5</b>	<b>2051,9</b>	<b>4117,9</b>	<b>150</b>	<b>1101,1</b>	<b>1500</b>	<b>318</b>	<b>783</b>	<b>137,5</b>	<b>75</b>	<b>42129,8</b>	<b>5</b>
% (a)	77,6		9,8	0,3	2,6	3,6	0,7	1,9	0,3	0,2		100

**Source: DGPE.**

% (a) : contribution en pourcentage aux dépenses d'éducation

% (b) : part en pourcentage des dépenses par nature dans les dépenses globales d'éducation.

De ce tableau, il apparaît que la part de l'Etat dans le financement de l'éducation est de 77,6 % tandis que toutes les autres sources de financement couvrent 24,6% des besoins en matière éducative au Togo. De plus il ressort que les dépenses dans le secteur éducationnel au Togo sont prioritairement tournées vers la rémunération du personnel employé ce qui explique la faiblesse des infrastructures dans ce domaine. C'est ce que rappellent les données ci-après:

**Tableau 11: Répartition du budget de fonctionnement du Ministère de l'Education.**

Année	Budget	Dépenses Personnel		Dépenses Matériels		Autres Dépenses	
		Montant	%	Montant	%	Montant	%
1970	1240829	865031	69,71	48886	3,94	326912	26,35
1975	4142766	2008458	48,48	210561	5,08	1923747	46,41
1980	12042182	6154871	51,11	755408	6,27	5131903	46,62
1985	14973126	9131845	60,99	684759	4,57	5156522	34,41
1990	21384127	13676904	63,96	1126257	5,26	6580966	30,98

**Source: DGPE.**

Le Togo bien qu'il utilise une part relativement significative du budget national et donc du produit national au secteur éducatif, connaît cependant des performances contre nature. C'est ce qu'indique le tableau ci-dessous:

**Tableau 12: Dépenses publiques totales et ordinaires afférentes à l'éducation par rapport au PNB et aux dépenses du gouvernement.**

	Dépenses totales d'éducation		Dépenses ordinaires d'éducation		
	En % du PNB	En % des dépenses du gouvernement	En % du PNB	En % des dépenses ordinaires du gouvernement	En % des dépenses totales d'éducation
1970	2,2	19	2	--	88,8
1975	3,5	15,1	3,4	21,3	96,3
1980	5,6	19,4	5,4	21	96,4
1985	4,9	19,4	4,6	19,2	96,4
1990	5,6	26,4	5,2	--	93
1991	--	--	5,2	--	--
1992	6,1	21,6	6	29	97,4
1995	--	--	4,3	--	--
1996	4,5	24,7	4,2	24,1	92,9

**Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique.**

Selon leur destination, les dépenses éducatives sont plus tournées vers le primaire; ce qui sous tend la politique du gouvernement relative à la généralisation de l'enseignement primaire. C'est ce que démontrent les données consignées dans les tableaux 13 et 14 ci-dessous:

**Tableau 13: Dépenses publiques ordinaires par niveau d'enseignement**

Année	Pré- primaire	Primaire	Pré- Primaire + 1 <sup>ère</sup>	Secondaire	Pré + Primaire + 2aire	Supérieur	Autres types	Non réparties
1980	0,7	29,5	30,2	31	61,2	29,8	0,2	8,7
1986	--	--	34	29,1	63,1	22,8	--	14,2
1990	--	--	30,4	25,8	56,2	29	10,7	4
1992	--	--	31,8	28,1	59,9	30,6	6	3,5
1995	--	--	36,4	27,8	64,2	32,9	--	2,9
1996	--	--	45,9	26,9	72,7	24,7	--	2,5
1998	--	--	45	29	--	15	--	--

**Source: Unesco (1999): Annuaire Statistique.**

L'observation de la sixième colonne et du tableau 30 en annexe permet de ressortir la concentration de l'effort des politiques dans le développement de l'enseignement du premier et deuxième degré tant au niveau du pays qu'au niveau de la sous région en général. Ces observations se trouvent renforcées dans le tableau qui suit:

**Tableau 14: Evolution en pourcentage de la part du budget national consacrée à l'éducation**

Année	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré	3 <sup>e</sup> degré	4 <sup>e</sup> degré	Technique	Services centraux	Total
1960	10,50	-	-	-	-	-	-
1969	7,19	0,7	1,24	-	0,52	-	-
1980	5,14	3,36	1,37	-	0,64	-	-
1990	12,39	7,59	2,45	-	0,69	-	-
1996	12,03	3,45	1,48	5,73	1,38	0,58	24,65
1997	10,35	4,04	1,43	5,64	0,77	1,72	23,95

**Source: DGPE.**

En effet, au vu des données, il est clair que l'enseignement primaire de préférence et le secondaire ensuite font l'objet d'une attention particulière des autorités. Produire l'éducation nécessite la connaissance des efforts par apprenant que nous consignons dans le tableau ci-après:

**Tableau 15: Dépenses publiques par élève en pourcentage du PIB par habitant, 1998.**

Pays	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique du Sud	13	39	1393
Côte d'Ivoire	13	34	140
Tchad	9	26	350
Sénégal	12	33	245
Togo	9	24	279

**Source: Unesco: Statistique de l'éducation, 2001.**

Bien que les dépenses attribuées au primaire, qui accueille la plus forte proportion d'élèves, soient généralement une part importante des dépenses publiques de l'éducation, le coût moyen par élève est habituellement plus élevé dans le secondaire et davantage dans le supérieur où les dépenses moyennes par étudiant sont largement supérieures au PIB par habitant. C'est dire donc que l'enseignement supérieur coûte très cher et le coût d'un étudiant peut représenter plus de dix fois le PIB par habitant. Cette situation trouve une explication non seulement dans la faiblesse du nombre d'inscrits (ce qui entraîne en conséquence des coûts unitaires élevés), mais aussi du fait que beaucoup d'étudiants poursuivent les études à l'étranger, gonflant ainsi les allocations de bourses.

## **Chapitre 2: Elaboration d'un modèle explicatif des dépenses d'éducation**

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons d'abord à relever les bases théoriques et empiriques des dépenses d'éducation (revue de la littérature).

La seconde partie sera consacrée à la démarche devant nous conduire au choix du modèle (méthodologie) et à la formulation des hypothèses spécifiques de notre étude.

### **I- Que savons-nous sur l'importance du capital humain?**

Probablement, le plus important apport dans l'économie de l'éducation il y a 30 ans est l'idée selon laquelle le concept de capital physique peut être étendu pour inclure le capital humain. S'intéresser à l'efficacité du capital humain dans le processus de croissance amène à se poser de prime abord la question de savoir : Pourquoi investir dans l'éducation?

#### **A- Considérations théoriques**

Un développement endogène et soutenu dépend de la disponibilité et de la qualité des ressources humaines, qui elles mêmes sont fonction de l'accès à la connaissance. Le social reste de ce fait un déterminant essentiel de la performance économique et de la compétitivité entre les nations. L'éducation doit être perçue comme l'un des instruments de sortie de crise, et du développement futur des pays notamment en développement. Vers la fin des années 50 d'éminents économistes tels que **Théodore Schultz** et **Frédéric Harbison** ont soutenu que le capital humain était plus important que le capital matériel (**Schultz** 61), (**Harbison** 62). D'après le rapport de l'**UNESCO**, dans une société en constante évolution, le monde du travail se transforme aussi. Pour ce faire, il est nécessaire d'acquérir les connaissances et compétences requises. Les êtres humains ne sont pas seulement des intrants, ils sont également des sujets du développement ; la seule motivation de la recherche de la croissance. C'est ainsi que pour **Delors**, un trésor est caché dans l'éducation. Selon une étude de la **Banque Mondiale**, la valorisation du capital humain, que ce soit à travers l'éducation, ou d'autres aspects du développement

humain est d'une importance capitale dans le combat que mènent les pays en développement pour relever le niveau de vie et réduire la pauvreté. Aider les pays en développement dans cette entreprise cruciale en leur apportant un concours financier ou d'une autre nature, telle est la finalité de l'action de la **Banque Mondiale** et le fondement même de la stratégie qu'elle entend poursuivre dans les années à venir. Il apparaît alors que valoriser le capital humain, c'est investir dans les améliorations des potentialités dont parlaient **Adam Smith** et les autres premiers économistes classiques qui mettaient en lumière l'importance de l'investissement dans les qualifications humaines.

Longtemps ignoré au profit du capital physique, le capital humain (qui on le sait maintenant fait partie intégrante de toute stratégie de croissance orientée vers la réduction de la pauvreté) a connu un regain d'intérêt au point que **Bowman** (1966) a parlé de révolution de l'investissement humain dans la pensée économique. Ainsi, **Schultz** (61 – 63); **Denison** (62 – 67); **Krueger** (1968) ont tenté de mesurer la contribution de l'éducation à la croissance économique et d'autres à l'image de **Becker** (64 – 75) ont analysé le concept de l'investissement en capital humain. Tentant d'expliquer la croissance économique des Etats-Unis entre 1910–1960 en termes d'accroissement des parts contributives du travail et du capital, **Denison** aboutit à l'existence d'un résidu important inexpliqué. Ceci a conduit les chercheurs à s'intéresser à la nature de la liaison qui peut exister entre ce résidu et la qualité de la force de travail. **Denison** aboutira à la conclusion que 23% du taux de croissance de l'output aux USA était dû à l'accroissement de la qualité de la force du travail par le biais de l'éducation. **Schultz** (1963) a aboutit lui aussi aux mêmes constatations.

Alors qu'ils faisaient figure dans les années 50 de cas désespérés sur le plan économique, les pays d'Asie de l'Est ont massivement investi dans le développement humain durant les décennies qui ont suivi. En conséquence, ils ont obtenu des résultats éblouissants. Il s'ensuit que l'argument de l'amélioration de la qualité du travail semble expliquer une part importante de la croissance de la production à la fois dans les pays développés que dans les pays en développement. En conséquence, l'efficacité des systèmes d'enseignement primaire est devenue un sujet de préoccupation mondiale. Pour Windham (1999), l'éducation permet:

- une amélioration du niveau de vie;

- un perfectionnement des aptitudes communicatives;
- une autonomisation et une participation à la vie en société;
- un accès au monde du travail;
- un impact positif sur la santé;

C'est dire donc que les individus éduqués deviennent plus performants, plus confiants en eux, plus impliqués dans la prise de décision, plus capables d'utiliser les instruments de crédits pouvant améliorer leurs revenus.

Rien ne résiste à l'apprentissage, poursuit **M. Sevres**, dans le **Tiers Instruit**. L'expansion continue qui a marqué les trente années d'après guerre des pays industrialisés a été favorisée par des phénomènes dont le facteur population ; constate **Edmond Alphandery**. Il n'est de richesse que d'hommes, conclut à juste titre **Jean Bodin**. Il apparaît donc qu'investir dans le capital humain constitue une voie royale pour augmenter les revenus, corriger l'inégalité et réduire la pauvreté. Ce faisant l'éducation améliore la capacité des individus à façonner leur vie. Elle renforce leur rôle dans la société et contribue à leur bien-être directement. Eduquer les femmes par exemple augmente non seulement leur revenu, mais aussi améliore leur santé reproductive, baisse la mortalité infantile, ce dont bénéficient les générations actuelles et futures. C'est pour cela qu'investir dans le capital humain, est déterminant pour la croissance économique. De plus, l'éducation augmente la capacité des individus à s'adapter à leur environnement changeant. Elle permet de lutter contre les récessions économiques et des crises financières (**Investir dans le Capital Humain** ; la BM en action ; BM Washington). Beaucoup d'études montrent que des années supplémentaires d'éducation par personne augmentent le produit national brut réel et donc les taux de croissance.

Toutes ces assertions théoriques nombreuses et variées ont été contestées. La recherche dans ce domaine s'est ralentie dans les années 1970 à cause de la stagnation des économies et de la montée des doutes quant au rôle de l'éducation dans le développement. C'est ainsi qu'un certain nombre de chercheurs suggèrent que l'accumulation du capital humain a un impact non significatif, voire négatif sur l'économie et sur la croissance de la productivité (**Benhabib** et **Spiegel** 1994 ; **Griliches** 97, **Pritchett** 96). Toutefois, le capital humain connaîtra un regain d'intérêt avec le rapport **Hickswheeler** (1980) qui réaffirmait que la contribution de



l'éducation à la croissance est encore plus forte si l'on prend en compte les complémentarités entre l'éducation et d'autres formes d'investissement. Il faudra attendre la seconde moitié des années 1980 pour voir le rôle du capital humain modéliser par les théories dites de la croissance endogène qui apporteront un nouvel éclairage scientifique. En effet vers le milieu des années 1980, un groupe de théoriciens de la croissance économique conduit par **Paul Romer** (1986) exprime son insatisfaction face aux explications exogènes de la croissance de la productivité. Cette insatisfaction fut à l'origine de la construction d'une classe de modèles de croissance où les principaux déterminants de la croissance sont endogènes au modèle. La croissance à long terme qui est déterminée dans le modèle, et non de l'extérieur, par la croissance de certaines variables exogènes comme le progrès technique (au demeurant inexpliqué dans le modèle de **Solow**, 1956) est appelée croissance endogène.

La propriété essentielle des modèles de croissance endogène est l'absence de rendements décroissants du capital. La version la plus simple de la fonction de production avec rendements décroissants est la fonction **AK** ( $Y = AK$ ) où **A** est une constante positive qui reflète le niveau de la technologie. L'absence globale de rendements décroissants peut sembler irréaliste, mais l'idée devient plus vraisemblable si l'on considère **K** dans un sens large, en incluant le capital humain.

Le modèle uni sectoriel avec le capital physique et le capital humain  $Y = F(K, H)$  conduit aux mêmes résultats que le modèle **AK**. Si on admet que ces deux sortes de capital sont vraisemblablement constantes, le modèle **AK** apparaîtra alors comme une représentation satisfaisante de ce modèle qui considère **K** comme un ensemble de biens de production hétérogènes incluant des composantes physiques et humaines. Cette supposition paraît irréaliste.

**Romer** (1986) utilisera le cadre défini par **Arrow** (1962) pour éliminer la tendance aux rendements décroissants, en supposant que la création des connaissances était un coproduit fortuit de l'investissement. Une entreprise qui augmente son stock de capital physique apprend simultanément comment produire plus efficacement. Cet effet positif de l'expérience sur la production, correspond à "l'expérience par la pratique" ou dans ce cas particulier, à "l'expérience par l'investissement". Il en donne une illustration en prenant une fonction de production

néoclassique pour l'entreprise bénéficiant d'un progrès technique qui augmente le travail. Ce modèle implique un effet d'échelle : en effet, une augmentation de la force de travail agrégé (**L**) augmente le taux de croissance par tête de l'économie décentralisée et de l'économie planifiée. Ainsi, en assimilant (**L**) à la force de travail globale d'un pays, le modèle prévoit que les pays qui ont plus de travailleurs connaissent une croissance par habitant plus rapide.

Mais les résultats empiriques concernant un grand nombre de pays dans la période postérieure à la seconde guerre mondiale indiquent que le taux de croissance du PIB par tête n'a qu'une faible relation positive avec la taille de la population d'âge actif. La variable d'échelle traduisant l'effet de diffusion des connaissances (**L**) n'est pas très étroitement reliée aux agrégats macro-économiques. C'est précisément, **Lucas** (1988) qui mettra l'accent sur le rôle du capital humain. Il suppose que les effets d'apprentissage et de diffusion reposent sur le capital humain et que chaque producteur bénéficie du niveau moyen du capital humain dans l'économie plutôt que du niveau agrégé de capital humain. La seule différence de résultat par rapport au modèle de **Romer** (1986) est que le produit moyen du capital et le produit marginal du capital ne dépendent plus de (**L**). Toutefois, **Lucas** (1988) a le mérite d'attirer l'attention sur le rôle du capital humain dans l'explication macro-économique de la croissance des pays. **Rebelo** (1991) privilégiant le rôle du capital humain, utilise un modèle bi-sectoriel de croissance qui postule que :

- le capital humain est obtenu par une technologie qui diffère de celles de biens;
- chacune des deux activités de production possède des rendements d'échelle constants par rapport aux quantités des deux formes de capital entrant dans la production;
- le secteur de l'éducation est relativement intensif en capital humain (**H**) et le secteur de production des biens est relativement intensif en capital physique (**K**).

Ici, la production du capital humain nécessite l'utilisation du capital physique. Ainsi, le déséquilibre entre **H** et **K** exerce une influence sur le taux de croissance à long terme.

Quant au modèle de **Uzawa** (1965) - **Lucas** (1988) présenté par **Barro** et **Sala-I-Martin** (1996), la production du capital humain ne nécessite pas de capital physique. Par rapport au modèle uni-sectoriel, le modèle d'**Uzawa-Lucas** permet

d'analyser différemment les effets de déséquilibre entre (**K**) et (**H**). Dans le modèle uni sectoriel, plus les déséquilibres entre (**K**) et (**H**) sont importants, Quel qu'en soit le sens, plus les taux de croissance de la production ( $\gamma_Q$ ) et de la consommation ( $\gamma_C$ ) augmentent (notons que, dans le modèle uni sectoriel, la production inclut les biens de consommation). Par conséquent, ces taux de croissance ont tendance à augmenter suivant l'ampleur du déséquilibre entre le **K** et le **H** lorsque le **H** est relativement abondant par rapport au **K**, mais il tend à baisser avec l'ampleur du déséquilibre lorsque le **H** est relativement rare. De ce fait, le modèle prévoit qu'une économie se relève rapidement d'une guerre qui détruit principalement le capital physique que d'une épidémie qui détruit principalement le capital humain.

En intégrant le capital humain dans l'analyse des variations de la croissance de la population et de l'accumulation du capital, **Mankiw, Romer** et **Weil** (1992) ont cherché à savoir dans quelle mesure ces variations expliquaient l'existence d'importantes différences de revenus entre les pays. Ils en concluent que globalement, les données empiriques indiquent qu'un modèle qui maintient le postulat des rendements décroissants du capital physique (et qui implique de ce fait une part du capital plus proche de 1 que de 1/3) correspond assez bien en première approximation aux données comparatives entre les pays. Malheureusement, leur modèle postule que le progrès technique croît à taux exogène constant comme dans celui de **Solow**. La croissance n'y est donc pas endogène. Toutes ces formalisations amèneront beaucoup d'auteurs à procéder aux tests empiriques concernant particulièrement les pays en développement (PED).

Cependant l'éducation ne semble toujours pas jouer son rôle moteur dans le processus de la croissance. En effet, la relation éducation productivité a été remise en cause de diverses manières à travers notamment: la théorie du filtre, la segmentation du marché du travail, l'inflation des diplômés et les imperfections du marché du travail.

### **La théorie du filtre**

Elle a été formellement élaborée par **Kenneth Arrow, Taubman** et **Wales**. Selon ces auteurs, la relation positive entre salaire et éducation est exacte et observable dans presque toutes les sociétés mais l'explication ne vient pas de

l'amélioration de la productivité que confère l'éducation. En réalité, l'origine de cette relation positive est l'incapacité de l'employeur à déterminer les capacités productives naturelles de l'individu, ce qui l'amène à considérer l'éducation comme un filtre efficace pour sélectionner les travailleurs. Devant l'indisponibilité de l'information relative aux caractéristiques productives du demandeur d'emploi (offreur du travail) l'employeur réserve en priorité les emplois les mieux rémunérés aux travailleurs les plus éduqués car il les considère comme étant plus productifs. En conséquence, c'est donc la capacité naturelle génétique du travailleur qui lui permet tout simplement de renforcer les caractères nécessaires au milieu du travail que sont la discipline, la rigueur, l'obéissance.

### **L'hypothèse de la segmentation du marché du travail**

Selon celle-ci, le salaire est déterminé par le type de marché de travail. L'éducation ne permet que de choisir les segments d'emploi plus rémunérateurs. Dans un segment du travail moins rémunérateur, l'on a du mal à en sortir quelle que soit la productivité que le travailleur démontrera.

Les réponses à cette objection viennent du fait que dans le secteur essentiellement privé, les individus auront tendance à recevoir un salaire lié à leur productivité. Sinon l'information sur le marché du travail leur permettra de démissionner et d'acquérir un autre emploi. Par contre si l'employeur a tendance à payer au-dessus de cette productivité marginale, il fera faillite à moyen ou long terme. Il s'avère donc que la productivité n'est pas forcément liée à la segmentation du marché.

### **La baisse de la profitabilité dans le temps et le phénomène du chômage des diplômés**

L'éducation est un bien recherché en soi sur le marché du travail et n'est pas liée forcément à la productivité. L'existence de diplômés chômeurs tendrait à remettre en cause l'amélioration de la productivité liée à l'éducation qui devrait permettre à l'individu d'avoir un revenu salarial, du moins de s'auto employer.

La réponse à cette objection est qu'il peut exister des chômeurs volontaires qui ne sont pas prêts à accepter le taux de salaire prévu sur le marché du travail. Ces

imperfections peuvent aussi être dues aux réglementations qui proviennent des syndicats ou de l'Etat. Ainsi l'existence d'un minimum salarial a tendance à bloquer l'emploi dans certains secteurs. L'inflexibilité du salaire à la baisse empêche également le recrutement des diplômés. De plus, la contribution de l'éducation à la croissance est encore plus forte si on prend en compte les complémentarités entre l'éducation et d'autres formes de ressources humaines qui constituent une source importante de croissance économique et de développement des nations. C'est ce que révèlent les travaux de **Odd Aukrust** dans les années 30 et 40 repris par les théories de la croissance endogène.

L'analyse économique moderne surtout depuis les Programmes d'Ajustement Structurel a permis de nous faire comprendre que les ressources humaines jouent un rôle important dans la réduction de la pauvreté mais surtout dans la résolution des problèmes d'équité dans toute la société. Ainsi, l'efficacité économique qui recommande un investissement dans les secteurs dits traditionnellement productifs est désormais corrigée par ce souci d'équité.

Sans doute, des efforts sont réalisés par le Togo comme la plupart des pays en développement en faveur du capital humain. Il reste à se demander ce qu'ils gagnent concrètement en contrepartie et tenter de l'évaluer.

## **B- Fondements empiriques des dépenses en capital humain**

Les travaux empiriques ont principalement été orientés dans trois directions notamment les relations entre l'éducation et la croissance, l'éducation et la productivité du travail, l'éducation et la santé.

### **B-1 Education et croissance économique**

A la suite des travaux de **Denison** (1962) qui fut l'un des premiers auteurs à proposer une mesure précise de la contribution de l'éducation à la croissance, des études similaires ont été réalisées dans d'autres pays. Elles conduisent, en général à la conclusion que l'éducation a un impact positif sur le processus de croissance économique.

Selon une étude réalisée par **Lau, Jamison** et **Louat** (1990), une augmentation de 10 % du niveau d'éducation de la population active a engendré 1,7

% de croissance économique additionnelle en Amérique Latine ; 1,3 % en Asie de l'Est ; 1 % au Moyen Orient et seulement 0,3 % en Afrique Subsaharienne (ASS). La contribution de l'éducation à la croissance en ASS est ainsi environ cinq fois inférieure à celles des régions plus performantes. Une autre étude, réalisée par **Lau, Jamison** et **Louat** et **Rivkin** (1991) apporte par ailleurs un éclairage supplémentaire sur la situation de l'Afrique subsaharienne. Elle met en évidence un effet de seuil: lorsque les investissements éducatifs ne sont pas suffisamment massifs, ils ne parviennent pas à enclencher un processus de croissance économique soutenue. Cette thèse sera confirmée par **Charlot** (1994) qui a mis en évidence un effet seuil en dessous duquel la croissance économique serait négative.

**BARRO** (1991) régresse les revenus par tête d'un échantillon de pays sur un ensemble de variables avec le taux d'inscription du premier cycle de l'éducation secondaire comme variable mesurant le capital humain. Il en conclut que le niveau initial du capital humain est l'un des déterminants significatifs de la croissance. **Pyo** (1995) observe, dans le cas des USA et de la Corée du Sud, que le capital humain exerce un effet positif et significatif sur la croissance. Mais il fait remarquer que le capital humain joue plutôt un rôle d'accumulation de ressources pour compléter le capital physique et le travail. **Pritchett** (1996) analyse quant à lui les facteurs de la croissance sur un échantillon de quatre vingt et onze pays et relève que l'accumulation du capital humain mesurée à l'aide des données relatives à l'éducation exerce un important effet négatif et significatif sur la croissance de la productivité. Il en donne trois justifications:

- l'éducation ne crée pas véritablement le capital humain;
- les rendements marginaux de l'éducation baissent rapidement et en même temps la demande de main-d'œuvre qualifiée est quasi constante;
- un environnement institutionnel défavorable aurait empêché la main-d'œuvre qualifiée de servir dans les activités qui promeuvent la croissance.

**Mingat** (1996) distingue les niveaux d'éducation et suggère que des investissements précoces et supérieurs à la moyenne au niveau de l'enseignement supérieur constituent plutôt un handicap qu'un atout sur le chemin de la croissance économique. **Berthélémy et al.** (1997) viendront préciser que le capital humain peut exercer un effet positif sur la croissance, mais cet effet dépend de la capacité

de l'économie à canaliser ses ressources humaines dans des activités génératrices de progrès technologique par l'innovation ou par l'imitation. **Sacerdoti et al.** (1998), à partir d'une méthodologie d'analyse comptable des sources de la croissance, concluent que pour avoir un impact significatif sur la croissance, l'éducation devrait être accompagnée de la mise en œuvre des réformes structurelles qui favorisent ses rendements sociaux. **Ramon et al.** (1998) analysant les liens entre l'éducation, les réformes économiques et la croissance, font ressortir deux facteurs explicatifs : la distribution de l'éducation et les politiques économiques mises en œuvre. L'étude révèle qu'une distribution très inégalitaire de l'éducation entre les travailleurs tend à avoir un impact négatif sur le revenu par tête dans la plupart des pays ; et que les politiques économiques qui suppriment les forces du marché tendent à réduire l'impact du capital humain sur la croissance. Ils en concluent donc que l'investissement en capital humain ne peut avoir qu'un faible effet sur la croissance à moins que l'éducation soit acquise et utilisée sur des marchés ouverts et compétitifs.

**Nguyen et Schwab** (1999) trouvent un impact positif mais non significatif du capital humain sur l'accroissement de la production. Ils justifient cette non significativité par la prédominance de l'effet de l'apprentissage par la pratique qui n'a pas été prise en compte. **Yelou** (2000) observe, dans le cas du Sénégal, que le nombre d'années de scolarité n'exerce pas un effet significatif sur l'activité économique. Il justifie cette non significativité du capital par :

- la sous utilisation des capacités et l'inadéquation entre compétences et technologie;
- la structure de l'économie qui est fortement dominée par le secteur tertiaire dont les acteurs sont en majorité analphabètes;
- la qualité des orientations stratégiques qui inhibent l'incitation et la motivation des travailleurs à bien se déployer.

Somme toute, ces divers travaux ont permis de saisir les conditions dans lesquelles le capital humain peut contribuer à la croissance économique. Ils seront complétés et renforcés par d'autres études micro-économiques.

Il apparaît clairement que la croissance économique n'est pas une affaire uniquement de main-d'oeuvre et de capital physique. Elle tient aussi pour une large part aux améliorations apportées à la qualité de la main-d'oeuvre, notamment grâce aux progrès de l'éducation, auxquels s'ajoutent les progrès de l'économie et les

économies d'échelle (**T. W. Schultz**, 1961 ; **Denison**, 1967 ; **Banque mondiale**, 1991d). Selon les nouvelles théories de la croissance économique, l'accélération de l'évolution des techniques accélère les taux de croissance économique à long terme, et l'évolution des techniques s'accélère à son tour, lorsque les travailleurs sont plus instruits. Ainsi, l'accumulation du capital humain, et plus particulièrement du savoir facilite l'invention de nouvelles techniques et devient une source de croissance qui s'alimente d'elle-même (**Romer**, 1986; **Lucas**, 1988; **Azariadis et Drazen**, 1990; **Barro**, 1991).

L'éducation contribue à la croissance économique à la fois par l'accroissement de la productivité des individus qu'engendre l'acquisition des compétences et des dispositions d'esprit appropriées et par l'accumulation du savoir.

Les taux de rentabilité de l'éducation sont très élevés dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La situation n'est pas la même dans tous les pays mais, en général, dans les économies où la scolarisation dans l'enseignement de base n'est pas universelle, les taux de rentabilité sont les plus élevés pour l'enseignement primaire, suivi par le secondaire et ensuite le supérieur. Chose intéressante, les pays où la scolarisation primaire est universelle et où la croissance a été rapide font généralement apparaître un taux de rentabilité plus fort dans le secondaire que dans le primaire (**Jain**, 1991 ; **T. P. Schultz**, 1993-1994). Dans presque tous les pays, les taux de rentabilité de l'éducation à tous les niveaux sont supérieurs au coût d'opportunité à long terme du capital (généralement évalué aux alentours de 8 à 10 % en valeur réelle), ce qui fait de l'éducation à tous les niveaux un excellent investissement. Toutefois, ces taux peuvent être trompeurs lorsque par exemple, les marchés du travail sont fortement réglementés et que les salaires ne reflètent pas la productivité marginale du travail.

Des études réalisées récemment confirment l'importance de l'éducation et en particulier de l'éducation primaire pour la croissance. Des études inter pays font état de la possibilité d'un seuil d'accumulation de capital humain au-delà duquel la croissance pourrait s'accélérer (**Azariadis et Drazen**, 1990 ; **Lau, Jamison et Louat**, 1991). Voilà qui confirme essentiellement l'hypothèse originelle qui formalisait une relation de type seuil de démarrage entre capital humain et croissance économique (**Bowman et Anderson**, 1963 ; **Easterlin**, 1981). L'enseignement



primaire apparaît comme le plus important facteur de croissance aussi bien dans les comparaisons entre pays qu'entre régions ainsi que dans les analyses réalisées à l'intérieur des pays pour expliquer le miracle du développement est asiatique. Les différences de niveau d'instruction de la main-d'œuvre expliquent environ 20% des différences de croissance entre les Etats du Brésil. Cela suggère un seuil de moyenne d'éducation qui se situe quelque part entre trois et quatre années de scolarité (**Lau et al**; 1993), résultat confirmé pour le Brésil à partir d'informations fournies par **Griffin et Cox-Edwards**, (1993) et corroboré par le cas du **Guatemala (Banque Mondiale, 1994)**. Les pays à forte croissance d'Asie de l'Est ont investi massivement dans le primaire et le secondaire afin d'améliorer ainsi la qualité de la main-d'œuvre. Cet effort a été complété par un type de croissance qui faisait une utilisation productive de la main-d'œuvre par un investissement complémentaire en capital physique (**Banque Mondiale, 1993**). Si en 1960, la république de Corée avait eu le faible taux de scolarisation qui était celui du Pakistan, son PIB par habitant en 1985 aurait été inférieur de 40% à ce qu'il était (**Banque Mondiale, 1993a**).

L'enseignement supérieur contribue aussi à la croissance auto alimentée par l'impact que les diplômés ont sur la diffusion du savoir (**Becker, 1964**). En effet, les établissements d'enseignement supérieur sont principalement chargés d'équiper les individus de connaissances et compétences approfondies que nécessite l'exercice de responsabilité dans l'administration de l'Etat, le monde des affaires et celui des professions libérales. Ces établissements génèrent de nouvelles connaissances scientifiques et techniques par la recherche et la fourniture d'une formation spécialisée et servent de courroies de transmission, d'adaptation et de diffusion du savoir généré ailleurs dans le monde. Des taux de rentabilité sociale de 10% ou davantage dans beaucoup de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire sont le signe que les investissements d'enseignement supérieur contribuent à accroître la productivité du travail et à asseoir la croissance à long terme sur des bases plus fortes (**Banque Mondiale, 1994<sup>e</sup>**).

La rentabilité de l'enseignement supérieur, comme celle de l'enseignement de base, est souvent plus grande que celle que mesurent les seuls gains monétaires, et il est possible que la contribution de l'enseignement supérieur augmente avec les

niveaux de la technologie au fur et à mesure que les pays atteindront l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire.

L'effet externe de l'éducation est important pour la croissance économique, et cela tient à la possibilité d'un effet de seuil de démarrage au niveau primaire et à la diffusion probable du savoir, facilitée par l'enseignement supérieur. Les nouvelles théories de la croissance économique comme les anciennes montrent que le capital humain et le capital physique sont complémentaires: En augmentant le stock de capital humain, on augmente la valeur locative des machines; un stock croissant de capital physique accroît l'efficacité de l'investissement éducatif, et l'investissement en général joue un rôle faible dans la croissance économique quand il ne s'appuie pas sur l'éducation (**Lucas**, 1988; **Becker**, 1964). L'expérience de l'Asie de l'Est illustre bien cette complémentarité, de même que l'importance d'une bonne politique macro-économique dans une économie largement ouverte à la concurrence. Ce dernier résultat est corroboré par l'expérience de l'ex-Union soviétique. Là, un investissement rapide et soutenu en capital physique et humain avait commencé par engendrer une croissance rapide. Cependant, une intervention excessive de l'Etat dans l'économie, une faible substitution de la main-d'œuvre au capital, la nature de la planification économique et (c'est peut être le plus important) le fait de n'avoir pas laissé des substantiels investissements en capital humain atteindre leur plénitude et stimuler des améliorations qualitatives se sont traduits par un manque de croissance de la productivité et, à long terme, par la stagnation (**Easterly** et **Fischer**, 1994).

Il est cependant indispensable de remarquer que les estimations des différents auteurs reposent sur des hypothèses théoriques nombreuses et variées qui ont subi beaucoup de contestations. Ces dernières portent notamment sur l'hypothèse que les gains des différents groupes de travailleurs sont une mesure de leur contribution à la production, que les gains les plus élevés des travailleurs éduqués sont le reflet de leur productivité accrue, et donc de leur contribution à la croissance économique. De plus il est postulé à tort une relation simpliste entre les inputs et l'output, ce qui induit souvent une analyse à partir d'une fonction de production agrégée. A cet effet, la **Banque Mondiale** et **Kicks** ont en 1980 réalisé une étude en utilisant les techniques économétriques pour relier les inputs à l'output de l'éducation. Cela a certes révélé une fois encore le lien traditionnel entre

l'éducation et la croissance de la production; mais cette étude ne prouve pas la véracité de la relation inverse. C'est dire donc que les pays qui ont des niveaux élevés de développement de leurs ressources humaines connaîtront de ce fait une croissance plus rapide. Fort de cette conclusion, il apparaît pour **John Vaizey** que "l'éducation n'est pas le sésame ouvre-toi, car si elle l'était, les Indes et l'Egypte seraient beaucoup plus riches qu'elles ne le sont, surtout depuis que l'Egypte a bien plus de diplômés que l'Angleterre".

## **B-2 Education et productivité du travail**

L'instruction permet de mieux s'adapter à un environnement en évolution rapide (**Schultz**, 1975; **Mincer**, 1989; **Banque mondiale**, 1991d). En effet un travailleur instruit a plus de chances qu'un actif non qualifié d'être employé dans les industries à fort coefficient de technologie, où l'on est relativement mieux payé que dans les industries de type traditionnel. Cet avantage comparatif existe qu'il s'agisse d'un pays à revenu élevé, intermédiaire ou faible (**Bartel** et **Lichtenberg**, 1987; **Loh**, 1992; **Gill** et **Riboud**, 1993). L'instruction élève la productivité dans le monde du travail ainsi que dans la famille en favorisant l'acquisition de l'information. Elle améliore l'aptitude à apprendre. Mais si l'on veut que se concrétisent les avantages de l'investissement éducatif, il faut élargir le champ de l'acquisition productive du savoir, par l'innovation technique et par l'introduction de changements dans les régimes politiques et économiques. Ainsi à partir de l'analyse qui assimile l'éducation à un investissement en capital humain, de nombreuses études empiriques ont été consacrées à la relation entre éducation et productivité des travailleurs.

**Loheed**, **Jamison** et **Lau** (1980), dans une méta-analyse effectuée sur des pays en développement d'Asie et d'Amérique Latine, montrent qu'en moyenne, les agriculteurs ayant fréquenté pendant quatre années l'école primaire ont une productivité supérieure de 7,4% à celle de leurs homologues qui n'ont pas fréquenté l'école primaire. Cet effet positif de l'éducation des agriculteurs est plus ou moins important selon que l'environnement économique général soit ou non en cours de modernisation (technologies en voie d'évolution, marchés en expansion, nouvelles cultures en cours d'introduction). L'avantage, en termes de productivité des agriculteurs éduqués est ainsi de 9,5% dans un environnement plus traditionnel.

Plus intéressant est le fait que l'utilisation réussie des services de vulgarisation soit significativement plus élevée lorsque l'agriculteur a fréquenté l'école primaire. Ce qui laisse penser à une complémentarité probable entre éducation formelle et services d'éducation informels. Ce dernier point a été aussi mis en évidence dans une étude réalisée au Malawi par **Perraton, Jamison et Orivel** (1981).

**Vzerner** (1999), analysant la productivité de 215 entreprises ghanéennes constate entre autres que :

- plus les travailleurs possèdent une formation et une éducation élevées, plus leurs salaires sont élevés et plus grande est leur productivité ;
- les écarts de productivité sont plus importants que les écarts de salaire pour les différents niveaux d'éducation.

Son étude l'amènera à conclure que même dans le court terme, l'investissement en capital humain améliore la productivité.

Au Togo, les résultats des estimations ont fait ressortir d'une part un impact positif de l'éducation sur les productivités agricoles, notamment l'éducation des niveaux primaire et secondaire des chefs d'exploitation et uniquement de niveau secondaire pour les actifs du ménage, et d'autre part un impact négatif avec le cas des actifs d'un niveau d'éducation primaire (**SADAOC**).

**Gurgand**(1993) cependant a mis en évidence un résultat non seulement paradoxal mais également tout à fait atypique dans la littérature à savoir que : en Afrique, plus il y a de membres scolarisés dans le groupe familial, plus la production agricole est faible. **J-M. Phillips** (1994) prolonge ces deux études par des données sur l'Afrique. Il constate que l'effet de l'éducation sur la productivité des agriculteurs est plus important en Asie et en Amérique Latine qu'en Afrique. Pire encore, parmi les agriculteurs africains, les scolarisés ne sont pas plus significatifs que les analphabètes. De ce fait l'on comprend ainsi mieux **John Vaizey** pour qui l'éducation n'est pas le "sésame ouvre-toi de la croissance".

### **B-3 Education santé et fécondité**

L'expérience dans les pays aussi bien développés que non a montré que l'éducation a un impact non seulement sur la fécondité, mais aussi sur la santé des populations. Il apparaît donc que plus une femme est instruite, plus son taux de

fécondité est faible (**Banque Mondiale**, 1991d, 1993f). L'impact de l'instruction sur la fécondité se manifeste par un relèvement de l'âge des femmes au mariage et l'utilisation accrue de contraceptifs. C'est ainsi que l'âge au mariage n'a cessé d'augmenter dans les pays de l'Afrique du nord, ce qui est imputable, pour une grande partie, à la scolarisation (**Westoff**, 1992). En Indonésie, au Kenya et au Mexique, les femmes qui ont fréquenté l'école souhaitent avoir moins d'enfants et elles expriment ce désir par un recours accru aux contraceptifs. En outre, plus les parents sont instruits, en particulier la mère, plus faible est le taux de mortalité maternelle et mieux l'enfant se porte bien. C'est dire donc que le degré d'instruction des parents est étroitement lié à l'état de santé des enfants (défini par la réduction de la mortalité ou l'amélioration des chances de survie), même une fois neutralisés les effets de la situation socio-économique et de la possibilité d'accès aux services de santé (**Rodriguez et Cleland**, 1980; **Nations Unies**, 1986; **Cleland et Wilson**, 1987; **Hobcraft**, 1993). Ainsi l'augmentation des niveaux d'instruction des mères réduit les risques de voir l'enfant mourir avant l'âge de deux ans, en milieu urbain comme rural. En moyenne la mortalité juvénile semble diminuer d'environ 8% pour chaque année additionnelle d'éducation parentale, pour les huit à dix premières années de scolarité au moins, ce qui englobe une partie du secondaire en plus du primaire. Qui plus est, l'éducation parentale influe sur la mortalité juvénile par le recours aux services médicaux (soins prénatals et dispensaires) et par la modification des comportements en matière d'hygiène.

**Orivel** (1997) pour sa part observe que l'éducation exerce un effet non directement exprimable en termes monétaires sur l'individu et sa famille à travers les modifications de comportement qu'elle induit. Les individus éduqués sont plus réceptifs à l'adoption de nouveaux comportements dans les domaines de l'hygiène, de la santé, de la fécondité, de l'éducation des enfants, du travail des enfants. Ces effets démontrent l'importance de l'éducation et la nécessité de l'éducation des filles dont les comportements affectent directement les indicateurs sociaux. Auparavant, **Summers** (1994) a synthétisé plusieurs études de cas nationales dans les différentes régions en voie de développement et a montré qu'en Afrique, la mortalité infantile est de 10% lorsque les mères ont reçu au moins sept années d'éducation,

de 13,5% lorsqu'elles ont reçu de quatre à six années d'éducation et de 21% lorsque les mères n'ont pas fréquenté l'école primaire.

Ces résultats ne s'expliquent pas par le fait que les mères éduquées consacraient plus de ressources à la santé de leurs enfants, mais par le fait qu'elles ont tendance à adopter plus fréquemment des pratiques qui conduisent à une meilleure hygiène. Ces comportements ne bénéficient pas qu'aux enfants mais favorisent de manière générale l'état de santé du groupe familial et augmentent l'espérance de vie de ses membres. D'où la conclusion de **Summers** (1994) selon laquelle l'éducation des mères est un investissement plus rentable en termes de santé que les investissements dans le secteur sanitaire lui-même.

Globalement, ces controverses théoriques et empiriques ont justifié le rôle non négligeable du capital humain dans l'économie. Elles ont également révélé les conditions dans lesquelles le capital humain pourrait influencer positivement et de façon significative le niveau de l'activité économique.

Somme toute, la rareté des statistiques concernant le capital humain fait que les tests empiriques des théories précédentes sont rares. C'est ainsi que faisant un bilan depuis les années 1960, **Psacharopoulos** (1984) estime que le taux d'alphabétisation a un impact positif sur le taux de croissance des économies en développement. Les tests menés plus récemment par **Barro** (1991) montrent que pour un niveau donné du produit intérieur brut par tête, en 1960, les pays qui avaient alors les taux de scolarisation les plus élevés ont connu une croissance plus rapide que les autres. Il apporte aussi un appui au modèle de **Becker** et **alii**, en montrant une relation économétrique (en coupe internationale) négative entre la fertilité d'une part, et d'autre part le niveau de capital humain et le taux de croissance du revenu par tête.

## **II- Méthodologie**

Considérons deux méthodes d'appréhension de la contribution du capital humain à la croissance économique :

- La méthode des ressources humaines qui considère uniquement les avantages du capital humain.

- La méthode coût-bénéfice qui, se fondant sur la théorie du capital humain, prend en compte à la fois les coûts et les avantages du capital humain. Cette méthode est utilisée non seulement pour apprécier l'efficacité des investissements passés, mais aussi pour s'enquérir de la faisabilité d'investissements futurs ou la comparaison des différentes alternatives. Dans le cadre de notre étude, la première méthode sera privilégiée.

## **1- Cadre analytique**

### **a - Choix des variables et du modèle**

Apprécier la capacité contributive du capital humain sur le processus de croissance passe par l'estimation d'un modèle qui par définition comporte aussi bien des variables explicatives qu'expliquées.

#### **a<sub>1</sub> - choix des variables**

Notre modèle portera sur une fonction de production comportant à cet effet une variable dépendante (production) et des variables explicatives (investissement, main-d'œuvre, effectifs scolaires du primaire, secondaire et supérieur).

#### **a<sub>2</sub> - Présentation des liens sectoriels du modèle**

##### **a<sub>21</sub> - Présentation du modèle**

Partant de l'idée que la formation du capital humain est relativement intensive en capital humain, mais admet le capital physique dans le secteur social, nous utiliserons la démarche de **Yao Yao** (1993) utilisée dans le cadre d'une étude portant sur la détermination de la contribution de l'éducation à la croissance économique en Côte d'Ivoire; pays ayant des caractéristiques semblables à celles du Togo (même zone linguistique et monétaire et même système éducatif).

Ce modèle n'est rien d'autre que celui de **Dénison** dans lequel il a incorporé des variables éducatives en terme d'effectifs scolaires.

La fonction d'output se présente comme suit :

Nous partons d'une fonction de production de type **Cobb-Douglas**:

$$\text{PIBr} = f(\text{Kr}, \text{MO}, \text{EFF}) = \text{Akr}^{a_1} \text{Mo}^{a_2} \text{EFF}^{a_3}$$

En référence à la théorie de **Mutigan** et **Sala-I-Martin** (1993), ce modèle est transformable de façon que les caractéristiques générales des fonctions **Cobb-Douglas** soient compatibles avec celles de la croissance endogène.

Ce faisant, l'incidence de la scolarité sur la production peut alors s'apprécier par le modèle Log-linéaire de croissance endogène que voici :

$$\text{LogPIBr} = a_0 + a_1 \text{LogKr} + a_2 \text{LogMO} + a_3 \text{LogEFF} \text{ avec:}$$

**PIBr**: PIB réel

**MO**: stock de main-d'œuvre

**a<sub>i</sub>**: élasticité de l'output par rapport au facteur i

**EFF**: Effectif scolaire total (tous les degrés d'éducation confondus)

Distinguant à présent les différents degrés d'éducation en primaire, secondaire et supérieur; on obtient

$$\text{LogPIBr} = b_0 + b_1 \text{LogKr} + b_2 \text{LogMO} + b_3 \text{LogEFF}_1 + b_4 \text{LogEFF}_2 + b_5 \text{LogEFF}_3$$

Où **EFF<sub>1</sub>**: effectif dans l'enseignement primaire

**EFF<sub>2</sub>**: effectif dans l'enseignement secondaire

**EFF<sub>3</sub>**: effectif dans l'enseignement supérieur

**B<sub>i</sub>**: élasticité de l'output par rapport au facteur i

### **a<sub>22</sub> - Hypothèses du modèle**

**H1**: le stock de capital physique est un facteur qui influence positivement le produit national

$a_1 > 0$  et  $b_1 > 0$ .

**H2**: Le stock de main-d'œuvre influence positivement le produit national

$a_2 > 0$  et  $b_2 > 0$ .

**H3**: la variable scolaire influence positivement le produit national

$a_3 > 0$ ,  $b_3 > 0$ ,  $b_4 > 0$  et  $b_5 > 0$ .



## **2- Collecte et traitement des données**

Procéder à des estimations économétriques revient à disposer préalablement de données examinées.

### **a . Collecte des données**

Elle s'est réalisée essentiellement non seulement auprès de la Direction de Planification du ministère de l'éducation, mais aussi auprès du service administratif du ministère de l'Economie et des Finances (CASEF) au Togo. Qui plus est, ces données ont été complétées par l'exploitation documentaire auprès des institutions (FMI, Banque mondiale) et bibliothèques.

### **b . Traitement des données**

Nos estimations portent sur la période allant de 1985 à 2000. La manipulation des données recueillies consistera de prime abord à la recherche du sens de causalité des variables et à une régression du modèle ensuite. Pour ce faire, la méthode des moindres carrés ordinaires (mco) sera utilisée par le truchement du logiciel Eviews 3.1. Pour y parvenir, deux catégories de tests sont indispensables : les tests de diagnostic et de validation.

## **3- Tests de diagnostic**

Ils permettent de s'assurer des conditions nécessaires pour l'utilisation des moindres carrés ordinaires. Il s'agit notamment des tests de racine unitaire, de cointégration et de Ramsey.

### **a- Test de racine unitaire**

Il s'agit du test de Dickey-Fuller Augmenté (ADF). Ce dernier ressort le degré d'intégration des séries, permettant ainsi de savoir si les variables sont ou non stationnaires. Ce faisant, il permet d'éviter les régressions fallacieuses. En effet, l'impact produit par un choc sur une série non stationnaire est transitoire. En conséquence, il devient difficile de cerner l'effet d'une série sur les variations d'une autre qui est non stationnaire.

### **b- Test de cointégration**

Ce test sera exécuté si les séries ne sont pas intégrées de degré 0 et donc stationnaires. Dans ce cas nous allons recourir au test de cointégration de Johansen. Au cas où les séries sont cointégrées, nous pallierons l'insuffisance du modèle en faisant appel aux ECM (modèles à correction d'erreur). Celui-ci traduira une dynamique de court terme tandis que le modèle initial établirait un équilibre de long terme.

### **c- Test de Ramsey**

Ce test a pour but de voir si une variable pertinente manque au modèle. Pour ce faire on introduira dans le modèle une variable fictive. Si elle n'est pas significative, on conclut que la spécification du modèle est complète. C'est dire donc que le modèle a pris en compte toutes les variables pertinentes explicatives. Au cas où la variable fictive serait significative, des variables à fort pouvoir explicatif seront introduites.

## **4- Tests de validation**

Etant donné les hypothèses sous jacentes des moindres carrés ordinaires, s'appesantir sur la robustesse des résultats des estimations passe inévitablement par les vérifications que voici :

### **a- Qualité de la régression ( $R^2$ )**

Pour une bonne régression, le coefficient de détermination est élevé. Cela montre le degré d'explication des variables indépendantes

### **b- Test d'autocorrélation**

Il permet de savoir si les variables sont liées entre elles ou pas. Pour y parvenir, la statistique de Durbin Watson et le test de Breusch-Godfrey seront utilisés.

### **c- Autres tests**

Il s'agit du test d'hétéroscédasticité de **White**, de colinéarité de **Klein**, de significativité globale de **Fischer**, de normalité de **Jarque Bera** et de stabilité de **Chow**.

### **5- le test de causalité**

Vu que la corrélation ne signifie pas causalité, le test de causalité de **Granger** permettra de valider les variables explicatives et la variable expliquée.

### **6- Pouvoir explicatif des variables indépendantes**

La significativité des variables dépendantes sera saisie à travers l'étude des signes et de la valeur des coefficients obtenus à la suite de la régression. Enfin, pour apprécier le pouvoir prédictif du modèle, un test de prévision sera effectué.

## **Chapitre 3: Test d'efficacité du capital humain au Togo**

Ce dernier chapitre permettra à partir des données non seulement de rendre compte de son efficacité interne à travers ses différentes performances; mais aussi de vérifier les hypothèses formulées relativement à son impact sur le processus de croissance économique (vérification empirique).

Eu égard aux observations du chapitre 2 et aux résultats de la première partie du dernier chapitre, la priorité à la fin de notre étude sera consacrée à une formulation de politiques économiques.

### **I- Vérification empirique**

Elle passera non seulement par la saisie des performances du système éducatif, mais aussi par la détermination de son impact sur la richesse nationale.

#### **1- Efficacité interne de l'éducation**

Le produit fini de l'éducation est avant tout les résultats qu'obtiennent les apprenants.

##### **1-1 Au niveau du primaire et du secondaire**

Initier des politiques de réforme, c'est s'attendre à des résultats palpables permettant de réguler les mécanismes préalablement établis. Le niveau d'efficacité interne du système est évalué par degré et à travers les indicateurs tels que:

- les taux de promotion, de redoublement et d'abandon;
- la reconstitution de la carrière scolaire et la durée de la scolarité;
- les taux de réussite aux examens en fin de degrés (CEPD, BEPC, BAC 1, et BAC 2).

##### **a- Taux de promotion de redoublement et d'abandon**

###### **a-1 Cas du premier degré**

Le taux de promotion dans le premier degré oscille entre 49,4 % et 61,6 %, sur les (21 années d'observation) avec une moyenne de 54,2 % pour l'ensemble des élèves. Les garçons réussissent mieux que les filles: 56 % contre 50,5 %. Ces taux

sont cependant remarquablement faibles (seulement un élève sur deux passe en classe supérieure) et constituent de ce fait un important goulot d'étranglement dans le système éducatif togolais.

Les classes où le taux de promotion est le plus tolérable sont le CP2 (61,5 %) et le CE2 (63 %) tandis que le CM2 (38,6 %) est la classe où ce taux est le plus mauvais.

Au niveau régional, il apparaît que les meilleurs taux de promotion sont observés:

- pour les filles, dans les régions Maritime (53,4%), Kara (49,4%) et Plateaux-Ouest (49%);
- pour les garçons, dans les régions Savanes (60,1 %) et Maritime (58,6 %);
- pour l'ensemble, dans les régions Maritime (56 %) et Plateaux-Est (56 %);

Les plus mauvais taux de promotion se situent:

- pour les filles, dans les régions Plateaux-Est, Centrale et Savanes;
- pour les garçons, dans les régions Centrales (51,6 %) et Plateaux-Est (54,2 %);
- pour l'ensemble, dans les régions Savanes (46,4 %) et Kara (50,3 %).

Quant au redoublement dans ce même degré, ce taux est resté supérieur à 30 % tout au long des 21 ans d'observation. Il a varié entre 31,9 % et 40 % pour une moyenne de 35,6 % pour l'ensemble des élèves. Il y a une proportion de redoublants plus élevée chez les filles que chez les garçons (36,9 % contre 34,2 %). Ces taux sont particulièrement élevés (plus d'un élève sur trois redouble). Ils ne répondent pas non plus aux objectifs de la réforme qui recommandent une limitation des taux de redoublement au strict minimum. Des efforts substantiels restent donc à fournir pour la réduction du taux de redoublement au Togo.

Les classes où le taux de redoublement est le plus élevé sont le CP1 (39,9 %) et le CM2 (41,3 %) tandis que le CE2 (28,2 %) est la classe où ce taux est le plus faible.

Au niveau régional, on constate que les plus forts taux de redoublement sont:

- dans les Plateaux (38,4 %) pour les filles;
- dans les Savanes (41,9 %) et la Kara (40 %) pour les garçons;
- dans les Savanes (41,2 %) pour l'ensemble.

Les abandons représentent également une proportion importante dans le système d'enseignement du premier degré. On note une moyenne de 10,2 % sur les

vingt et un ans d'observation. Le taux d'abandon minimum de la période est 5,8 % correspondant aux années 1994/1995 à 1996/1997, tandis que le maximum observé est de 17,3 % entre 1998/1999 et 1999/2000.

Il y a un pourcentage d'abandon plus élevé chez les filles que chez les garçons (12,6 % contre 9,8 %). La classe où le taux d'abandon est le plus élevé est le CM2 (20,1 %) tandis que celle où il est le plus faible est le CP2 (5,8 %).

Au niveau régional, les régions qui connaissent les plus forts taux d'abandon de filles sont Plateaux-Est (17,2 %), Centrale (14,7 %) et Savanes (14,7 %) tandis que celles qui ont le plus fort taux d'abandon de garçons sont Plateaux-Est (10,4 %) et Centrale (12,6 %). La région où le taux d'abandon (tout sexe confondu) est le plus élevé est la Kara (12,7 %). (cf. tableau 16).

**Tableau 16: Taux de promotion, de redoublement et d'abandon par cours dans le premier degré (Moyenne 1979-2000 en %)**

cours	Taux de promotion			Taux de redoublement			Taux d'abandon		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
CP1	51,9	49,1	50,7	40,0	39,8	39,9	8,1	11,1	9,4
CP2	64,6	57,1	61,5	31,9	33,9	32,7	3,5	9,0	5,8
CE1	56,9	49,3	54,2	33,5	39,3	36,0	9,6	11,4	9,8
CE2	63,9	57,1	63,0	26,9	30,3	28,2	8,6	12,6	8,8
CM1	61,5	49,1	55,6	32,5	35,3	32,7	6,0	15,6	11,7
CM2	40,8	33,9	38,6	40,8	42,4	41,3	18,3	23,6	20,1
Ensemble	56,0	50,5	54,2	34,2	36,9	35,6	9,8	12,6	10,2

**Source: Direction Générale de la Planification de l'Education.**

### **a-2 Cas de l'enseignement du second degré**

Dans le second degré la situation ne semble guère meilleure. Elle est même pire que dans le cas du premier degré. En effet, la moyenne des taux de promotion observés sur la période est de 50,9 % soit la moitié des effectifs et une décote de 4 points par rapport au premier degré. Le plus faible taux de promotion de la période est de 39,7 % observé dans les années 1990/1991 à 1991/1992. La comparaison

entre les filles et les garçons montre que le taux de promotion des filles est sensiblement plus faible que celui des garçons (45,8 % contre 52,6 %).

La classe où le taux de promotion est le plus élevé est la 5<sup>e</sup> avec 64,7 % tandis que celle où il est le plus bas est la 3<sup>e</sup> avec 21 % (seulement un élève sur cinq passe en seconde, ce qui est excessif et peu motivant), (cf. tableau n°17).

Par ailleurs, sur le plan régional, il apparaît que pour les filles, le plus fort taux de promotion se trouve dans la Maritime (49,1 %) et les Savanes (48,3 %) tandis que le plus faible est dans la Kara (9,7 %). Pour les garçons, la Maritime vient en tête avec 53,4% tandis que la Kara ne totalise que 18,6 %.

Les taux de redoublement ont atteint une moyenne de 30,8 %, et sont légèrement meilleurs que ceux du premier degré.

Quant aux abandons, les écarts entre les deux degrés sont encore plus flagrants. La moyenne est de 19,0 % pour le second degré, soit 9 points de plus que le cas du premier du premier degré. Le taux d'abandon minimum de la période est de 11,2 % entre l'année 89/90 et 90/91 et le maximum est de 32,4 % entre les années 93/94 et 94/95, soit une différence qui va pratiquement du simple au double entre le premier et le deuxième degré. Ici la situation est en clair, alarmante. La comparaison entre filles et garçons montre que le taux d'abandon est plus important chez les filles que chez les garçons (23,2 % contre 18,3 %), (cf. tableau 17).

Sur le plan régional le taux d'abandon le plus fort est observé dans la région des Plateaux (22 %) tandis que le plus faible est dans la Kara (16,9 %).

**Tableau 17: Taux de promotion, de redoublement et d'abandon par cours dans le deuxième degré (moyenne 1979-2000 en %)**

Cours	Taux de promotion			Taux de redoublement			Taux d'abandon		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
6 <sup>e</sup>	62,4	53,4	59,8	23,1	26,3	25,3	14,5	20,2	14,9
5 <sup>e</sup>	69,1	59,3	64,7	21,5	25,3	22,6	9,4	15,3	12,7
4 <sup>e</sup>	52,0	44,4	49,8	30,6	33,6	33,3	16,8	22,0	16,9
3 <sup>e</sup>	25,3	14,6	21,0	43,9	45,7	44,9	22,9	39,7	34,1
Ensemble	52,6	45,8	50,2	29,1	31,1	30,8	18,3	23,2	19

**Source: DGPE.**

### a-3 Cas de l'enseignement du troisième degré

Dans le troisième degré la situation reste pratiquement comparable à celle des degrés précédents. Le taux moyen de promotion est de 50,4 % (un élève sur deux). Le maximum relevé (64,1 %) se situe en début de période, c'est-à-dire au cours des années 1978/1979 à 1979/1980, tandis que le minimum est de 26,5%, observé au cours des années 1991/1992 à 1992/1993. Les garçons réussissent mieux que les filles (50,9 % contre 47 %). La Seconde est la classe où le taux de promotion est le plus élevé tandis que la Terminale est la classe où il est le plus faible (62,6 % contre 38,5 %), (cf. tableau 18).

Sur le plan régional, ce sont les filles de la région centrale (53,2 %) et les garçons de la Maritime (52,8 %) qui réussissent mieux tandis que les filles de Plateau-Est (36,4 %) réussissent moins bien.

Les taux de redoublement qui étaient de 22,8% entre 79/80 et 80/81 sont passés à 36,1 % entre 1987/1988 et 1988/1989 après avoir connu un maximum de 44,6 % entre 81/82 et 82/83 dans le troisième degré.

Le taux de redoublement moyen sur la période d'observation est de 35,4 % ( plus d'un élève sur trois) pour l'ensemble, 34,7 % pour les garçons et 36,2 % pour les filles. (cf. tableau 18).

Par contre le taux d'abandon est légèrement plus favorable dans le 3<sup>e</sup> degré que dans le 2<sup>e</sup>, bien que le maximum de 28,9 % (environ 1 sur 3) atteint au cours des années 91/92 à 92/93 ait été un record absolu.

La moyenne du taux d'abandon sur la période d'observation est de 14,2 % (1 sur 7) pour l'ensemble; 13,7 % pour les garçons et 18,7 pour les filles. La région où ce taux est le plus élevé est Plateau-Est avec 22,1% tandis que celle où il est le plus faible est la Centrale avec 12,1 %.

**Tableau 18 : Taux de promotion, de redoublement, d'abandon par cours dans le troisième degré (moyenne 1979-2000 en %).**

Cours	Taux de Promotion			Taux de redoublement			Taux d'abandon		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2nde	63,4	58,7	62,6	23,0	20,5	22,6	13,6	20,8	14,8
1 <sup>ère</sup>	49,8	46,4	46,5	37,7	38,5	39,0	12,5	21,0	14,5



Terminale	38,9	34,0	38,5	49,2	51,4	47,6	11,8	15,4	13,9
Ensemble	50,9	47	50,4	34,7	36,2	35,4	13,7	18,7	14,2

**Source: DGPE.**

### **b- Reconstitution de la carrière scolaire et durée de la scolarité**

La reconstitution de la carrière scolaire des 70585 élèves qui sont entrés au CP1 en 1996-1997, fait apparaître que le nombre d'enfants ayant suivi une carrière scolaire régulière est faible. En effet, sur les 70585 élèves, il n'y a que 15,5 % qui soient arrivés sans redoublement au CM2, 6,4 % en classe de Troisième et 1,7 % en Terminale. Par ailleurs, ces chiffres cachent une disparité de réussite entre les filles et les garçons: seulement 0,5 % des filles qui sont entrées au CP1 sont arrivées sans échec en Terminale contre 2,5% pour les garçons, (cf. tableau 19).

Ces données doivent cependant être nuancées par des éléments que les statistiques ne prennent pas en compte, notamment le fait que certains élèves quittent l'enseignement général après la classe de troisième avec le BEPC pour intégrer l'enseignement technique ou professionnel, comme le lycée technique, l'INFA de Tové, les écoles de sages-femmes, d'infirmiers et des affaires sociales.

**Tableau 19: Reconstitution de la carrière scolaire de la cohorte des enfants entrant au CP1 en 1996-1997<sup>(1)</sup>.**

Années		1976/1977	1981/1982	1985/1986	1988/1989
Classe		CP1	CM2	3ème	Terminale
Garçons	E	42 572	7 988	3 561	1 076
	%	100	18,7	8,3	2,5
Filles	E	28 013	2 974	969	149
	%	100	10,6	3,4	0,5
Total	E	70 585	10 962	4 530	1 225
	%	100	15,5	6,4	1,7

**Source: DGPE.**

<sup>(1)</sup> Enfant ayant une carrière scolaire régulière: 13 années d'études sans échec jusqu'en Terminale

La durée de la scolarité des élèves dans les différents degrés d'enseignement met aussi en évidence la faiblesse des performances du système éducatif.

En effet, alors que la durée normale de la scolarité au niveau du premier degré est de 6 ans, 87,1 % des élèves mettent 7 ans et plus pour arriver au CM2 (cf. tableau 20). Une proportion considérable de cette cohorte va même jusqu'à 10 ans ou plus (12,3 % des élèves).

La situation dans le troisième degré est certes légèrement meilleure que dans les degrés précédents mais elle n'est en réalité pas très brillante non plus. En effet alors qu'il faut trois ans pour aller de la Seconde à la Terminale, 72,4 % des élèves y mettent 4 ans et plus; De plus, 2,2 % des élèves n'y arrivent d'ailleurs qu'après 7 à 8 ans d'études. Au total, que ce soit dans le 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> degré, la différence dans la durée de scolarité entre les filles et les garçons n'est pas significative. Cette durée est quasi identique, (cf. tableau 20).

**Tableau 20: Durée de la scolarité des élèves des classes de CM2, 3<sup>e</sup> et Terminale en 1998/1999.**

Durée de la scolarité		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Classe												
CM2	Filles				11,4	24	28,5	24,1	9,1	2,6	0,3	100
	Garçons				13,5	24,2	27,7	22	8,9	3,3	0,4	100
	Total				12,9	24,2	28,0	22,6	8,9	3,1	0,3	100
3 <sup>e</sup> ème	Filles		16,4	35,2	31,3	12,9	3,8	0,3				100
	Garçons		22,2	35,6	27,6	10,7	3,4	0,5				100
	Total		20,9	35,5	28,5	11,2	3,5	0,4				100
Terminale	Filles	27,8	37	22,2	10,4	1,8	1,3					100
	Garçons	27,5	35,6	24,7	10,1	1,4	0,7					100
	Total	27,6	35,7	24,4	10,1	1,5	0,7					100

**Source : DGPE**

## c- Taux de réussite aux examens nationaux

### c-1 Cas du CEPD

Au Togo le diplôme qui sanctionne la fin du premier degré est le Certificat d'Etudes du Premier Degré. Il a lieu régulièrement à la fin de l'année scolaire pour les élèves du cours moyen deuxième année (CM2). C'est un examen national. Les taux de réussite au CEPD au cours de la période de 1989/1990 à 1998/1999, sont très faibles. La moyenne nationale sur la période d'observation est de 44,7 % c'est-à-dire que plus d'un élève sur deux échoue au CEPD, ce qui est une véritable contre performance. De 1996 à 2000, le taux de réussite fluctue entre 60 % et 81 %; ce qui traduit une moyenne de 68,5 %. Au total on observe sur l'ensemble de la période (1979-2000) une moyenne nationale de 50,66 %. Signalons par ailleurs que ces taux de réussite connaissent une grande fluctuation d'une année à l'autre. Ainsi, il peut varier du simple au double voire au triple, (cf. tableau 21).

Pour ce qui est des taux de réussite d'une région à une autre, il apparaît que la variation est faible.

**Tableau 21: Pourcentage de réussite au CEPD sur l'ensemble du territoire national de 1979 à 2000.**

1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	Moyenne
33,1	40,7	40,9	40,4	32,9	51,3	36,6	76	25,9	69,5	65,96	61,2	60,5	74,41	50,66

**Source: DGPE.**

On constate une amélioration du taux de réussite au CEPD dans le temps. C'est ainsi que de 1979 à 2000 le taux de réussite a plus que doublé. L'observation des moyennes régionales permet de remarquer que c'est la région Maritime qui détient les plus forts taux de réussite au CEPD tandis que celle des Savanes a les plus faibles taux. Le taux de réussite des filles est dans l'ensemble faible à celui des garçons dans le temps.

### **c-2 Cas du BEPC**

Le taux de réussite au BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle) connaît de très fortes fluctuations au cours de la période d'étude (1979/2000), la moyenne nationale sur la période est de 23,7 %; ce qui est alarmant. Moins d'un élève sur quatre parvient à obtenir le BEPC qui finit ainsi par s'apparenter à un concours. Une telle perspective constitue déjà en soi un grave blocage psychologique pour les élèves. Dans la région Maritime par exemple, le taux de réussite au BEPC en 1991/1992 est de 8,2 % contre 40,7 % en 1995/1996. En 1980/1981, il était de 12,8 % dans la région Maritime alors qu'il atteignait 28,5 % dans la région de la Kara. Au niveau régional les moyennes observées sont ainsi récapitulées dans le tableau ci-après :

**Tableau 22: Taux moyen de réussite au BEPC de 1979 à 2000**

Régions	Filles	Garçons	Total
Région Maritime	17,3	26,9	24,5
Région des Plateaux	19,2	26,2	24,9
Région Centrale	20,2	29,2	27,2
Région de la Kara	22,9	31,9	30,3
Région des Savanes	28,3	28,9	28,8
Ensemble	17,2	25,4	23,7

**Source: DGPE.**

Les régions Maritime et Plateaux ont les taux les plus faibles. Les taux de réussite sont encore plus faibles chez les filles dans tout le pays à l'exception de la région des Savanes où ils sont sensiblement égaux au niveau des deux sexes. De 1996 à 2000 le taux de réussite au BEPC a varié entre 30 et 65 %, avec une moyenne nationale de 50,10 %; ceci constitue une nette amélioration par rapport aux taux des années 1980.

### **c-3 Cas du BAC1 et BAC2**

Au troisième degré, on distingue deux examens, le probatoire ou le BAC première partie à la fin de la classe de première et le BAC deuxième partie, qui a lieu

en fin des classes de terminale. Le probatoire est un concours d'entrée dans les classes de terminale et la réussite au BAC deuxième partie est sanctionnée par un diplôme, le baccalauréat. Les taux de réussite sont plus élevés pour le probatoire que pour le baccalauréat. Sur la période d'observation, la moyenne nationale pour le probatoire est de 34,1 % (1 sur 3) alors qu'elle est de 22,8 % (moins de 1 sur 4) pour le baccalauréat. La situation est alors sensiblement la même que pour le BEPC. Notons que l'année 1981/1982, année de reprise du probatoire (supprimé en 1977), a enregistré les taux de réussite les plus faibles. C'est ainsi que dans la région des Plateaux par exemple ce taux était de 1,1 %. Les moyennes régionales des taux de réussite aux BAC 1 et 2 sont répertoriées dans le tableau ci-dessous (en %) :

**Tableau 23: Récapitulatif des moyennes régionales des taux de réussite aux BAC 1 (1979-2000).**

BAC1	Filles	Garçons	Total
Région Maritime	36,5	37,2	37,1
Région des Plateaux	28,2	31,6	33,8
Région Centrale	34,2	36,0	35,8
Région de la Kara	31,8	34,0	34,0
Région des Savanes	27,7	32,7	32,3
Ensemble	31,4	34,5	34,1

**Source: DGPE.**

Globalement de 1996 à 2000, le taux de réussite a sensiblement varié et se situe entre 41 % et 55 %, avec une moyenne de 50,55 sur la période.

**Tableau 24: Récapitulatif des moyennes régionales des taux de réussite au BAC 2 (1979-2000).**

BAC2	Filles	Garçons	Total
Région Maritime	25,2	24,2	24,3
Région des Plateaux	16,7	20,6	20,1
Région Centrale	19,1	22,5	22,3

Région de la Kara	28,8	25,9	26,2
Région des Savanes	33,3	31,9	32,2
Ensemble	22,5	22,9	22,8

**Source: DGPE.**

Sur l'ensemble du pays le taux de réussite au BAC2 a fluctué entre 21 % et 33 % entre 1996 et 2000; avec une moyenne de 27,9 %. On dénote une relative amélioration par rapport aux années précédentes. Cependant les résultats demeurent alarmants. Au BAC1 le taux de réussite des filles est légèrement inférieur à celui des garçons; quant au BAC2 le taux de réussite est sensiblement plus élevé chez les filles que chez les garçons dans les régions Maritime, de la Kara et des Savanes. Au plan régional, les moyennes sont plus faibles dans les régions Maritime et des Plateaux.

### **1-2 Performances universitaires**

Créée en 1970, la nature des différents résultats obtenus est telle qu'on peut la qualifier de médiocre. En effet d'une année à une autre, les taux de réussite varient sensiblement. Pour s'en convaincre, observons les résultats des années universitaires 1991-1992 et 1995-1996.

**Tableau 25: Récapitulatif des résultats de l'année académique 1991-1992**

FACULTE	INSCRITS			ADMIS			
	M	F	T	M	F	T	% Admis
FDD	1545	250	1795	404	77	481	26,80
FASEG	2277	231	2508	833	82	915	36,48
FMMP	369	53	422	62	5	67	15,88
EAM	195	53	248	69	20	89	35,89
ESTBA	93	13	106	65	6	71	66,98
FDS	832	40	872	210	10	220	25,23
ENSI	210	4	214	98	3	101	47,20
ESA	319	15	334	174	7	181	54,19
FLESH	2818	492	3310	1480	277	1757	53,08

INSE	1184	177	1361	4	1	5	0,37
ESSD	21	44	65	9	27	36	55,38
IUT GESTION	50	7	57	39	3	42	73,68
CAPACITE DROIT	368	40	408	89	6	95	23,28
CIC	7	0	7	0	0	0	0

**Source: Annuaire Statistique de l'Université du Bénin, année académique 1991-1992**

Au cours de l'année universitaire 1991-1992 les résultats satisfaisants sont obtenus à l'ESTBA, ESA, FLESH, ESSD, et à l'IUT de gestion.

Sur l'ensemble on dénote un taux de réussite de 33,68 témoignant ainsi de cette médiocrité des performances universitaires.

**Tableau 26: Récapitulatif des résultats de l'année académique 1995-1996**

FACULTE	Inscrits			Admis			
	M	F	T	M	F	T	% Admis
FDD	1306	286	1592	493	109	602	37,81
FASEG	2623	304	2927	1335	130	1465	50,05
FMMP	364	100	464	161	36	197	42,46
EAM	253	55	308	149	35	184	59,74
ESTBA	86	13	99	38	5	43	43,43
FDS	837	74	511	257	20	277	30,41
ENSI	192	5	197	96	4	100	50,76
ESA	281	10	291	121	1	122	41,92
FLESH	3863	798	4661	1915	378	2293	49,20
INSE	853	157	1010	65	21	86	8,51
ESSD	38	57	95	33	43	76	80
IUT GESTION	45	8	53	19	3	22	41,51

CAPACITE DROIT	241	31	272	96	9	105	38,6
CIC	19	2	21	11	1	12	57,14

**Source: Annuaire Statistique de L'Université du Bénin, Année académique 1995-1996.**

Il apparaît que les résultats sont assez satisfaisants en FASEG, EAM, ENSI, CIC qui totalisent un taux de réussite d'au moins 50%. Les résultats les plus alarmants sont obtenus à l'INSE. Globalement le taux de réussite lorsqu'on associe tous les résultats est de 44,67 %.

**Tableau 27: Récapitulatif des résultats de l'année académique 1999-2000**

FACULTE	INSCRITS			ADMIS			
	M	F	T	M	F	T	% Admis
FDD	983	294	1277	301	93	394	30,85
FASEG	3190	410	3600	1245	151	1396	38,78
FMMP	426	105	531	205	53	258	48,59
EAM	237	44	281	108	21	129	45,91
ESTBA	102	8	110	70	5	75	68,18
FDS	792	57	849	318	20	338	39,81
ENSI	216	1	217	140	0	140	64,52
ESA	202	8	210	92	5	97	46,19
FLESH	5234	1279	6513	2253	435	2688	41,27
INSE	912	183	1095	83	28	111	10,14
ESSD	43	40	83	28	14	42	50,60
IUT GESTION	30	9	39	0	0	0	0
CAPACITE DROIT	311	59	370	153	36	189	51,08
CIC	12	0	12	0	0	0	0

**Source: Annuaire Statistique de l'Université du Bénin, année académique 1999-2000.**



Ici les résultats sont assez satisfaisants en ESTBA, ENSI, ESSD et en CAPACITE DROIT. Sur l'ensemble, le taux de réussite est de 38,28. Une fois encore, on dénote le caractère faible des performances à l'Université de Lomé. Ces trois tableaux permettent de saisir l'évolution en dents de scie des rendements universitaires. Au total on dénote une faiblesse de rendement du système éducatif togolais; faiblesse qu'il y a lieu de comprendre et de surmonter.

### **1-3 Causes de la faiblesse des performances du système éducatif**

La mise en application de la réforme de 1975 du système éducationnel togolais, réforme non appuyée par les moyens appropriés, a entraîné un certain nombre d'effets négatifs tels que: le développement quantitatif du système éducatif sans mesure d'accompagnement telle que la formation des enseignants, l'équipement en matériel didactique et pédagogique des établissements scolaires; la regression du taux de scolarisation de 71 % en 1978-1979 contre 69 % en 1990, le taux de redoublement élevé (35 % tous degrés), un taux de déperdition fluctuant entre 10 et 20 % selon les degrés, un faible taux de promotion entre 23 et 54 % selon les degrés, une faible capacité d'accueil des infrastructures dans les villes alors que la demande scolaire augmente de jour en jour et une insuffisance qualitative et quantitative des différents corps du personnel de ce secteur. Cet état de choses a pour conséquence l'augmentation du nombre absolu d'analphabètes.

La situation s'est accentuée par l'insuffisance d'organisation et de gestion efficace des structures, l'inadéquation des programmes par rapport au besoin du marché du travail surtout dans l'enseignement technique et la formation professionnelle; l'insuffisance de l'encadrement pédagogique et administratif et le manque de manuels et de matériels didactiques. Ces faiblesses sont avant tout imputables à des contraintes liées au financement, à la gestion, à l'amélioration de l'efficacité externe, au développement des ressources humaines et à la crise socio-politique que connaît le pays.

#### **1-3-1 Contraintes liées au financement**

Pour l'ensemble des pays africains, le pourcentage moyen des budgets récurrents consacré à l'éducation se situe aux environs de 18 %. La Part de

l'éducation et de la formation dans le budget national du Togo qui est de 28 % soit 5 % du PIB en 1990 représente un taux nettement supérieur à celui de la plupart des autres pays africains. L'examen de la structure du budget par degré d'enseignement donne la répartition suivante: 34,2 % du budget de fonctionnement sont accordés à l'enseignement du premier degré dont 33,4 % pour le personnel, 21 % vont à l'enseignement du 2ème degré dont 20 % au personnel et 6,8 % à l'enseignement du 3<sup>ème</sup> degré dont 6,2 % au personnel. Cependant malgré la contribution des parents d'élèves, des ONG, et de la communauté internationale, tous les besoins ne sont pas couverts, notamment ceux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle qui ne bénéficient que d'environ 1,16 % du budget national. A cela s'ajoutent les effets de la suspension des coopérations techniques et financières surtout dans l'enseignement du quatrième degré.

A l'insuffisance relative des ressources financières s'ajoute celle d'une politique rationnelle de gestion et de répartition. En effet, les diverses politiques économiques suivies depuis les années 1980 notamment la mise en œuvre des Programmes d'Ajustement Structurel et l'insuffisance de planification des besoins exercent leurs effets néfastes sur le système: plus de nouvelles créations ni d'extension des établissements scolaires, plus de recrutement d'enseignants dans tous les degrés. La baisse du pouvoir d'achat des parents due aux aléas de la situation économique nationale et internationale, a affaibli la capacité de participation de ces derniers au financement de l'école. La mise en œuvre partielle de la réforme s'est faite sans avoir réuni les conditions optimales pouvant garantir son efficacité; d'où son coût trop élevé. Enfin la faible capacité d'absorption des moyens disponibles entrave la réalisation optimale des prévisions.

### **1-3-2 Contraintes liées au développement des ressources humaines**

Le système éducatif ne peut atteindre son fonctionnement optimum que par l'action efficace des diverses catégories de personnel. Mais à l'heure actuelle on déplore les faits suivants:

- l'insuffisance du personnel pédagogique et administratif: enseignants, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, inspecteurs, chefs de travaux;
- la sous qualification du personnel d'encadrement;

- l'insuffisance du personnel de gestion;
- l'arrêt du recrutement des enseignants et du personnel administratif dû aux mesures des PAS qui ne permettent pas le remplacement du personnel admis à la retraite, décédé ou appelé à d'autres fonctions;
- l'accroissement rapide de la population scolarisable aggravant l'écart entre l'offre et la demande d'éducation et de formation;
- le manque de politique de développement des ressources humaines;
- le problème crucial des vacataires et contractuels qui représentent 45 % du corps enseignant.

### **1-3-3 Contraintes liées à la gestion du système éducatif**

Le système éducatif togolais est qualifié d'inefficace; Cela se traduit par le faible taux d'achèvement de la scolarité et du bas niveau des résultats scolaires.

Aussi la gestion du système éducatif togolais souffre-t-il de:

- la non disponibilité d'informations fiables sur le secteur de l'éducation;
- la non opérationnalité des structures de collecte et d'analyse des informations sur les besoins du marché de l'emploi et de la formation;
- la mauvaise allocation des ressources humaines: les fonctions administratives et de gestionnaire sont parfois occupées par le personnel d'encadrement pédagogique n'ayant pas reçu une formation adéquate. Ceci entraîne une mauvaise gestion des ressources humaines disponibles;
- l'inexistence d'élaboration de profil de poste;
- la super centralisation de la gestion administrative et financière;
- la coordination et la collaboration insuffisantes entre les divers organes du système et une planification non rigoureuse des actions.

### **1-3-4 Contraintes liées à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation**

Les contraintes dans ce domaine se situent à trois niveaux: l'entrée, le fonctionnement et la sortie du système.

A l'entrée, on constate non seulement l'insuffisance d'infrastructures et d'équipements scolaires, la pénurie des salles de cours, les disparités inter et intra

régionales; mais aussi la disparité entre filles et garçons due à des contraintes socio-culturelles et économiques.

Au niveau du fonctionnement, on relève aussi bien les effectifs pléthoriques des classes, la sous qualification des enseignants et des éducateurs, leurs mauvaises conditions de travail, la pénurie du matériel didactique, la non opérationnalité des objectifs d'enseignement, la surcharge des programmes inadaptés aux réalités socio-économiques, que l'insuffisance de l'encadrement pédagogique, le manque de motivation chez les apprenants qui se traduit par le taux d'absentéisme de plus en plus élevé et l'inexistence ou l'archaïsme de l'équipement scientifique et technologique dans les écoles; sans oublier la non opérationnalité de l'orientation scolaire et professionnelle.

A la sortie, il est à remarquer l'inefficacité et l'inadaptation des procédures et instruments d'évaluation des apprentissages, et l'inopérationalité relative des sortants des unités de formation relevant des différents degrés par rapport aux besoins du marché.

### **1-3-5 Les contraintes liées à l'amélioration de l'efficacité externe**

L'inadéquation entre la formation et le marché du travail et le contexte socio-culturel est due à des facteurs tels que:

- la non clarification des objectifs généraux assignés aux divers cycles d'enseignement;
- l'insuffisance de structures d'accueil pouvant permettre à l'apprenant d'évoluer dans les cycles supérieurs et dans les filières de formation professionnelle et d'éducation non formelle;
- le manque d'évaluation des besoins réels d'éducation;
- l'insuffisance de collaboration entre l'école et le milieu social (l'école ne garantit pas l'intégration sociale, morale et culturelle de l'élève);
- le manque de connaissance des besoins du marché du travail;
- l'absence de mécanismes pouvant permettre la reconnaissance des compétences acquises dans l'éducation non formelle;
- la faible capacité du marché à absorber les "produits finis" de l'école.

### **1-3-6 Contraintes liées à la crise socio-politique**

La crise socio-politique que traverse le Togo a des conséquences sans doute désastreuses sur l'ensemble du système éducatif. Une étude relative à l'impact de la crise sur le système éducatif dans son ensemble a permis de diagnostiquer entre autres:

- la dégradation et la destruction systématique des infrastructures et des équipements existants dues aux vandalismes;
- la disparition et la destruction du matériel didactique et des manuels scolaires dans les établissements;
- la remise en cause des réserves administratives où sont implantées les écoles entraînant leur occupation illégale;
- l'accroissement du taux de redoublement (50 à 80 %) dû à la fermeture partielle ou totale des établissements scolaires lors de la grève générale illimitée
- les effectifs pléthoriques dus au nouveau contingent d'enfants en âge scolaire donneront un ratio élèves/classe assez élevé dans les cours primaires;
- les nombreux abandons de postes d'enseignants lors de la crise;
- la suspension des accords de coopération avec le départ des coopérants entraînant ainsi l'arrêt des actions et aides de coopération, la pénurie d'enseignants dans le supérieur et le blocage de plusieurs projets et programmes en cours d'exécution.

Une fois passée la revue des performances du système éducatif, il s'avère indispensable de relever son impact sur la richesse nationale.

### **2- Impact de l'éducation sur la production intérieure brute**

Etant donné que tout diagnostic d'ordre économique a pour finalité l'amélioration du bien-être des populations, nous allons pour ce faire vérifier de prime abord les conditions suffisantes devant conduire à la détermination de l'effet de la scolarisation sur la richesse nationale au Togo. Il s'agit entre autres de la réalisation des tests de racine unitaire de Ramsey et éventuellement de la cointégration.

## 2-1 Test de racine unitaire de Dickey Fuller Augmenté

Trois scénarii seront observés: variable avec tendance et constance, sans tendance ni constance et avec constance. Les tests se feront de prime abord à niveau et au besoin à la différence première ou seconde des variables. Le seuil critique est de 5 %.

### a- Cas de LPIBR

#### a-1 Ni tendance ni constance

ADF Test Statistic	2.072168	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-1.9677
		10% Critical Value	-1.6285

#### a-2 Constance et tendance

ADF Test Statistic	-2.933176	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-1.7921
		10% Critical Value	-3.3393

#### a-3 Avec constance

ADF Test Statistic	-3.456586	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-3.1003
		10% Critical Value	-2.6927

Au total LPIBR est stationnaire et donc intégré de degré 0 car la valeur absolue de ADF est supérieure dans tous les cas à la valeur critique au seuil de 5 %

### b- Cas de LCAPR

#### b-1 Ni tendance ni constance

ADF Test Statistic	-2.279051	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-1.9677
		10% Critical Value	-1.6285

#### b-2 Avec constance et tendance

ADF Test Statistic	-3.924753	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-3.7921
		10% Critical Value	-3.3393

#### b-3 Avec constance

ADF Test Statistic	-4.165291	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-3.1003

---

---

10% Critical Value -2.6927

---

---

LCAPR est intégré de degré 0 car elle est stationnaire dans les trois scénarii.

### **c- Cas de LMO**

#### **c-1 Ni constance ni tendance**

ADF Test Statistic	3.540624	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-1.9677
		10% Critical Value	-1.6285

---

---

#### **c-2 Avec constance et tendance**

ADF Test Statistic	-3.784597	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-3.1921
		10% Critical Value	-3.3393

---

---

#### **c-3 Avec constance**

ADF Test Statistic	-1.645282	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-1.1003
		10% Critical Value	-2.6927

---

---

Au total LMO est intégré de degré 0 pour les mêmes raisons que précédemment.

### **d- Cas de LEFF1**

#### **d-1 Ni constance ni tendance**

ADF Test Statistic	2.285025	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-1.9677
		10% Critical Value	-1.6285

---

---

#### **d-2 Avec constance et tendance**

ADF Test Statistic	-3.246912	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-2.7921
		10% Critical Value	-3.3393

---

---

#### **d-3 Avec constance**

ADF Test Statistic	-1.637754	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-1.1003
		10% Critical Value	-2.6927

---

---

En somme LEFF1 est intégré d'ordre 0.

## **e- Cas de LEFF2**

### **e-1 Ni constance ni tendance**

ADF Test Statistic	1.882503	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-0.9677
		10% Critical Value	-1.6285

---

---

### **e-2 Avec constance et tendance**

ADF Test Statistic	-3.031748	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-2.7921
		10% Critical Value	-3.3393

---

---

### **e-3 Avec constance**

ADF Test Statistic	-2.930662	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-1.1003
		10% Critical Value	-2.6927

---

---

En somme LEFF2 est intégré d'ordre 0.

## **f- Cas de LEFF3**

### **f-1 Ni tendance ni constance**

ADF Test Statistic	1.993647	1% Critical Value*	-2.7570
		5% Critical Value	-1.9677
		10% Critical Value	-1.6285

---

---

### **f-2 Avec tendance et constance**

ADF Test Statistic	-3.693259	1% Critical Value*	-4.8025
		5% Critical Value	-3.0921
		10% Critical Value	-3.3393

---

---

### **f-3 Avec constance**

ADF Test Statistic	-1.406997	1% Critical Value*	-4.0113
		5% Critical Value	-1.1003
		10% Critical Value	-2.6927

---

---

En somme LEFF3 est intégré d'ordre 0.

Au total toutes les séries sont intégrées de degré 0; et sont donc stationnaires. Elles remplissent de ce fait les conditions idéales de l'estimation par les moindres carrés ordinaires. Etant donné la stationnarité de toutes ces variables, aucune relation de cointégration n'est envisageable.



## 2-2: Estimation de la fonction de production à partir de ses déterminants traditionnels et des effectifs du primaire, du secondaire et du supérieur (modèle 1)

Estimation par les mco  
 Dependent Variable: LPIBR  
 Method: Least Squares  
 Date: 07/05/02 Time: 12:51  
 Sample: 1985 2000  
 Included observations: 16

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	60.88222	86.42711	0.704434	0.4972
LCAPR	0.046229	0.468066	0.098766	0.0233
LMO	2.854813	6.926201	-0.412176	0.0489
LEFF1	-1.153167	1.500317	-0.768616	0.0599
LEFF2	2.821444	1.236049	0.664573	0.0214
LEFF3	1.156474	2.744421	0.421391	0.0424
R-squared	0.876051	Mean dependent var		25.98649
Adjusted R-squared	0.785924	S.D. dependent var		0.601787
S.E. of regression	0.708455	Akaike info criterion		2.428536
Sum squared resid	5.019087	Schwarz criterion		2.718257
Log likelihood	-13.42829	F-statistic		0.164622
Durbin-Watson stat	2.259425	Prob(F-statistic)		0.030019

### 2-3 Test de Ramsey

Ramsey RESET Test:

F-statistic	0.534102	Probability	0.483478
Log likelihood ratio	0.922407	Probability	0.336844

La probabilité étant supérieure à 5 %, cela sous tend que la variable fictive n'est pas significative. En conséquence, il apparaît que les variables explicatives retenues sont suffisantes et assez pertinentes.

### 2-4 Tests de validation

L'affirmation de la robustesse des coefficients obtenus passe inévitablement par la vérification de certaines conditions à savoir:

#### 2-4-1 Autocorrélation des erreurs

Le DW étant de 2,2 il n'y a pas autocorrélation des erreurs

C'est ce que confirme le test de Breusch-Godfrey, puisque la probabilité associée est supérieure à 5 %.

Breusch-Godfrey Serial Correlation LM Test:

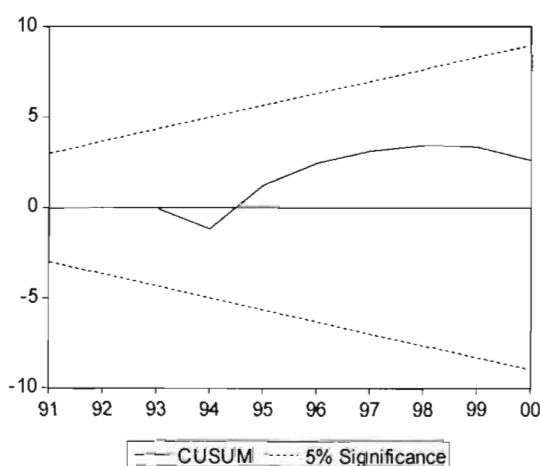
F-statistic	0.182610	Probability	0.836470
-------------	----------	-------------	----------

### 2-4-2 Test de stabilité

Chow Breakpoint Test: 1992

F-statistic	0.652698	Probability	0.695398
Log likelihood ratio	10.92185	Probability	0.090822

La probabilité associée est supérieure à 5 %. Le modèle est donc stable. C'est ce que montre le Cusum test.



La courbe ne coupant pas le corridor, il s'ensuit que le modèle est stable.

### 2-5 Significativité des variables

Toutes les variables sont significativement différentes de zéro sauf LEFF1 dont la probabilité associée est supérieure à 5 %.

La probabilité associée à la statistique de Fisher est inférieure à 5 %. En conséquence le modèle est globalement significatif.

De plus les coefficients de corrélation et de détermination sont assez élevés; renforçant ainsi le caractère bon du modèle.

### 2-6 Test de causalité de Granger

Pairwise Granger Causality Tests

Date: 07/03/02 Time: 12:10

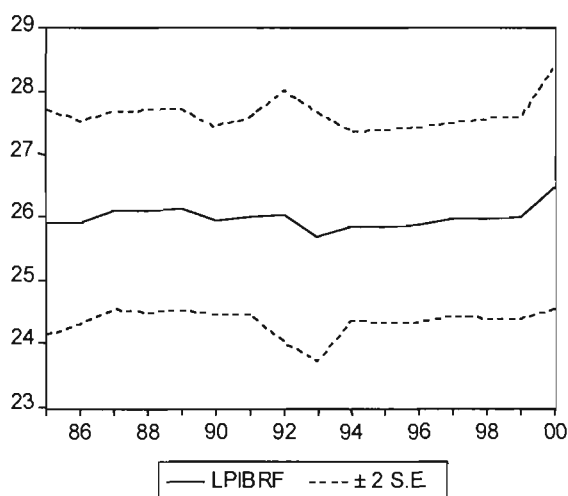
Sample: 1985 2000

Lags: 2

Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Probability
LCAPR does not Granger Cause LPIBR	14	38.6281	3.8E-05
LPIBR does not Granger Cause LCAPR		0.54162	0.00014
LMO does not Granger Cause LPIBR	14	0.01979	0.98044
LPIBR does not Granger Cause LMO		0.13562	0.87492
LEFF1 does not Granger Cause LPIBR	14	14.7521	0.00144
LPIBR does not Granger Cause LEFF1		0.20070	0.82172
LEFF2 does not Granger Cause LPIBR	14	15.5726	0.00120
LPIBR does not Granger Cause LEFF2		0.01679	0.98338
LEFF3 does not Granger Cause LPIBR	14	0.24996	0.0234
LPIBR does not Granger Cause LEFF3		0.33200	0.72592
LMO does not Granger Cause LCAPR	14	0.14071	0.87062
LCAPR does not Granger Cause LMO		0.29194	0.75362
LEFF1 does not Granger Cause LCAPR	14	29.6095	0.00011
LCAPR does not Granger Cause LEFF1		0.51561	0.61376
LEFF2 does not Granger Cause LCAPR	14	41.6054	2.8E-05
LCAPR does not Granger Cause LEFF2		0.68211	0.52988
LEFF3 does not Granger Cause LCAPR	14	8.74075	0.00778
LCAPR does not Granger Cause LEFF3		0.43652	0.65927
LEFF1 does not Granger Cause LMO	14	0.00065	0.99935
LMO does not Granger Cause LEFF1		1.35715	0.30540
LEFF2 does not Granger Cause LMO	14	0.08582	0.91850
LMO does not Granger Cause LEFF2		1.56745	0.26057
LEFF3 does not Granger Cause LMO	14	0.21947	0.80712
LMO does not Granger Cause LEFF3		2.47423	0.13923
LEFF2 does not Granger Cause LEFF1	14	0.10595	0.90058
LEFF1 does not Granger Cause LEFF2		1.26619	0.32769
LEFF3 does not Granger Cause LEFF1	14	0.72154	0.51211
LEFF1 does not Granger Cause LEFF3		1.01970	0.39887
LEFF3 does not Granger Cause LEFF2	14	1.23645	0.33540
LEFF2 does not Granger Cause LEFF3		0.92019	0.43290

Relativement au sens de causalité entre les variables explicatives et la production intérieure brute réelle, on constate que les probabilités associées sont inférieures à 5 %. Il apparaît ainsi qu'elles causent toutes (LCAPR, LMO, LEFF1, LEFF2, LEFF3) la variable expliquée (LPIBR). Il est donc préférable de le prédire LPIBR en les connaissant que sans les connaître.

## 2-7 prévision du modèle



Forecast LPIBRF  
 Actual: LPIBR  
 Sample: 1985 2000  
 Include observations: 16

Root Mean Squared Error 0.560083  
 Mean Absolute Error 0.294894  
 Mean Abs. Percent Error 0.177629  
 Theil Inequality Coefficient 0.10775  
 Bias Proportion 0.000000  
 Variance Proportion 0.567677  
 Covariance Proportion 0.32323

Le Theil et le MAPE sont proches de 0; le modèle est donc bon pour la prévision.

## 2-8 Estimation de la fonction de production à partir de ses déterminants traditionnels et de l'effectif scolaire global (modèle 2)

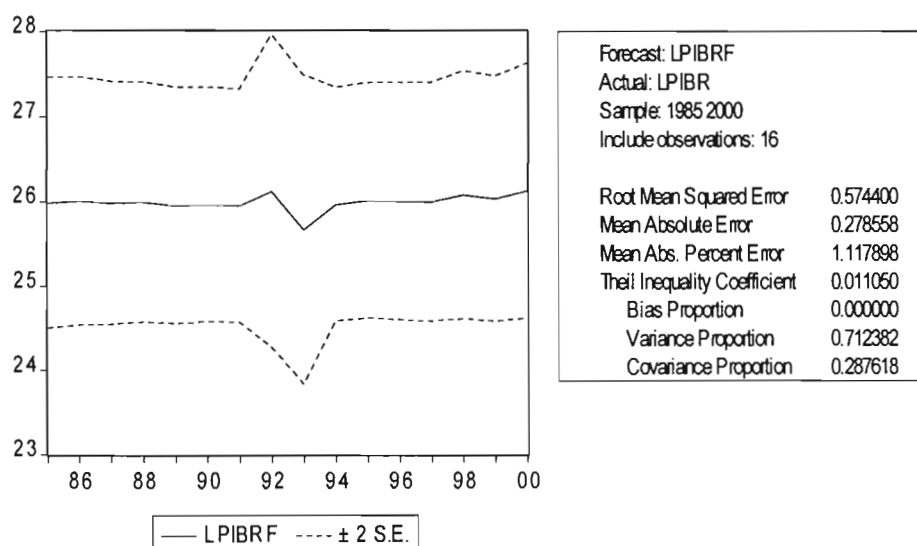
Dependent Variable: LPIBR  
Method: Least Squares

Sample: 1985 2000  
Included observations: 16

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	13.85632	24.46440	0.566387	0.5816
LCAPR	2.205111	0.382367	0.536425	0.0015
LMO	1.662570	1.672705	0.396107	0.0490
LEFF	5.172737	0.595849	-0.289900	0.0268
R-squared	0.828212	Mean dependent var		25.98649
Adjusted R-squared	0.714735	S.D. dependent var		0.601787
S.E. of regression	0.663260	Akaike info criterion		2.229017
Sum squared resid	5.278959	Schwarz criterion		2.422164
Log likelihood	-13.83214	F-statistic		0.116124
Durbin-Watson stat	2.193172	Prob (F-statistic)		0.048933

Le coefficient de détermination étant élevé (0,82); cela signifie que les variables exogènes expliquent à 82 % la variable endogène. En plus elles expliquent isolément significativement la production intérieure brute (la probabilité associée à la statistique de **Student** est inférieure à 5 %). Qui plus est, la statistique de **Durbin-Watson** montre la non corrélation des erreurs. Dans ces conditions les coefficients obtenus sont donc BLUE.

## 2-9 Prévision du modèle



Le Theil et le MAPE étant faibles, le modèle est bon pour la prévision.

## **2-10 Commentaires des résultats empiriques**

L'essentiel de l'étude à ce niveau sera consacré à la détermination de la robustesse des impacts de l'éducation sur la production intérieure brute. Partant de l'effet du système éducatif pris dans sa globalité, nous allons nous appesantir par la suite sur les contributions par niveau d'enseignement.

### **2-10 -1 Effet global de l'éducation sur le PIB**

A la lumière du modèle 2, l'élasticité du PIB par rapport à la variable éducative est de 5,17; ce qui signifie que lorsque le niveau des effectifs scolaires augmente d'une unité, le niveau de la richesse nationale augmente de 5,17 unités. Par référence au poids du secteur éducatif dans les dépenses publiques de l'Etat, il ressort que cette élasticité (de la production intérieure brute par rapport à l'éducation) est faible. Cette situation est certainement liée à des facteurs que nous allons tenter de comprendre à présent. Des facteurs explicatifs, nous retenons entre autres l'aversion des individus scolarisés pour les activités agricoles; l'inadéquation entre l'offre et la demande de travail.

#### **a- L'aversion des individus scolarisés pour les activités agricoles**

L'argument principal que nous allons utiliser se fonde sur l'étude que **Gurgand** (1993) a réalisée dans le cadre de la Côte d'Ivoire. Il a aboutit à des résultats qui demeurent valables pour tous les pays d'Afrique subsaharienne. Cette étude révèle en effet que les individus éduqués ont une propension beaucoup plus élevée que les autres à ne pas s'engager dans l'agriculture; et ce, parce que les jeunes adultes éduqués visent des emplois dans le secteur formel, de préférence dans la fonction publique qui, aujourd'hui réduit ses effectifs du fait des restrictions imposées par les organismes internationaux, dans le cadre de la bonne gouvernance. En conséquence, plutôt que de s'investir dans le monde agricole, ces jeunes préfèrent être chômeurs. Au cas où ils s'adonnent aux activités agricoles, ils agissent en tant que aide familial, ce qui n'augure pas une influence significative sur les choix

de l'unité de production. A certains égards cette faible propension de ces jeunes aux travaux agricoles se comprend :

En effet cette réticence à s'engager dans l'agriculture réside aussi dans les distorsions constatées sur les prix de certaines denrées alimentaires et sur les revenus. Ces distorsions se conjuguent pour réduire toutes choses égales par ailleurs, les revenus des agriculteurs par rapport au revenu moyen et pour gonfler les revenus d'autres professions dont les salaires ne sont pas déterminés par la productivité de leurs titulaires (fonction publique). Qui plus est du côté des prix, la faible productivité des activités agricoles a été favorisée par ce que l'on a appelé les Urban Biased Policies. Il s'agissait en effet des politiques qui favorisaient les urbains au détriment des ruraux. Ces politiques suivies ont favorisé l'accès des urbains à des biens alimentaires importés peu coûteux comme le riz et le blé. Au même moment, les produits locaux tels le maïs le sorgho étaient achetés aux fournisseurs à un prix nettement inférieur à leurs cours mondiaux et certaines fois taxés sous prétexte de constituer des fonds de stabilisation; lesquels sont sollicités de façon chronique par les budgets publics déficitaires. Ces politiques ont pour incidence de modifier les goûts des consommateurs urbains, clients naturels des agriculteurs, en faveur des biens de consommation importés pour lesquels nos agriculteurs n'ont pas souvent d'avantage comparatif. L'abandon de ces politiques est la seule condition d'une relation fiable "éducation-production agricole" en Afrique (**Gurgand** 1993).

Le secteur informel non agricole qui emploie la majorité de la population non agricole n'a pas non plus bénéficié de l'éducation au Togo. Une enquête effectuée par **Birks, Fluitman, oudin** et **Sinclair** (1994) dans quatre pays de l'Afrique de l'ouest dont le Togo, fait ressortir un manque de formation approprié pour le secteur informel. Au total, nous pouvons dire que seul le secteur moderne bénéficie de l'éducation au Togo. Même s'il est porteur de croissance du fait de sa dotation en ressources humaines de qualité, son dynamisme a pour le moment peu d'effet sur la croissance économique du pays à cause de sa faible représentativité.

### **b- Inadéquation entre l'offre et la demande de travail**

Il est à noter de prime abord l'inefficacité de la politique de l'Etat togolais en matière de formation de techniciens agricoles. En effet depuis les indépendances,

alors que près de 85 % de la population vivait en zone rurale, il n'existait quasiment pas de formation agricole (**Rapport sur les perspectives de développement**, 1963). Par la suite, les quelques institutions existantes pour la formation de techniciens agricoles ont connu une sous utilisation. Il a fallu attendre 1980-1981 pour qu'une école d'ingénieurs agronomes soit créée.

Il est également constaté une inadaptation du système éducatif aux besoins de développement du pays. En effet, l'enseignement dispensé qui est trop général n'a fourni de qualification qu'à des niveaux supérieurs après de longues années de formation. La meilleure illustration de l'inefficacité du système éducatif togolais est le chômage des diplômés pour la plupart issus de l'enseignement classique; alors que le pays manque de main-d'œuvre qualifiée dans beaucoup de domaines. L'ensemble de ces mécanismes sociaux explique pourquoi les effets de l'éducation sur la croissance ne sont pas très importants au Togo. Pour mieux appréhender l'impact de l'éducation sur la croissance économique, nous jugeons nécessaire de procéder à l'éclatement de la variable éducative globale en ses différentes composantes à savoir l'effectif total à l'école primaire, celui du secondaire; et enfin celui de l'enseignement supérieur.

### **2-10 -2 Les effets du degré d'enseignement sur Le PIB**

Au Togo, l'enseignement secondaire est plus déterminant que les autres niveaux d'enseignement que sont le primaire et le supérieur. C'est ce que révèlent les résultats du test empirique. Ces derniers remettent a priori en cause la théorie selon laquelle l'enseignement primaire joue un rôle déterminant dans le décollage économique d'un pays.

Le fait que l'enseignement supérieur ne soit pas assez déterminant dans la production de la richesse au Togo semble moins surprenant. En effet ce degré d'enseignement est de loin le plus coûteux. L'apport modeste de l'enseignement secondaire à la croissance économique s'explique par le fait que ce niveau d'enseignement a joué le rôle qui incombait au primaire. En somme le piètre impact de l'éducation dans son ensemble peut se comprendre par référence à l'hypothèse d'un effet seuil dans le niveau d'éducation de la population active. En effet cette hypothèse résulte des travaux de **Lau, Jamison, Liu et Rivkin** (1993) sur le Brésil. Selon cette étude l'économie décolle lorsque le niveau moyen d'éducation de la

population d'âge actif atteint le seuil fatidique de quatre années et qu'avant ce seuil, le rôle de l'éducation est relativement faible, puis il atteint son maximum autour de quatre années pour décroître ensuite. D'après cette étude, pour atteindre ce seuil il faut non seulement un taux net de scolarisation de 80 %; mais aussi il faut que ce niveau soit maintenu pendant quatre décennies afin que les tranches d'âge les plus élevées de la population active puissent bénéficier d'une scolarisation. Le Togo ne remplissant pas ces conditions, l'impact de l'éducation sur la production est donc modeste.

### **a- Les déperditions dans l'enseignement primaire**

D'après les estimations, il ressort que lorsque le niveau de l'effectif du primaire augmente d'une unité, la richesse nationale diminue de 1,153 unités. Il s'ensuit que l'éducation primaire a un impact négatif, non déterminant, sur la production intérieure brute. De plus la probabilité associée à la statistique de **Student** est supérieure à zéro. La variable effectif du primaire est de ce fait non significative non sans raison.

En effet au Togo, la dégradation de la qualité de l'enseignement primaire est devenue manifeste depuis le début des années 1980. Les principales raisons évoquées sont relatives d'une part au dépassement des capacités d'offre de l'Etat du fait de la croissance fulgurante de la population scolarisable. De plus les réductions de dépenses induites par les Programmes d'Ajustement structurel ne manquent pas d'avoir des effets négatifs sur le système éducatif. Face à cette insuffisance des services de l'Etat, il est instauré un examen de fin de cycle au CM2. Ceci s'est traduit par des redoublements et des abandons massifs qui ont à leur tour induit un retour à un analphabétisme de beaucoup d'enfants. Parmi ces élèves rejetés par les rigueurs du concours d'entrée en sixième, certains ne maîtrisent même pas la lecture et la résolution des opérations. D'autres par contre s'ils ont effectivement les compétences requises, les faits montrent qu'ils les perdent parfois faute de les exploiter dans le courant de leur existence. Normalement seuls ceux qui ont accès à des documents écrits et qui sont quotidiennement incités à lire et à écrire ont des chances de ne pas oublier l'instruction fonctionnelle.



### **b- Faible rentabilité de l'enseignement supérieur**

Relativement aux résultats obtenus lors du test, l'élasticité associée à la variable effectif du supérieur est de 1,156; ce qui veut dire que lorsque le niveau de cet effectif augmente d'une unité celui du PIB augmente de 1,156 unités. Par rapport au poids des dépenses au niveau du supérieur, il est clair que sa contribution est faible.

Au Togo en effet, l'enseignement supérieur est la composante du système éducatif la plus coûteuse. Il n'est donc pas surprenant que les résultats du test économétrique faisant état de la contribution des différents niveaux d'enseignement sur la croissance économique du Togo lui attribuent une faible part par rapport à celle du secondaire. Cela s'explique lorsqu'on se rend compte que les facultés sont surpeuplées et les taux de redoublement y sont élevés. De plus les quelques diplômés, faute de débouchés due à un déséquilibre entre les programmes d'enseignement existant et les perspectives d'emploi sur le marché du travail, restent sans emploi. Enfin, il est à remarquer que le système de formation supérieure utilise d'importantes ressources financières, mais une faible proportion revient aux dépenses de fonctionnement.

### **c- Justifications de l'impact positif de l'enseignement secondaire sur le PIB**

En référence aux résultats économétriques, il ressort que lorsque le niveau de l'effectif secondaire augmente d'une unité, celui de la production intérieure brute augmente de 2,82 unités. L'éducation du secondaire a ainsi l'impact le plus intéressant sur la richesse nationale.

Au Togo, comme dans la plupart des pays en développement, la dégradation de la qualité de l'enseignement est telle qu'un individu ayant suivi le cycle primaire complet n'est pas à l'abri de la déscolarisation. En conséquence pour que l'éducation puisse avoir un effet positif sur la croissance de l'économie nationale, il faut, compte tenu de la baisse de la qualité de l'enseignement de base, plus de six ans de scolarité. C'est pourquoi l'enseignement secondaire s'est substitué à l'enseignement du primaire dans son rôle de vecteur de développement économique.

Somme toute, il ressort que l'éducation primaire ne se suffit pas pour mieux préparer les futurs cadres à leur vie professionnelle et sociale. L'enseignement secondaire de masse, même s'il est difficilement réalisable pour des raisons économiques, est mieux indiqué au Togo pour promouvoir la croissance économique. La faiblesse de l'impact de l'éducation sur la croissance économique du Togo est aussi imputable au fait que les secteurs regroupant une forte proportion de la population active n'ont pas bénéficié de ses effets positifs. Il s'agit notamment du secteur agricole et du secteur informel non agricole. Pour réduire la pauvreté et assurer le mieux-être aux populations, il s'impose dans le cadre de la valorisation du capital humain, une redynamisation du système scolaire au Togo.

## **II- Recommandations de politique économique**

Vu l'importance du capital humain (éducation) dans l'accroissement des productions des biens et services, qui a été révélée depuis les travaux précurseurs de **Schultz** (1961); et considérant les performances pas très encourageantes du système éducatif au Togo, des réformes doivent s'imposer. Il s'agira dans ce domaine de:

### **1- Restructurer le ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique**

Cette restructuration s'avère nécessaire car la structure actuelle génère beaucoup de problèmes notamment l'existence des conflits de compétence entre les directions centrales, l'absence de décentralisation au plan régional, l'impossibilité de prise de décision au niveau régional, la lenteur dans le processus de prise de décision, le manque d'autonomie et de coordination entre les directions régionales et le mauvais déploiement du personnel.

Remédier à cette situation exige non seulement une révision de l'organisation actuelle de ce ministère en y incluant une direction générale de l'éducation et des directions régionales autonomes; mais aussi un regroupement des deuxième et troisième degrés après des études approfondies pour un redéploiement et une utilisation plus rationnelle des ressources humaines, matérielles et financières mises à disposition de ces deux degrés.

## **2- Regrouper les écoles**

Pour une plus grande efficacité du système d'enseignement togolais, un regroupement des écoles est souhaité afin de réaliser des économies pour les affecter aux dépenses pédagogiques, permettre aux inspecteurs d'accomplir efficacement leur rôle initial (pédagogique et encadrement), éviter la pléthore de directeurs déchargés, assurer l'efficacité de leur rôle administratif et pédagogique, améliorer le rendement des directeurs, trouver des enseignants aux classes qui en manquent. Ce regroupement devrait impliquer aussi bien la restructuration des groupes scolaires de façon à avoir un directeur principal par établissement scolaire, que la mobilité des enseignants et des inspecteurs au sein du cycle secondaire.

## **3- Réorganiser la carrière des enseignants**

A ce niveau, il semble impossible de supprimer certains corps de l'enseignement du fait de la pénurie d'enseignants, mais aussi des contraintes budgétaires en engageant des enseignants de haut niveau. Pour la bonne organisation de leur carrière, les salaires des enseignants doivent être rattachés à leur poste. Cela se justifie par des raisons budgétaires et par le fait que le rendement reste le critère objectif de détermination du salaire.

De plus les titres doivent correspondre aux grades dans la carrière. Ceci est nécessaire en vue d'assurer plus d'efficacité au système éducatif. Pour cela il est indispensable de recruter les enseignants selon les postes (moniteurs, instituteurs adjoints, instituteurs), et de développer une formation préalable et continue.

## **4- Fonctionnement des établissements scolaires et contrôle d'accès au secondaire**

Il manque d'informations sur les coûts réels et les normes de fonctionnement des établissements. A cet effet il faut créer des écoles pilotes et mener des études en vue des mesures rationnelles de fonctionnement. Relativement au contrôle de l'accès au secondaire un constat s'impose: il y a une impossibilité de poser des restrictions compte tenu des réalités socio-politiques du pays (culture, âge, projet de société). D'où la nécessité de veiller au respect du principe de la scolarité obligatoire jusqu'à

15 ans au moins et de mettre en place des structures d'accueil pour ceux qui ne peuvent pas accéder au secondaire.

### **5- Réorientation du quatrième degré**

Il s'agira ici de redéfinir les critères de sélection des boursiers et de réaliser des économies sur les bourses. En effet pour des raisons de contraintes financières et par suite de l'inadéquation existante entre la distribution des bourses et les besoins prioritaires du pays, réviser les critères de sélection des boursiers est impératif. Ils doivent reposer donc sur les priorités économiques, les mérites, l'origine socio-économique et l'équilibre régional par proportionnalité. Pour une meilleure efficacité de ces mesures, un suivi permanent des boursiers doit être fonctionnel. En plus, le maintien des bourses doit tenir compte des performances académiques des bénéficiaires.

### **6- Incitation des écoles privées**

Elle s'impose pour des raisons ci-après: les contraintes financières de l'Etat, l'augmentation de la demande scolaire consécutive à la croissance démographique, la responsabilisation accrue des parents dans l'éducation de leurs enfants. Cette incitation des écoles privées implique l'assouplissement des formalités administratives pour la création d'écoles, la facilitation d'accès au crédit bancaire à des taux favorables, l'exonération des taxes et d'impôts pendant une période donnée, la création de conditions favorables d'obtention des terrains, le contrôle des écoles privées afin de garantir la qualité de l'enseignement, et enfin l'étude réelle des conditions de fonctionnement pour éviter les spéculations et les frais de scolarité très élevés afin de rendre l'école privée accessible à tous.

Au total les indicateurs présentés rendent compte de la diversité des problèmes auxquels est confronté le Togo dans le domaine de la réforme de l'éducation. Il existe néanmoins un éventail de priorités fondamentales:

- Trouver la volonté politique nécessaire pour affirmer que l'éducation s'inscrit dans un contexte social et politique plus général et qu'elle a une importante fonction, s'agissant de réaliser les objectifs de l'Etat;

- Améliorer les capacités des établissements et du personnel enseignant; élargir l'accès et accroître l'équité et enfin améliorer la qualité et l'utilité de l'éducation dispensée.

La définition de cette volonté politique passe par le renforcement du partenariat entre les Etats et les autres parties prenantes au processus éducatif (y compris la prise de décisions, à la gestion et à l'enseignement), qui donnera lieu à un cadre politique favorable sur les plans local, régional, et national. En créant une dynamique permanente de renforcement des capacités institutionnelles et professionnelles, on obtiendra une plus grande efficacité, un meilleur fonctionnement et une plus grande égalité entre les sexes. Il faudra axer le renforcement des capacités non seulement sur le perfectionnement professionnel des enseignants, mais également sur celui des administrateurs et des chercheurs qui participent à la formulation, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques en la matière. En avançant dans ces deux directions du programme de réforme, on contribuera à élargir l'accès et à accroître l'équité, notamment en développant la base nécessaire pour assurer la restructuration et la réaffectation des crédits actuellement inscrits dans le budget national, indispensables pour renforcer l'éducation de base.

En outre, l'amélioration de la qualité et de l'utilité de l'enseignement est également fondamentale. A l'heure actuelle seule une petite proportion d'enfants parvient à acquérir les compétences minimales requises. Pour résoudre ce problème, il faudra entre autres, évaluer et réviser les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques, et accélérer aussi la conception, la fabrication et la diffusion de matériels éducatifs abordables et mieux adaptés aux conditions locales. Ensemble, ces axes de la réforme politique contribueront à remplir la mission du système éducatif, qui est de favoriser le développement de la réflexion critique et de la créativité chez les individus pour que chacun puisse réaliser pleinement son potentiel.

## **Conclusion générale**

Le Togo a, dans les années 60 adhéré au principe de l'éducation universelle à l'horizon 1980 sans un plan précis. Malgré quelques tentatives de redressement relevées dans le premier plan quinquennal (1966-1970), force est de constater que le système éducatif demeurait théorique, non intégré, intellectualiste et caractérisé par ailleurs par une orientation étriquée des élèves. C'est ainsi que pour remédier à cette insuffisance, l'Etat a introduit en 1975 une réforme du système éducatif dont l'objectif majeur était de créer l'Ecole Nouvelle avec de nouveaux programmes et méthodes ainsi que des structures nouvelles d'offre de services d'éducation. Cette réforme a permis d'accroître le taux net de scolarisation dans le pays de 45 % en 1975-76 à 72,1 % en 1979-80 dans le secteur de l'éducation primaire. Toutefois, à partir de 1982, la situation va se détériorer et le TNS va chuter à 52,2 % en 1985. Une reprise va s'amorcer après 1985 et permettre de relever ce taux à 62,9 % en 1990. Les secteurs secondaire et supérieur connaissent une évolution similaire. La situation économique et sociale se détériore suite à la grève générale de 1992 qui a entraîné la déscolarisation d'une grande partie de la population scolaire. C'est ainsi que le taux net de scolarisation qui était de 67 % en 1991 a chuté à 61,1 % en 1994, date à partir de laquelle il a repris sa hausse pour se situer à 71,98 % en 1997. L'Etat constitue la principale source de financement de l'éducation. Il supportait en général 80 % des dépenses. Mais depuis 1982, la mise en place du PAS a réduit progressivement sa contribution. En effet, régulière entre 1965 et 1974, puis entre 1974 et 1981, à la suite de la réforme, la croissance des dépenses d'éducation sera bouleversée au cours de la période 1982-1986 par la grave récession économique, en affichant une baisse sur la période de 0,87 %. Ces dysfonctionnements ont induit des taux de redoublement et d'abandon assez élevés conduisant ainsi aux insuffisances de l'éducation au Togo.

Au regard des besoins de développement qui incombent aux pays en voie de développement en général et le Togo en particulier; et vu les apports fort significatifs de l'éducation dans l'accroissement de la richesse nationale, nous nous sommes intéressés à saisir l'impact de la variable capital humain dont l'éducation dans le

processus de croissance économique. De nos analyses il ressort que malgré des efforts consentis en matière éducative, le système éducatif togolais manque d'efficacité et se cherche encore. En effet les estimations réalisées nous permettent de constater ce qui suit: l'éducation a un impact positif sur la croissance au Togo corroborant de ce fait la théorie du capital humain et de la croissance endogène dont **Paul Romer** est l'un des chefs de file. Cependant, cette contribution apparaît modeste quand on se réfère aux investissements réalisés par l'Etat togolais depuis son indépendance en faveur de ce secteur. Prioritairement, on peut attribuer cette faible performance à un système éducatif extraverti, calqué ainsi sur le modèle français qui résiste toujours aux réformes dont le but est de placer l'éducation au service du développement. De plus la forte croissance démographique contraint le principal acteur de l'éducation au Togo (l'Etat) à privilégier l'éducation de masse au détriment d'une éducation de qualité. Malgré cela, l'objectif de la scolarisation universelle prévue pour le début du troisième millénaire n'est pas atteint. Il apparaît important d'ajouter à ces facteurs la crise économique du début des années 80 dont les solutions (PAS) adoptées et dictées par les bailleurs de fonds ont consisté à réduire les dépenses publiques; ce qui a conduit à la mise en pratique de mesures d'austérité que parents et élèves ont mal apprécié. Les dysfonctionnements survenus (grèves, années non valides) ont donc soutenu de manière significative cette baisse de performance du monde scolaire si bien qu'on peut parler de son inefficience au sens du professeur **Leibenstein** (inefficience-x). Des différents niveaux du système éducatif togolais, il ressort la robustesse de l'enseignement du secondaire en tant que variable explicative de la croissance de la richesse nationale; d'où la nécessité pour les instances directionnelles du système éducatif au Togo de veiller à son développement.

Au regard de cette faiblesse de performance du facteur éducation pris dans sa globalité, il apparaît urgent de l'améliorer et ce, à travers entre autres une meilleure répartition des dépenses totales d'éducation entre les dépenses en capital et les dépenses courantes. L'augmentation des dépenses en capital permettrait potentiellement la scolarité de masse aux niveaux primaire et secondaire et un enseignement de bonne qualité.

Il est à noter que le problème de l'école est le même partout en Afrique au sud du Sahara notamment au niveau du supérieur. En effet, aux lendemains des indépendances l'université avait pour mission de relever le défi du manque de cadre pour les administrations africaines et promouvoir le développement économique et social. De nos jours le bilan de cette mission n'est pas satisfaisant, nécessitant de ce fait une réforme axée sur le contexte de la mondialisation et des mutations technologiques. Vu que ces réformes induisent d'énormes implications financières, la coopération inter universitaire semble être la solution appropriée. Cette dernière revêt diverses formes et peut se faire entre pays du sud et/ou entre pays du sud et du nord.

L'expérience en Asie, en Afrique et ailleurs démontre abondamment qu'à ce stade de l'histoire de l'Afrique en général et du Togo en particulier, un accroissement de l'investissement dans l'éducation et la formation peut se traduire par des gains économiques considérables. Bien que les preuves directes pour les régions en développement et en particulier pour l'Afrique subsaharienne ne soient pas aussi abondantes ni aussi probantes que pour les pays développés, l'information dont on dispose suffit pour conclure que le sens de la corrélation entre éducation et divers indicateurs de bien être économique est le même partout et qu'il est positif. Il semblerait toutefois que parce qu'elle y est relativement rare, l'éducation ait un impact un peu plus fort dans les pays en développement. Cependant dans la réalité ces effets ne sont pas toujours observés. C'est dire donc que l'éducation ne peut d'elle même engendrer la croissance économique; mais il est démontré qu'elle en est un facteur vital. Elle est le terreau dans lequel viendront germer les autres initiatives de développement. Elle est donc un accélérateur de croissance. C'est ainsi que si on lui doit des gains de productivité en agriculture, son impact est bien plus grand dans un environnement déjà en voie de modernisation. Il s'ensuit qu'être souverain pour un pays, cela veut dire prendre en mains son destin. Former ses cadres et en assurer le renouvellement quantitatif et qualitatif afin de pourvoir aux tâches de plus en plus complexes d'édification nationale demeure un impératif pour la sauvegarde effective de la souveraineté, et de ce fait un objectif fondamental des systèmes d'éducation en Afrique. C'est le rythme et l'ampleur de la croissance du capital humain, par l'amélioration et le développement de l'éducation à tous les niveaux qui



détermineront en dernier ressort si les pays pauvres peuvent exploiter à leur profit l'explosion universelle des connaissances scientifiques et techniques. L'éducation est partout un droit fondamental de l'homme, un élément intrinsèque au processus de développement.

Les preuves économiques que l'investissement éducatif est payant sont essentiellement de trois sortes et se renforcent mutuellement. Les deux premières s'appuient sur des données individuelles; la dernière est d'ordre macroéconomique. La première considère la corrélation entre le niveau d'instruction d'un individu et sa productivité sur le marché du travail, qu'il soit salarié ou qu'il travaille pour son propre compte. La deuxième rapporte l'instruction à d'importants paramètres du comportement familial tels que le taux de fécondité ou le taux de survie des enfants. Enfin les preuves macroéconomiques rapportent les taux de croissance des économies nationales à des investissements d'éducation antérieurs. Ces dernières sont un important déterminant des preuves microéconomiques notamment en ce qui concerne le rapport entre le niveau d'instruction et le salaire permettant ainsi d'apprécier le point de vue défendu par certains qui pensent que l'éducation améliore le sort des individus par une redistribution des ressources de la société mais sans augmenter le flux global des ressources.

Pour finir, nous rappelons que cette étude présente sans doute des limites. On lui reproche son caractère globalisant. De plus, tenir compte des effectifs, ne rend pas nécessairement compte de la productivité du facteur éducation. En effet, un nombre élevé d'années d'étude n'induit pas forcément un bon rendement. Ainsi, Une distinction entre enseignement classique et professionnel permettrait de se prononcer sur la question suivante: quel est le type d'enseignement le mieux approprié pour favoriser la croissance au Togo? De plus les contributions des externalités positives de l'éducation telles la modernisation, l'adoption de nouvelles technologies, l'adaptation aux nouvelles conditions de production n'étant pas saisies, cela laisse présager la sous évaluation des résultats empiriques obtenus. Ces insuffisances seront surmontées dans nos prochains travaux.

## Bibliographie

**Banque Mondiale** (1993): "Investir dans la Santé, Rapport sur le Développement dans le Monde".

**Banque Mondiale** (2000): "Manuel de Gestion des Dépenses Publiques", Washington, pp.1-2, 18-23.

**Barro A.R.** (1993): "Some implications of New Growth Theory for Economic Development ", Journal of International Development, Vol.5, pp.531-558.

**Barro R.J.** (1974): "Are Government Bonds Net Wealth?" Journal of Political Economy, Vol.82 (November-December).

**Barro R.J.** (1990): "Government Spending: A Simple Model of Endogenous Growth", Journal of Political Economy, Vol.98, N°5, pp. s103-s125.

**Barro R.J. - X. Sala-I-Martin** (1992):"Public Finance in Models Of Economic Growth", Review of Economic Studies, N°59.

**De Vreyer P.** (1993): "La Demande d'Education en Côte d'Ivoire", Revue d'économie du développement, PUF, PP 49-69.

**Delors Jacques** (1993): "L'éducation: un trésor est caché dedans", Edition Odile Jacob, 311p, Dakar, Relations Sociales et Relations Internationales.

**Edmond Alphantery** (1976): "Cours d'Analyse Macroéconomique", Economica, p. 93.

**F. Gbikpi-Bénissan, A. Dravie, K. Gozo, Y. Nuakey** (1991): "Adaptation du Système Educatif à l'Environnement Socio-Economique".

**Gbadegesin S. Adewussi** (1994) : "Analyse des Indicateurs Sociaux du Développement Humain au Togo"; pp 6-12.

**Gillis Malcolm, Perkins Dwigth H. Rome Michel et Snodgrass Donald R.** (1990): "Economie du Développement", Editions Universitaires, PP255-280.

**Gravot Pierre** (1993):" Economie de l'Education", Economica, 244P.

**Gurgand Marc** (1993): "Les Effets de l'Education sur la Production Agricole. Application à la côte d'Ivoire", Revue d'Economie de Développement.

**Hugon Philippe**: "Crise et Population en Afrique", PP 210-229.

**Inga-Krugmann Roudolf** (1975): "La coopération allemande avec l'Afrique dans le domaine universitaire", Inter nation Bonn Press, 15 P.

**Jean-François Phélizon**: "Dictionnaire de l'Economie", *Economica*, 4<sup>e</sup> édition, p.52

**Ki-zerbo Joseph** (1990): "Eduquer ou périr: Impasses ou perspectives africaines", Unesco-Unicef, Dakar, 109 P.

**Kinvi D. Logossah A.** (1994): "Capital humain et croissance économique": une revue de la littérature, *Economie et Prévisions* N° 116, PP17-34.

**Lévy-Garboua** (1973): "Rémunère-t-on les études?", *Consommation* N° 3.

**Michel Valente**: "Dictionnaire Economie-Finance Banque-Comptabilité", Dalloz, pp.40, 266-267.

**Ministère de l'Education**: "Déclaration de Politique Sectorielle de l'Education et de la Formation au Togo".

**Ministère de l'Education** (1975) : "La Réforme de L'Enseignement au Togo".

**Nguyen Chanh Tam** (1990): "Finances Publiques Sénégalaises", Paris, l'harmattan, pp.18-21.

**Schultz, T.W.** (1961): "Investment in Human Capital", American Economic Review.

**Soted-Iredu** (1991): "Amélioration de l'Efficacité Interne du Système Educatif".

**Unesco** (1999): "Annuaire Statistique", Unesco publishing and Bernan Press.

**Unesco**: "Réforme de l'Education en vue de l'Egalité des Chances et du Développement Economique", rapport N° 110.

**Unesco** (2001): "Statistiques de l'Education, Afrique Subsaharienne", rapport régional, Institut de Statistique de l'Unesco. P 45.

**Yves Bernard/Jean-Claude Colli**: "Dictionnaire Economique et Financier", Seuil, 6<sup>e</sup> édition, pp.246-251.

## Glossaire et abréviations

**Taux brut de scolarisation:** proportion des effectifs totaux, quelque soit leur âge, dans la population, qui, selon la législation nationale, devrait être scolarisée au niveau étudié. Ex: au premier degré, c'est le groupe d'âge 6-11 ans.

**Taux net de scolarisation:** proportion d'élèves du groupe d'âge scolaire par rapport à la population totale de ce groupe d'âge.

**Taux de redoublement:** pourcentage des élèves d'une classe pendant une année scolaire qui recommence la même classe l'année suivante.

**Taux de promotion:** proportion d'élèves promus en classe supérieure l'année suivante.

**Taux d'abandon:** pourcentage d'élèves qui abandonnent une classe, un cycle ou un degré d'enseignement au cours d'une année scolaire donnée.

**Taux brut d'admission:** proportion de nouveaux entrants dans un cycle d'enseignement quelque soit leur âge rapportés à la population d'âge légal d'entrer dans le cycle.

**Population scolarisable:** effectif des enfants âgés de 6-11 ans de la population totale qui doit être inscrit dans l'enseignement du premier degré.

**PNUD:** Programme des Nations Unies pour le Développement.

**CEPD:** Certificat d'Etudes du Premier Degré.

**BEPC:** Brevet d'Etudes de Premier Cycle.

**BAC1:** Baccalauréat première partie.

**BAC2:** Baccalauréat deuxième partie.

**DGPE:** Direction Générale de la Planification de l'Education.

**LEFF1:** Logarithme des effectifs de l'enseignement primaire.

**LEFF2:** Logarithme des effectifs de l'enseignement du secondaire.

**LEFF3:** Logarithme des effectifs de l'enseignement du supérieur.

**LMO:** Logarithme de la main-d'œuvre.

**LCAPR:** Logarithme du capital réel.

**LPIBR:** Logarithme de la production intérieure brute.

**PIB:** Production intérieure brute.

**K:** Capital matériel

**H:** Capital humain

-: Données non disponibles.

< **Normal:** Elèves d'âge inférieur à l'âge normal.

> **Normal:** Elèves d'âge supérieur à l'âge normal.

## Annexes

**Tableau 26: Evolution des effectifs des 1<sup>er</sup> 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> degré de 1985 à 2001.**

Année	préscolaire	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré	3 <sup>e</sup> degré	4 <sup>e</sup> degré	Ensemble
1985-1986	9740	462858	79874	11735	5055	569262
1986-1987	9844	511009	78071	12214	6035	617173
1987-1988	10483	527853	93911	14646	6972	653865
1988-1989	9772	569338	87558	16277	8190	690535
1989-1990	10200	597503	101124	19448	8577	736007
1990-1991	11104	646962	97426	19727	8755	783974
1991-1992	11088	652548	98331	21958	10001	793926
1992-1993	10098	212646	34869	2099	8438	268150
1993-1994	10526	663126	107364	18971	9122	809109
1994-1995	10098	762137	120885	24832	10994	928946
1995-1996	10354	824626	134735	26937	11689	1008341
1996-1997	10354	870338	139833	30892	13087	1064504
1997-1998	10508	884313	155202	32862	14322	1097207
1998-1999	9600	953886	178326	38158	15028	1194998
1999-2000	9432	914919	204088	39502	14388	1182329
2000-2001	10484	645103	225758	44018	15200	940563

**Source: Direction Générale de la Planification de l'Education.**

En considérant les effectifs du préscolaire et du premier degré comme relevant du primaire; ceux des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés comme du secondaire et ceux du 4<sup>e</sup> degré comme du supérieur, on obtient la configuration que voici:

**Tableau 27: effectifs du primaire, secondaire et supérieur de l'enseignement au Togo**

Année	Primaire	secondaire	Supérieur
1985-1986	472598	91609	5055
1986-1987	520853	90285	6035
1987-1988	538336	108557	6972
1988-1989	579110	103835	8190
1989-1990	607703	120572	8577
1990-1991	658066	117153	8755
1991-1992	663636	120289	10001
1992-1993	222744	36968	8438
1993-1994	673652	126335	9122
1994-1995	772235	145717	10994
1995-1996	834980	161672	11689
1996-1997	880692	170725	13087
1997-1998	894821	188064	14322
1998-1999	963486	216484	15028
1999-2000	924351	243590	14388
2000-2001	655587	269776	15200

**Source: DGPE.**

**Tableau 28: Evolution de la Production Intérieure Brute et du Capital réels de 1985 à 2001**

Année	PIB REEL	CAP REEL
1985-1986	1,995E+11	5,26E+10
1986-1987	2,026E+11	5,67E+10
1987-1988	2,036E+11	4,91E+10
1988-1989	2,162E+11	4,85E+10
1989-1990	2,251E+11	3,84E+10
1990-1991	2,244E+11	3,91E+10
1991-1992	2,229E+11	3,35E+10

1992-1993	2,145E+11	2,79E+10
1993-1994	1,79E+11	7,1E+09
1994-1995	2,09E+11	3,15E+10
1995-1996	2,235E+11	3,83E+10
1996-1997	2,452E+11	3,52E+10
1997-1998	2,556E+11	3,16E+10
1998-1999	2,501E+11	4,55E+10
1999-2000	2,575E+11	3,35E+10
2000-2001	2,552E+11	3,96E+10
2001-2002	2,58E+11	4,54E+10

**Source: Ministère de l'Economie et des Finances.**

**Tableau 29: Evolution de la population active de 1985 à 2001**

Année	population totale	population active
1985	3.021.000	1347366
1986	3.110.000	1387060
1987	3.201.000	1427646
1988	3.293.000	1468678
1989	3.392.000	1512832
1990	3.492.000	1557432
1991	3.595.000	1603370
1992	3.701.000	1650646
1993	3.808.000	1698368
1994	3.918.000	1747428
1995	4.032.000	1798272
1996	4.149.000	1850454
1997	4.269.000	1903974
1998	4.406.000	1965076
1999	4.506.000	2009676
2000	4.629.000	2064534
2001	4.740.000	2114040



**Source: Direction des Statistiques.**

**Tableau 30: Dépenses par niveau d'enseignement et par pays, 1998**

Pays	Pré-primaire + Primaire	Secondaire	supérieur	Non réparties
Bénin	57	18	13	13
Côte d'Ivoire	43	33	24	0
Gabon	44	30	10	16
Sénégal	43	25	23	6
Togo	43	29	15	--

**Source: Unesco: Statistiques de l'Education, 1998.**